

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Oceanía

2007

104

JULIO
AGOSTO

Ahora vacaciones

Cuando llega el mes de julio la mayoría de maestras y maestros sentimos la necesidad de tener vacaciones, una necesidad que quizás esté influida porque desde tiempo inmemorial es así, y por lo tanto se ha incorporado a nuestro ritmo profesional, o quizás porque realmente nuestro trabajo lo reclama, pero tanto da, de hecho ahora los maestros empezamos las largas vacaciones de verano, todos menos los de los niños de 0 a 3 años, cuya vida laboral pasa todavía por otros parámetros, fruto también de una historia que dificulta cada vez más un cambio.

Éste ha sido un curso como otros muchos si pensamos exclusivamente en el trabajo cotidiano en la escuela, la relación con los niños y niñas, con los compañeros y con las familias. Ahora, cuando el curso acaba, se hace balance de cómo ha ido todo y este balance favorece plantear y replantear nuevos retos y con los replanteamientos se inician las vacaciones, un tiempo espléndido para ir haciendo aquello que cada cual ha proyectado para descansar.

El curso que ahora acaba también ha estado lleno de novedades políticas y sociales que no son ajenas a la vida cotidiana de la escuela, unas novedades que han afectado en mayor o menor medida el trabajo de cada día de muchos maestros, especialmente de aquellos que, más allá del estricto trabajo con el grupo de niños y niñas, siguen el pulso de la repercusión que las políticas tienen en el conjunto de la educación infantil y de cómo los cambios sociales repercuten en la vida cotidiana de la escuela en general.

Desde esta doble perspectiva, social y política, el curso que ahora acaba ha sido especialmente complejo, por no decir difícil, para el pequeño mundo de la educación infantil.

En política, ha sido el curso del Decreto de enseñanzas mínimas (Curricular) para el segundo ciclo, un decreto en el que la mayoría de nosotros no nos reconocemos, un decreto en el que se difumina todavía más la especificidad del 3-6, como aquella escuela diferente para los aprendizajes de la vida y relacionados con la vida.

En el primer ciclo, 0-3, una vez más, se ha constatado la incompreensión o la hipocresía que domina

todavía hoy las políticas para los más pequeños, tanto en la inhibición de responsabilidades por parte del MEC, como por las políticas que desde las diferentes Comunidades Autónomas se impulsan, a través de una aparente descentralización a los ayuntamientos que se traduce en la mayoría de los casos en un proceso cada vez más insostenible de precarización, por la falta de recursos de muchos ayuntamientos y por la desorientación normativa de este primer nivel del nuevo Sistema Educativo aprobado con la LOE.

Cada vez más también la diversidad social crece, tanto con la inmigración –su llegada continua a la búsqueda de una vida mejor, que no siempre encuentran entre nosotros–, como con la también cada vez más diversa manera de vivir de las familias de nuestros pueblos y ciudades.

Desde ahora hasta septiembre hay tiempo para disfrutar de las vacaciones, para pensar, para interrogarnos, para proyectar, para imaginar, para, como dicen los más jóvenes, cargar las pilas. ¡Las necesitaremos muy cargadas para afrontar el nuevo curso con energía y renovada esperanza!, y seguir trabajando por la educación infantil de 0 a 6 años. Y ahora, ¡buenas vacaciones!

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	La diversidad en la escuela y sus implicaciones metodológicas Marta Mata, un recuerdo personal	Avelina Ferrero Manuel Ángel Puentes	3 6
Escuela 0-3	Espacio amable: El sofá Rompiendo la pared entre las familias y la escuela	Ivan Febrer Bellostos Maider Ollokiegi, Joxe Ramon Maudit, Eduarne Urdanpilleta, Aitziber Agirre	11 12
	Compartir conocimientos de salud entre los centros 0-3 y las familias	Esteve-Ignasi Gay, Elisenda Trias	18
Buenas ideas	Músicas del mundo: El viento de los aborígenes de Australia		23
Escuela 3-6	Cada uno busca su lugar La hamaca: «¿Cuántas veces te quieres balancear?» Escribir a mano, presente y futuro Temáticas ilusionadas, implicaciones sorprendentes: Los derechos de las niñas y los niños	M. ^a Carmen Díez Beatriz Castán Àngels Prat Soledat Sans	24 29 33 38
Infancia y salud	Buscando soluciones a la hiperactividad infantil	Antonio Rodríguez	40
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47



En Castilla-La Mancha estamos de celebración por el 25 *Aniversario* de las Escuelas Infantiles Municipales de Albacete.

Hace cinco lustros, coincidiendo con el primer Ayuntamiento democrático, corporación muy sensible y vanguardista en materia social, se creó el Patronato Municipal con tres escuelas. Tuvieron mucho que ver las reivindicaciones de los colectivos de renovación pedagógica y del

movimiento vecinal.

Desde un principio se plantearon como centros educativos, apostando por el primer ciclo de la educación infantil desde un servicio público de calidad. En la actualidad son seis los centros que están en funcionamiento y próximamente serán ocho.

A lo largo de estos 25 años se han ido adaptando a las deman-



das y necesidades sociales, siempre intentando no desviarse del objetivo principal de estas escuelas: la formación integral de los niños y niñas, recogido en sus proyectos pedagógicos, elaborados y compartidos por la comunidad escolar: familias, y trabajadores.

La reflexión que lleva consigo el análisis y la evaluación de todo servicio, nos pone de manifiesto aspectos mejorables, como son, aumento de la oferta educativa, la existencia de centros 0-6 años, o la unificación de una red pública de escuelas infantiles.

A pesar de todo nos felicitamos por estos 25 años y sobre todo por continuar mañana, con la convicción de que las actuaciones dirigidas a la infancia garantizan la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres desde su nacimiento.

Consejo de *Infancia* en Castilla-La Mancha

La diversidad en la escuela y sus implicaciones metodológicas

En este artículo se propone poner el acento en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los más pequeños a partir de su propia individualidad, con todo lo que conlleva de diversidad.

Avelina Ferrero

En la sociedad actual, y por lo tanto en la escuela, se presentan

cambios significativos y se configuran realidades cada vez más diversas. Con el aumento de la inmigración se incorporan otras culturas, diferentes etnias, distintas lenguas. Así mismo se producen cambios en las estructuras familiares y se toma mayor conciencia de las diferencias de género, desigualdad social, etc.

Este artículo, sin restar importancia a la necesidad de tener en cuenta dichas variables en el proceso educativo, pretende poner el acento en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los más pequeños a partir de su propia individualidad, con todo lo que conlleva de diversidad.

Parte de la idea de que «todos somos iguales y a la vez todos somos diferentes». Somos iguales en tanto cuanto somos personas con derechos y responsables de ciertos deberes.

nos queridos y escuchados, poder comunicar sentimientos, preferencias, expresar creencias, ideas, etc. A la vez somos diferentes en nuestras formas de ser, expresar y sentir dichas necesidades.

Los niños y las niñas, desde que nacen, son personas en proceso de crecimiento y necesitan

Todos tenemos necesidad de evolucionar, ser respetados, sentir-

ser tratados como tales, respetados en sus derechos y a la vez necesitan aprender a identificar y respetar los de los derechos de los otros, en definitiva aprender a descubrir la diversidad que les rodea, darse cuenta de que los otros tienen las mismas necesidades y derechos, pero que existen diferentes formas de sentirlos y expresarlos.

Los niños y niñas presentan diferentes ritmos de crecimiento, diferentes formas de comunicarse, de jugar, de expresar sus necesidades,



muestran distintas maneras relacionarse, utilizan diversas estrategias de aprendizaje, muestran distintas habilidades, intereses y preferencias, etc.

Además necesitan descubrir e integrar la diversidad que ofrece su entorno, aprender a identificar que hay otros niños y niñas diferentes a ellos y que aún siendo «iguales» son «diferentes», no se comportan de la misma forma, ni muestran a veces las mismas preferencias, les gustan cosas distintas..., esto les permite descubrir los límites que impone el respeto a los deseos e intereses de los otros, aprenden a ceder, negociar, renunciar a cosas y asumir pequeñas frustraciones, en definitiva, aprenden a integrar y respetar progresivamente la diversidad que les rodea.

¿Qué puede hacer la escuela para respetar la diversidad de cada uno y a la vez favorecer la socialización e identidad de grupo?

La escuela tiene que estar basada en la relación y libre expresión de todos y cada uno de los miembros que la conforman (niños, familias y profesionales) teniendo en cuenta las diferentes fuentes de diversidad tanto individuales como colectivas (raza, sexo, culturas, tipologías de familias, situaciones socioeconómicas precarias, etc.).

Tener en cuenta dichas variables significa identificarlas como fuente de riqueza, como diferentes miradas sobre la realidad y negociar entre todos qué aspectos y valores nos parece importante compartir en la escuela. La escuela ha de ser inclusiva y evitar catalogar o etiquetar a los niños y niñas en función de situaciones, como por ejemplo afirmar «tiene problemas porque sus

padres se han separado, o porque...», en definitiva las diferencias, en sí mismas, no tienen por qué ser causa de un problema, nuestra función sería observar a los niños y niñas, identificar dicho problema, buscar su origen y facilitar las respuestas más idóneas y en caso necesario recabar información y colaboración de su entorno.

La concepción de escuela que tenemos: cómo está organizada, su forma de entender cómo son los niños y las niñas, cómo aprenden, la metodología, la relación que se establece con la familia, etc., todo ello determina la respuesta que se da a la diversidad individual y personal de cada niño.

La atención a la diversidad como eje de la vida de la escuela. Aspectos cualitativos a tener en cuenta

Organización democrática del Centro

El niño percibe la realidad a través de sus vivencias, por tanto la escuela como tal tiene que ser una organización democrática donde todos y cada uno tiene diferentes funciones pero todas ellas igual de importantes, tiene que dar cabida a todos los que conforman la escuela (padres, profesionales y niños), facilitar el encuentro y la relación, acoger diferentes formas de pensar, etc.

Metodología

En educación y en especial en educación infantil estamos muy familiarizados con afirmaciones como, «enseñanza individual y personalizada», pero ¿qué significa esto?, y ¿con qué dificultades nos encontramos?

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es el niño el que aprende a través de observar,

imitar, tocar, explorar, inventar e interactuar con el medio que le rodea (niños, adultos, objetos.) Mediante el juego disfruta, satisface su curiosidad y le permite descubrir el mundo que le rodea De igual manera inicia un proceso que va de la dependencia más absoluta a la adquisición de autonomía en la resolución de sus necesidades básicas (comida, sueño, aseo...). Lógicamente estas afirmaciones son comunes a todos los niños y niñas, sin embargo, están marcadas por las diferencias individuales (distintos ritmos, formas de hacer, de ser, culturas...) de cada uno, y por tanto requieren de unos principios metodológicos que permitan una respuesta lo más ajustada posible a sus necesidades.

A grandes rasgos habría que huir de consignas generalizadas para toda la dinámica de la clase, actividades de gran grupo, todos haciendo lo mismo, en el mismo momento y al mismo ritmo.

Favorecer actividades individuales, hacer propuestas abiertas que acojan diferentes interpretaciones e intereses.

Proponer pequeños grupos, aprovechar iniciativas individuales y facilitar la incorporación de otros.

Cuanto más pequeños son los niños, más individualizada será la actividad y mayor la mediación del adulto, mientras que en los niños y niñas mayores crecen las posibilidades de actividades grupales siempre y cuando se sientan protagonistas, sientan las actividades como propias y sean flexibles y diversas, para que se ajusten a los diferentes ritmos e intereses grupales y personales.

La diversidad se manifiesta en todos los momentos en que el niño permanece en la escuela y necesita el mismo nivel de calidad en las respuestas que recibe, por ejemplo, el disfrute de un bebé en el momento del cambio, o cómo adaptarnos a las diferencias de cada uno en el momento de la comida (sus gustos, sus habilidades, la atención o no atención que demanda...).

La maestra tiene que conocer cuál es proceso evolutivo de cada cual, y adaptarse a sus diferentes formas de aprendizaje; mediará a través de establecer un ambiente acogedor que les permita sentirse seguros y que faciliten las relaciones; organizará los espacios de juego de forma que provoquen la iniciativa del niño y niña, a la vez que posibilite situaciones de interacción y autoorganización en pequeños grupos.

A la niña, al niño, hay que tratarle como individuo, respetando su forma de ser, teniendo en cuenta que es único y diferente de los demás.

Se han de posibilitar situaciones de juego, acompañarle, estar disponible y a la vez respetar su iniciativa, no adelantarse, no hacer cosas por él, darle la ayuda que demande y que el adulto considere imprescindible.

Todo esto no significa la anarquía ni la improvisación, tiene que existir un proceso de programación/evaluación que guíe la intervención del maestro, que éste sepa en cada momento y con cada pequeño hacia dónde puede orientar la intervención, tiene que establecer una organización y temporalización relativamente flexible, pero que, a su vez, permita identificar y prever las secuencias de la vida cotidiana.

Esta forma de hacer exige una reducción de ratios, ya que las actuales dificultan extraordinariamente la atención personalizada que se requiere. Igualmente es necesario que los profesionales tengan una formación inicial sólida y cuenten con espacios de reflexión en equipo que facilite una actualización permanente y compartida de su tarea educativa

Respeto a las diferencias más significativas

En las escuelas contamos con niños y niñas que por diferentes razones, (discapacidad física, psíquica o sensorial, retraso madurativo o situaciones de riesgo social) merecen una atención especial a su diversidad. Estos pequeños tienen que sentirse inmersos en la normalidad, lo que significa que la escuela en su conjunto, y su maestra en particular, tiene que acogerlos como a uno más que conforma el grupo y ajustar la respuesta educativa a las necesidades que presenta. A veces esto conlleva tomar medidas extraordinarias como reforzar la atención a ese grupo, cambios organizativos, etc., así como disponer de recursos especializados



que apoyen y orienten la intervención del maestro, para favorecer que mejoren las condiciones del aula y que posibiliten su incorporación, lo más normalizada posible, en la vida general de la escuela.

Diversidad familiar

La diversidad familiar no sólo se refiere a diferentes tipologías, culturas o contextos sociales, sino que también existen diferentes formas de relacionarse entre los miembros que la componen, diferentes maneras de entender la educación, formas de vida, creencias y valores que priorizan, en definitiva, existe tanta variedad como familias.

Es necesario tener en cuenta la diferente tipología de familias a la hora de referirnos al núcleo familiar, de forma que todos los niños y niñas se sientan incluidos e identifiquen su familia.

La participación y colaboración conjunta familia-escuela, cada una desde sus diferencias, es necesaria para acercar posiciones y definir un modelo donde todos se sientan incluidos y partícipes.

Es absurdo pensar que habrá uniformidad entre los procesos educativos que el niño sigue en casa y en la escuela, porque sería tanto como admitir que uno tiene que aceptar como bueno y único lo que hace el otro; no obstante, es necesaria la comprensión y el respeto mutuo para poder realizar un proyecto conjunto que ayude al pequeño en su crecimiento.

A modo de síntesis, cabe destacar que una respuesta personalizada y diversa siempre se halla vinculada a las «buenas prácticas» que definen una escuela de calidad. ■

Marta Mata

un recuerdo personal

El autor de estas líneas, maestro en la Escuela Arlequín del Patronato Municipal de escuelas infantiles de Granada, da cuenta de cómo los diferentes momentos en que su camino de formación y profesión se ha cruzado con el de Marta Mata han influido en su trayectoria.

Manuel Ángel Puentes

Quando me llamaron de la revista *Infancia* para pedirme en nombre del Consejo de Redacción mi

visión de Marta Mata, mi primera reacción fue derivar la solicitud a personas que la hubieran tratado con mucha más profundidad. Para mí Marta fue una persona importante a la que fui siguiendo en sus diversas facetas; pero no creo que yo para ella haya sido poco más que uno de esos muchachos que tanta ilusión le ponen a la educación infantil en Granada. Pero en la conversación me dieron la vuelta al argumento planteando que lo que la revista quería era mostrar a lo largo de un «año Marta» las diferentes Martas

que había en esa entrañable persona. Así que a la imagen que pudiera dar cualquiera de las personas que tuvieron la suerte de desarrollar con ella el bello sueño de Rosa Sensat, dar los prudentes pero enérgicos pasos en la vida política, desplegar la innovadora práctica educativa desde la escuela hasta la universidad, o disfrutar de su buen comer; se podía añadir la imagen de las personas que la conocíamos en la distancia, que íbamos cruzando con ella nuestros caminos a lo largo de los años y que nos empapábamos de sus apariciones en la prensa general o educativa. Así que, sin ninguna pretensión de contar la trayectoria de Marta Mata, voy a contar en qué recodos del camino me he ido encontrando con ella.



Yo llegué a Barcelona en 1974 sin tener muy claro la carrera que iba a desarrollar. Tuve la suerte de tener como profesor en Bellaterra a Josep Pallach y su entusiasmo por la transformación de la sociedad a través de la educación me inclinó por los estudios de Pedagogía. Al acabar ese año entré a formar parte de un proyecto de un Jardín de Infancia –así se llamaba entonces– y ya no me he despegado del sector de la educación infantil. Con Pallach también compartí muchos debates políticos entre mi juvenil romanticismo ácrata y su arriesgada propuesta de poner en marcha uno de los partidos socialistas que florecieron en la transición. Como consecuencia de esas discusiones, en abril de 1975 Pallach me recomendó que asistiera a unas jornadas del *Club d'Amics de la Futurologia* en Barcelona donde iba a tener ocasión de ver diversas propuestas de futuro («II Setmana de l'Educació en el Segle XXI», se llamaban). En esas jornadas la gran estrella era Ivan Illich subido en una mesa para que le viera toda la gente que ese día abarrotó la sala; pero no me atrajo demasiado su discurso, ya que no habló de educación (lo que sabía de eso ya lo había publicado y si estábamos ahí era porque lo habíamos leído); todo lo contrario de lo que para mí fue el gran descubrimiento de Marta Mata, esa mujer que sencillamente sentada detrás de la mesa (la concurrencia de ese día fue la de quienes asistimos a todas las conferencias) desarrolló un brillante discurso sobre el concepto de escuela abierta acabado con una frase que aún recuerdo: «la escuela tiene que llegar hasta el último confín del puerto de Barcelona». Con mi impertinente atrevimiento





tuve mi primera discusión con Marta, diciéndole que tenía una visión demasiado localista y que su discurso debía abarcar mucho más allá que la ciudad de Barcelona. Con la admirable paciencia que siempre me ha mostrado y una sonrisa, me replicó que ella hablaba en Barcelona desde Barcelona y que éramos la gente que veníamos de otros sitios los que teníamos que trabajar en esos sitios el desbordamiento de los muros de nuestras escuelas, y no esperar que alguien viniera a hacerlo desde Barcelona.

En los tres cursos que estudié en la Autónoma tuve otras ocasiones de verla y sobre todo leerla. Estuve susbscrito a *Perspectiva Escolar* y me colaba en la *Escola d'Estiu* aprovechando que se hacía en mi centro de estudios (igual esto no debería contarle para no darle ideas a los jóvenes). En mi

avatar formativo pensé que sería una buena idea pasar de mis estudios de pedagogía a los de magisterio en la especialidad de preescolar, que se estaban desarrollando en San Cugat. Marta tenía algún cargo allí, no recuerdo si era la directora de la Normal o la coordinadora de la especialidad; el caso es que, aprovechando una de las *Escoles d'Estiu*, tuvimos un encuentro a tres bandas en el despacho de Pallach, en el que Marta defendió con vehemencia que los estudios de magisterio no estaban supeditados a los de pedagogía y que por mucha didáctica general que yo tuviera aprobada en la licenciatura no me la iba a convalidar por ninguna de las didácticas específicas de la diplomatura. A pesar de que de esa reunión no salió nada positivo para mis pretensiones, la recuerdo con placer, viendo a las dos personas que yo

más admiraba en el mundo educativo poniéndose de acuerdo en la dignidad que tenía la carrera de magisterio y que la carrera de pedagogía debía tener sólo un segundo ciclo que se alcanzara después de tener la diplomatura en magisterio acompañada de un mínimo de cinco años de experiencia en la escuela.

Un par de años después yo ya estaba en Granada embarcado en el proyecto que desembocaría en la creación del Patronato Municipal de Educación Infantil que tanta relación tuvo con el de *Escoles Bressol* de Barcelona desde el principio. Fueron unos años de desarrollar el concepto de escuelas infantiles y tan importante era tejer una red de escuelas públicas como desarrollar una legislación que por fin pusiera el 0-6 en el mapa educativo. Marta estuvo especialmente



activa desarrollando una propuesta de ley que acogimos con entusiasmo todo el tinglado que se aglutinaba en torno a la Coordinadora de Escuelas Infantiles. Precisamente ese texto fue motivo de un desencuentro con Marta (la traducción, firmada por mí, apareció en un libro del Partido Socialista, y yo no quería que mi nombre apa-

reciera ligado a ese partido), pero de nuevo fue su dulzura y su infinita paciencia lo que dejó mi queja en una rabieta infantil.

Recuerdo una visita a Barcelona en 1983, llegué a la sede de la calle Córcega con un compañero de las escuelas infantiles municipales de Alicante que quería montar una red de ludotecas en su ciudad, y nos quedamos

sorprendidos de que nos recibiera Marta y empleara una buena parte de su tiempo en buscarnos direcciones, concertar citas por teléfono y bucear en la biblioteca de Rosa Sensat, siendo como era en ese momento parlamentaria en Barcelona y senadora en Madrid. Desde luego no era la imagen de los políticos que él y yo tratábamos en nuestros respectivos ayuntamientos con sus filtros de ujieres y secretarías.

En 1990 en Granada tuvimos el honor de hacer la presentación de la revista *Infancia* en la celebración de nuestros primeros diez años como escuelas infantiles municipales, y aquí estuvo Marta disfrutando con nosotros de esos dos días intensos de celebraciones y alumbramientos, dejándose asesorar con una sonrisa sobre el menú de los restaurantes, ella que también en gastronomía tenía tantas lecciones

que darnos. Volver a leer su editorial de presentación de la revista y el artículo que firmó con Irene Balaguer en el número 50 (1998) se hace obligado tanto para quienes no han tenido la suerte de conocerla como para quienes queremos mantener viva su memoria.

Mi siguiente encuentro con Marta Mata fue en el Congreso de Infancia en 1994. Ya hacía cuatro años que desde su papel de Concejala de Educación del Ayuntamiento de Barcelona había metido a los pueblos y ciudades de España en la entusiasmante tarea de ser educadores, y tuvo tiempo para tomar un café conmigo para ver cómo podíamos aplicarla al pequeño pueblo del área metropolitana de Granada en el que yo estaba viviendo y con



cuyo ayuntamiento colaboraba en mi tiempo libre. Publicado en el «Temas de in-fan-cia» que se sacó del congreso está su discurso de clausura; lo que no está publicado es que todavía me llena de gozo releer el discurso de una concejala que era una de las nuestras, que estaba a este lado de la política educativa, que no necesitaba que ningún técnico le escribiera las palabras que pronunció.

Marta todavía volvió a Granada a celebrar la segunda decena del Patronato Municipal en el 2000. La coincidencia de apellido con el otro conferenciante (Juan Mata, profesor de escuela de magisterio y antiguo concejal, como ella) hizo que éste la nombrara «tita adoptiva» y me dio pie para compartir con Marta cómo mi madre y sobre todo mi abuela habían sido maestras parvulistas, aunque no me había entendido con ellas sobre educación infantil como con Marta, así que yo también la «adoptaba» como madrina, que nos pareció un título más satisfactorio a los dos.

La última vez que vi a Marta Mata fue en el I Encuentro Estatal de Educación Infantil, esa feliz iniciativa de esta revista para encontrarnos a compartir nuestras experiencias.

Sus palabras de clausura, los deberes que nos puso, siguen colgados en la página web de la revista junto a su hermosa imagen, cómo no, sonriente, y la disciplinada cinta de la tarjeta acreditativa, como un gesto de acogida a las nuevas incorporaciones que no tenían por qué poner su rostro a los escritos que ya hubieran manejado.

Cuando este verano estábamos reunidos en la escuela para ultimar la ponencia que íbamos a presentar en el II Encuentro y el teléfono nos trajo la mala noticia de que Marta ya no podría comentárnosla, el equipo de la escuela decidió dedicársela, como un reconocimiento póstumo de que nuestro trabajo en el barrio se basaba en la gran aventura de las ciudades educadoras en la que Marta Mata nos embarcó a todos.

Hasta aquí este ramillete de anécdotas. Ya no habrá más cruces de caminos con Marta Mata, pero siempre nos quedará, me quedará, su impulso; «porque tenemos sueños para rato, horizontes por descubrir e ilusiones para hacerlo, con la seguridad de que eso es lo que, con una mirada sencilla y limpia, nos piden los niños desde el primer momento».



Ivan Febrer Bellostes



El sofá

En la entrada de la escuela, hemos puesto un sofá. Un sofá en el espacio del cuento para que los maestros y educadores podamos ir a explicar historias. Un sofá para que las familias también puedan explicar historias por la mañana, cuando entran en la escuela con los hijos, y para ir tejiendo un puente entre casa y escuela, o bien por la tarde, cuando se va deshaciendo el vínculo creado durante el día.

Un sofá que permite a los niños y las niñas sentirse como en casa. Un sofá en el cual, como que están cómodas, los pequeños se sientan a mirar cuentos y a revivir las historias que les pasan. Un sofá que permite también relacionarse y conocerse un poco mejor. Un sofá que les permite explicarse cuentos entre ellos, o, simplemente, mirar cuentos juntos.

Como Lukka y Lobo, dos grandes amigos que, inmersos en las historias, dejan aflorar sentimientos que guardan muy adentro. Sólo hace falta ver cómo se miran, cómo se cogen, cómo se dicen cosas, cómo se escuchan, cómo comparten, cómo se respetan, cómo se ponen de acuerdo. ■

Rompiendo la pared entre las familias y la escuela

Estas páginas dan a conocer la experiencia de la Escuela Infantil de Usurbil, su nacimiento, metodología de trabajo, naturaleza... Asimismo, de primera mano conocemos la opinión de una madre y las reflexiones del psicólogo y de la educadora.

Es bien sabido que los primeros años de un niño son fundamentales para impulsar y fortalecer el

desarrollo de una persona en todos sus ámbitos, en el ámbito social, cognitivo-lingüístico, motor y en el equilibrio personal.

En el periodo de 0-3 años florecen la competencia emocional, las disposiciones de la conducta y todas las funciones cognitivas que construyen la personalidad de la persona humana, es el llamado desarrollo evolutivo del periodo 0-3 años.

Teniendo en cuenta lo dicho, el objetivo principal de la Escuela Infantil de Usurbil consiste en ofrecer los recursos necesarios para garantizar el buen desarrollo evolutivo de los niños de entre 0 y 3 años, y fomentando la educación y desarrollo integral del niño.

Desde el punto de vista de la educación, los educadores y los padres son elementos fundamentales para la seguridad de los niños y niñas. Todos los días, el pequeño pasa muchas horas lejos de sus padres y su familia. Es por eso que, para que el afecto con el educador sea efectivo, es necesario que se cumplan ciertas condiciones. Y en eso consiste el objetivo de la Escuela Oficial de Usurbil.

Maidier Ollokiegi, Joxe Ramon Maudit, Edurne Urdanpilleta, Aitziber Agirre

La Escuela Infantil de Usurbil nació en septiembre del 2.001. El curso comenzó con 4 educadores y 12 niños. Pasados los años, actualmente la Escuela Infantil cuenta con 81 alumnos y 18 profesionales (curso 2.006/07). La escuela ha tenido que adaptarse a la situación de cada año, siguiendo en todo momento las bases de su naturaleza.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, para que el desarrollo evolutivo del niño, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

Organización de grupos y educadores

Los niños y niñas de la Escuela Infantil se dividirán en tres grupos de edades, y en caso de que en cada grupo de edad haya dos grupos, se repartirán de menores a mayores. Actualmente, los grupos se dividen de la siguiente forma:

- *Pequeños 0-1*: niños de edades comprendidas entre cuatro meses y un año (niños nacidos entre julio-noviembre). 9 niños y 2 educadores (tutor y ayudante).
- *Mayores 0-1*: niños de edades comprendidas entre cuatro meses y un año niños (niños nacidos entre enero-julio). 14 niños y tres educadores (tutor y 2 ayudantes).

- *Pequeños 1-2*: niños de edades comprendidas entre uno y dos años (niños nacidos entre abril-diciembre). 14 niños y dos educadores (tutor y ayudante).
- *Mayores 1-2*: niños de edades comprendidas entre uno y dos años (niños nacidos entre enero-abril). 14 niños y dos educadores (tutor y ayudante).
- *Nuevos 1-2*: niños de edades comprendidas entre uno y dos años (niños matriculados directamente en el grupo de 1-2 años). 6 niños y un educador.
- *Pequeños 2-3*: niños de edades comprendidas entre dos y tres años (niños nacidos entre julio-diciembre). 12 niños y dos educadores (tutor y ayudante durante dos horas).
- *Mayores 2-3*: niños de edades comprendidas entre dos y tres años (niños nacidos entre enero-junio). 12 niños y dos educadores (tutor y ayudante durante dos horas).

Tras finalizar el curso de 2-3 años, los niños pasarán al segundo ciclo de Educación Infantil (normalmente a la única ikastola del pueblo).



Además de los criterios a tener en cuenta a la hora de formar los grupos, para garantizar la calidad de los grupos, en una Escuela Infantil es fundamental tener en cuenta las siguientes bases:

- *Grupos Pequeños (ratios)*: El hecho de que el número de niños que cada educador profesional tiene bajo su responsabilidad no sea demasiado grande hará posible que el educador pueda identificar tanto las señales de los niños como los rasgos característicos de cada uno. El profesional necesita tiempo y posibilidades para trabajar en interrelación con los niños. Si el grupo cambia constantemente o si es demasiado grande, la educación no será adecuada.
- *Continuidad (persona de referencia)*: Los trabajadores que se ocupan de los niños necesitan estabilidad. Debemos ofrecer una educación y un cuidado estable a los niños, con poca rotación de educadores. ¿Por qué? El niño de esta edad no es capaz de relacionarse con muchos adultos. Es por eso que el tutor será aquel educador que haga posible el afecto seguro, y éste será el educador que se haga cargo de un mismo grupo durante tres años.

La comunicación entre la Escuela Infantil y las casas

Dada la situación actual, tras finalizar su baja maternal, muchos padres necesitan un lugar, un centro, una persona que cuide de sus hijos. Hay más de una opción, y una de ellas es la Escuela Infantil. Es bien sabido la importancia de personas de referencia en niños tan pequeños, y sobre todo en el primer ciclo de la Escuela Infantil, puesto que hasta hace poco los niños contaban con esta figura en su propia familia. Para ello, la comunicación, coordinación y relación entre la Escuela Infantil y los padres resulta imprescindible.

El objetivo de la escuela es romper la pared existente entre la familia y la escuela, puesto que son los padres, los maestros y los niños quienes componen la Escuela Infantil. Para un niño de edad comprendida entre 0-3 años, la Escuela Infantil y el ambiente familiar son sus realidades principales, y por lo tanto, es muy beneficioso para el niño no detectar ruptura alguna entre los dos.

El niño transcurre sus primeros meses en casa, y es muy importante que la transición hacia la Escuela Infantil sea lo más agradable posible. Para que la entrada y la salida en la Escuela sean fáciles, el curso pasado se puso en marcha una nueva experiencia.

Antes de que los niños comiencen el curso en la escuela, padres (se le recuerda la importancia de que asistan los dos), educadores y el especialista en edades de entre 0-3 años, Joxe Ramon (psicólogo, terapeuta corporal, sicoterapeuta de ES.TE.R y experto-especialista en prevención), se reúnen. Hablaron de la importancia de la edad de 0-1 años y Joxe Ramon, remarcando esas ideas hace las siguientes reflexiones: «si en su primer año de vida ofrecemos al niño la seguridad, la protección, la atención e individualidades que necesita, cuando comience a explorar estará abierto a su entorno, y las manipulaciones y exploraciones que realice serán muy valiosas». «La base del proceso de adaptación consiste en no perder la confianza para con la madre. ¿Para qué? Si a la hora de educar al niño mantenemos el contacto con la madre, el proceso del niño no se romperá. Es por eso que cuando la madre deja al niño en la Escuela Infantil no debe sentir sensación alguna de ruptura y es preciso mantener la relación. Y por supuesto, para ello, el entorno debe acompañar a la hora de mantener ese amor».

En la citada reunión, los padres proponen preguntas y dudas a las que



Joxe Ramon y la educadora del centro, Eduarne, responden. Hablan de la importancia de la comunicación, tanto de la comunicación del hogar como de la comunicación entre la Escuela Infantil y la familia.

Siendo la base fundamental de esta experiencia la seguridad, invitaron a las madres a que visitaran la Escuela Infantil antes de que nacieran sus hijos, para conocer los futuros amigos de sus hijos, el funcionamiento del centro, los educadores, los padres de los niños, etc. Vinieron durante la baja de maternidad, antes de que nacieren sus hijos y se creó un ambiente muy acogedor. Compartir los miedos anteriores al nacimiento de los niños con otras madres, escuchar cómo otros han vivido esa experiencia, tomar parte en la rutina diaria, crear un ambiente amistoso, todo ello contribuye positivamente tanto para la madre como para el niño. «Si la madre que está embarazada viene a la Escuela Infantil, para estar allí y relacionarse con los educadores, el niño interiorizará la modulación y el tono de la lengua, y cuando nazca, el ambiente no le resultará totalmente ajeno», dice Joxe Ramon. Cuando nace el niño, y antes de comenzar el proceso de adaptación, el recién nacido y su madre suelen realizar visitas al centro.

Además de esa primera reunión, tuvieron otras dos con Joxe Ramon.



En este prólogo queremos recalcar la importancia de la relación entre los padres y la Escuela Infantil. Por lo tanto, en el periodo de tres años de la Escuela Infantil se realizan varias actividades para impulsar esa relación y para lograr que los padres se sientan parte de la Escuela Infantil:

- Reunión para que padres que están en la edad 0-1 cuenten la experiencia del año anterior.
- Tres reuniones en cada grupo.
- Evaluación continua (tres reuniones individuales al año).
- Hoja personal que se rellena todos los días (el educador rellena la ficha explicando la estancia del niño en la Escuela Infantil. En el reverso, los padres cuentan cómo ha sido la tarde, la noche y el momento previo a la escuela. Todos los días se hace un apunte a los padres, para que de la misma manera ellos también anoten lo sucedido el día anterior. El niño percibe proximidad entre los padres y el educador, pues en las charlas hablan sobre él, «ayer estuviste en casa de la abuela Maritxu, verdad?»).
- Relación verbal diaria con el maestro: cuando llegan al espacio del grupo, los padres tienen la oportunidad de estar allí, y compartir distintos diálogos.
- Cada grupo tiene un padre delegado, que notificará las propuestas, quejas y declaraciones que surjan en el grupo.

- Al año se realizarán tres Comisiones Directivas, y en ellas los delegados expondrán la opinión de los padres. En las comisiones, se reunirán el delegado del ayuntamiento (pues se trata de una escuela cuyo servicio es público pero se gestiona de forma privada), los representantes de los educadores, los delegados de los grupos y el director de la escuela.
- En la Escuela Infantil el niño también dispone de un lugar para cuando se acuerde de sus padres. Cada niño dispondrá del álbum familiar realizado por sus padres. En ese álbum aparecerán los seres que son importantes para el niño: abuelo, primos, amigos de la cuadrilla, el perro,...
- También se impulsa la participación en actividades especiales: para hacer de *Olentzero* en navidades, para participar en la «korrika», en el festival de fin de curso (son los padres de los niños de entre 2-3 años los responsables de preparar la comida, todos los demás participan en el montaje y desmontaje), en la cena que se realiza al final del curso con los padres, la excursión que se realiza un domingo con los niños de 2-3 años y sus padres,...
- Se pide a los padres que participen en las salidas del grupo: a la piscina, a sus lugares de trabajo, al caserío, cuando van a pasar una noche de camping,...
- Participando en diversas actividades escolares; tocar música, peinar los cabellos,...
- En actividades extraescolares: escuela de padres, charlas, talleres,...

Trabajo colectivo de la Escuela Infantil y la Ikastola Udarregi

Si tratamos de que la incorporación en la Escuela Infantil sea lo más agradable posible, la salida también debe ser lo más fácil posible. Para ello, y en contacto con la única ikastola del pueblo, decidimos encauzar una relación junto con dicha ikastola. Para que los niños de 2-3 años se familiaricen con la ikastola, con los maestros de la misma... Para ello, por un lado, una vez al mes, junto con los niños de 2-3 años, acuden al ensayo de música de la ikastola; por otro lado, al finalizar el curso, realizan una visita para que conozcan la que en un futuro serán su escuela y sus maestros. Esta experiencia ayuda a que la transición a la ikastola sea más fácil para los niños, puesto que no resulta nada fácil, dejar la Escuela Infantil, cambiar la referencia del maestro que ha sido referencia durante tres años, integrarse en un nuevo grupo de amigos,...

La experiencia de AITZIBER AGIRRE (madre de la Escuela Infantil)

Recuerdo el día en el que terminé la baja de maternidad y comencé a trabajar. Era el 2 de enero. Estaba completamente arrepentida, porque cuando estaba embarazada decidí volver al trabajo nada más ser madre y porque así se lo comuniqué a la empresa. Entonces no era consciente de las necesidades de un recién nacido.

Pero a medida que avanzaba en la baja, mi impaciencia era cada vez mayor. Me di cuenta de que separarme de nuestra hija Haizea me resultaría francamente difícil. ¿Quién y cómo la cuidaría?

Antes de que naciera Haizea creía que era bueno que fuera a la escuela infantil; para que comenzara a socializarse con los demás niños. Cuando fui madre me di cuenta del contrasentido de mi idea: recién nacido un niño, no es todavía tiempo de socialización. Tienen necesidades más importantes: amor, protección, atención continua... Es decir, necesidades que sólo una madre puede satisfacer, necesidades que con los recursos actuales las escuelas infantiles no pueden llenar plenamente.

Con esas dudas llegamos a la Escuela Infantil de Usurbil yo, mi marido y nuestra hija. Nos comunicaron que era conveniente realizar la fase de adaptación. Está bien. Media hora hoy, una hora mañana... así comenzamos en la escuela infantil, con estancias cada vez más largas y conociendo a los educadores. Como suponía, resultó duro dejar a Haizea y comenzar a trabajar, pero encontramos la escuela infantil totalmente abierta. Los padres podemos pasar tanto tiempo como queramos allí, y para cuando dejamos a nuestra hija allí, sabíamos que la cuidarían bien. No es poco. Es más: vimos que con el trabajo en equipo realizado junto con el psicólogo Joxe Ramon, los educadores cuidaban de manera respetuosa a los niños. Es decir, respetando la evolución psicomotriz de los niños y facilitando los recursos necesarios para que dicha evolución se diera de la manera más correcta posible. La actitud de los educadores era muy abierta a la hora de aplicar lo aprendido en la escuela, los niños dispusieron de atención personalizada, adaptada a las necesidades y situación de cada uno. Todo ello gracias a la comunicación continua entre el psicólogo, el educador y los padres. También los padres hemos recibido una formación muy útil, y en casa hemos podido practicar un cuidado basado en el respeto para con nuestros hijos.

Debemos mucho a la Escuela Infantil de Usurbil y a sus educadores: por una parte, haber tratado de cuidar a nuestros hijos con el mayor respeto posible. Y por otra parte, la educación que los padres hemos recibido. Pues estoy convencida de que este proyecto será fundamental en el desarrollo y el bienestar de nuestros hijos.

La reflexión del psicólogo

Una de las necesidades básicas de los niños y niñas durante los primeros tres años de su desarrollo es la presencia de las figuras de referencia, en particular la madre, para hacer las adaptaciones necesarias y adquirir una base de seguridad. Con la regulación progresiva de la separación y la individuación del pequeño, este conquista y consolida hacia fuera sus capacidades espontáneas de conocer el mundo donde ha de vivir. Y, hacia dentro, permite la maduración del sistema nervioso, con una integridad y cohesión interna para conservar la salud por un lado y por el otro unos esquemas construidos en la regulación de sus necesidades, de su propio ritmo, de empatía, confianza en su entorno, en su estar, en su actuar, etc.

Será todo ello lo que favorecerá en un continuum físico, psíquico, emocional y sexual una persona autónoma en la vida adulta.

Estamos viendo cómo acompañar al pequeño, en el desarrollo de sus potencialidades, pero tenemos que mirar también cuales son las condiciones sociales que nos ayudan u obstaculizan en esta tarea. Por ejemplo es evidente que una baja maternal de 16 semanas es insuficiente, ya que en ese momento la criatura sigue siendo muy dependiente.

Encontramos parejas que deben afrontar innumerables problemas que estresan las relaciones del sistema familiar, disminuyendo las posibilidades de un apego funcional.

Este proyecto de interacción familia - escuela tiene la originalidad de estar planteado incluso antes de nacer los hijos. Es pues un programa de prevención potenciado desde la escuela, teniendo en cuenta la ecología de los sistemas humanos, siguiendo el criterio de la Escuela Española de la Terapia Reichiana (ESTER).

Tres propósitos en los padres:

- 1 Evitar al máximo las consecuencias de una dicotomía que escinda y separe familia escuela infantil. Familiarizar la escuela infantil proporcionando la sensación de un lugar y de una persona (la maestra) conocida; evitando o reduciendo la ansiedad de la ausencia.
- 2 Al ser más conscientes de su importancia, observamos como los padres y madres complementan y reducen lo máximo su horario laboral y cooperan más activamente en las tareas de la ikastola.
- 3 La comprensión de la realidad psico-afectiva de los pequeños ayuda a que las dificultades propias de la vida no alimenten la culpabilidad y evitan así construir una barrera a la comunicación con su propio hijo.

Como consecuencia de esta dinámica global con los padres-madres y maestras es que:

- Al producirse encuentros entre los padres y madres empiezan a descubrir las necesidades, dudas sobre la lactancia, interrogarse sobre formas de respetar los ritmos, cómo y cuándo, etc., esto lleva a concretar sus preocupaciones y plantearlas directamente a las maestras.
- Las maestras a su vez evalúan el proceso y se preocupan de preparar el paso siguiente tanto en la formación del desarrollo madurativo del pequeño, como en la búsqueda de los recursos necesarios para la evolución física y emocional de los niños.
- Una vez más constato que las cosas que pueden parecer pequeñas tienen un gran poder, pues si no hubiera habido el deseo profundo de evitar tanto llanto innecesariamente repetido cada año, no se habrían animado a esta nueva experiencia.

Mi profunda gratitud a las maestras de Usurbil.



La reflexión de la maestra de los niños nacidos en el 2.005

En el curso 2.005-06 pusimos en marcha este proyecto de adaptación. Aunque teníamos claro lo que queríamos conseguir, el comienzo no fue fácil. La metodología, los pasos a seguir, los horarios... todo lo implantamos poco a poco.

Ha transcurrido un año, y cuando miro hacia atrás, veo todas las experiencias y vivencias que he experimentado durante este año.

Desde el comienzo teníamos claro que para que los niños se adaptaran al espacio de la Escuela Infantil, para que los padres se sintieran tranquilos y para que los educadores conociéramos de la mejor manera posible a los niños, las madres debían permanecer mucho tiempo en el espacio del grupo. Aun así, de reconocerlo a llevarlo a la práctica hay un salto muy grande. Por eso el comienzo me resultó un tanto difícil, pues hasta entonces no tenía la costumbre de trabajar mientras los padres estaban en el grupo. En algunos momentos me sentía observada, me preguntaba qué pensarían los padres en los momentos de desorden, en esos momentos de estrés que quería evitar, tanto para los niños como para los padres. Pero, a medida que el tiempo pasaba, me di cuenta que era positivo que los padres estuvieran presentes en esos momentos, pues es lo que ocurre en un día en la Escuela Infantil. Los padres pudieron vivir de cerca la realidad, compartiendo momentos tranquilos y alborotados.

Por otra parte, ha sido muy enriquecedor trabajar junto con los padres. Desde los comienzos se involucraron muy positivamente en el ambiente del grupo, y pasaron de ser meros espectadores a tomar parte. A la hora de comer, no tenían problema alguno para dar de comer a otros niños, para consolar al niño que se caía, para cantar y bailar junto con los educadores,... No sólo eso, los padres interiorizaron magníficamente los consejos y pasos que les enseñábamos tanto en las reuniones con Joxe Ramon como a diario con los propios educadores. Nada más llegar, niños y padres se descalzaban; los padres se sentaban o tumbaban en el suelo, imitando las posturas de los niños, apenas utilizábamos las hamacas,... Por todo ello, es muy importante y positivo ver que tras el contacto diario, generalmente en casa daban continuidad al ritmo diario de la Escuela Infantil. Todo ello ha facilitado la evolución de los niños.

Poco a poco, la relación entre padres y educadores se ha consolidado y es cada vez más estrecha, transmitiéndonos mutuamente confianza, gracias a una relación natural y verdadera. Gracias a ello, es posible evolucionar en la educación individual de los niños, respetando en la medida de lo posible los hábitos y los ritmos de cada uno.

Por último, debo decir que trabajar con Joxe Ramon, con los padres y con los niños, ha cambiado algo en mi interior, y me ha llevado a interiorizar ciertas cosas que antes no percibía. La experiencia vivida me ha enseñado otra forma de trabajar, una forma distinta de comprender a los niños. Y quiero agradecer a todos, también a los educadores que han colaborado íntegramente en el trabajo del grupo, puesto que gracias a la implicación de todos he podido dar este paso que influye en el desarrollo de los niños. ■

Compartir conocimientos de salud

entre los centros 0-3 y las familias

Cuando el niño vive en dos contextos educativos distintos como la familia y el centro 0-3, sus adultos de referencia deben compartir sus observaciones sobre las nuevas adquisiciones y dificultades que el niño presenta en el desarrollo para ponerse de acuerdo en la manera de desplegar su educación y crianza. Al mismo tiempo, deben también compartir las necesidades del niño en aspectos generales como la alimentación o la influencia de las emociones en la salud física, las manifestaciones de ausencia de salud, los períodos de baja cuando está enfermo, el uso de medicación y la manera de actuar cuando enferma en la escuela.

Esteve-Ignasi Gay, Elisenda Trias

El equipo de educadores de un centro 0-3 de calidad entiende que la promoción de la salud del niño se lleva a cabo a través de una crianza y una educación adecuadas que implica una respuesta a todas las necesidades, visión que hay que compartir con las familias para favorecer una atención

el afecto y el calor familiar que no puede recibir en la escuela, ya que la educadora debe compartir la relación y las exigencias del resto de niños y niñas del grupo. Además, un niño con una enfermedad transmisible se convierte en un factor de riesgo de contagio para los demás, tanto niños como mayores. De todo ello no debe desprenderse que solo los niños sin ninguna enfermedad pueden asistir a la escuela y que, por lo tanto, los niños con discapacidades deben estar en otro lugar; al contrario, la diversidad de la salud debe contemplarse como una oportunidad para aprender otras formas de relacionarse y de entender la salud, como es el caso en el trato con criaturas con ceguera, síndrome de Down, sordera, espina bífida, fibrosis quística, parálisis cerebral, etc. Y para ser coherentes con el derecho de los niños portadores de una discapacidad a recibir una atención equitativa e inclusiva.

Conforme amplía la convivencia, el niño va compartiendo microbios desconocidos para su cuerpo, y ello estimula la maduración de su sistema inmunológico, pero conlleva a su vez más resfriados u otras enfermedades transmisibles en el inicio. Así pues, desde el primer día de escuela,

Para mantener y mejorar la salud del niño, es necesario dar respuesta a sus necesidades integrales y facilitarle al máximo su bienestar físico, psíquico y social. Así, es necesario considerar todas sus necesidades: las básicas o fisiológicas (respiración, nutrición, excreción, etc.), las de protección (de las infecciones, de los accidentes, del propio miedo, etc.), las de pertenencia (sentirse parte de un grupo: familia, grupo de iguales, etc.), las de estima y autoestima (sentirse deseado por el adulto de referencia e interesarse por sí mismo) y las de autorrealización (autonomía funcional y de decisión, desarrollo de la curiosidad, la estética, etc.). Además de dar respuesta a sus necesidades (crianza o asistencia), hay que enseñarle a que aprenda a hacerlo cada vez con más autonomía (educación), hasta que llegue a cuidarse de la globalidad de su salud.

adecuada al niño en sus dos contextos educativos, la escuela y el hogar.

El centro 0-3 es un lugar donde el niño aprende jugando y necesita sentirse bien, gozar de una buena salud para que le resulte una experiencia positiva; por este motivo el centro vela por la salud del niño y ofrece un entorno estimulante y seguro que favorece la autonomía, la capacidad de acción y el descubrimiento del mundo. Pero cuando el niño padece alguna nueva enfermedad que le hace sentirse distinto de su estado habitual, conviene que se quede en casa, para recibir

hay que tener previsto quién va a atender al niño cuando no pueda asistir a causa de una infección o enfermedad, si serán los abuelos, otros familiares o una persona conocida con quien se ha hablado previamente para que ejerza de canguro.

Aspectos generales de la alimentación

La alimentación infantil se inicia en la familia, con la supervisión del servicio de pediatría. Cuando los niños utilicen el servicio de comedor escolar, el centro 0-6 debe informar adecuadamente a las familias del contenido de los menús con tal de garantizar una buena complementación con los alimentos que recibe en casa. Los menús que confecciona la escuela deben estar elaborados por cocineras especializadas y supervisados por un profesional de la salud.

La cocina del centro debe estar preparada para elaborar dietas normales o dietas especiales: sin proteínas de vaca, sin lactosa, sin gluten, comidas para diabéticos, para diarreas funcionales, etc. A la hora de comer es necesaria una mayor atención del adulto, ya que todos los niños del grupo comen al mismo tiempo y hay que estar atento para que coman todos y lo hagan cada uno de su plato.

Las emociones en la salud física del niño

El niño pequeño, al igual que el adulto, reacciona a la vez de manera fisiológica, emocional, cognitiva y comportamental. Así, ante una situación nueva, hay una reacción de estrés positiva para facilitar la adaptación; si la reacción de estrés perdura, pueden manifestarse reacciones de desgaste o de inseguridad, como por ejemplo la diarrea

funcional, el aumento de la temperatura, mayor sensibilidad al dolor, distorsión en la percepción, comportamiento agresivo, inhibición psicomotora u otras manifestaciones.

Cuando se produce el cambio y se pasa de la relación individualizada con el adulto de referencia de casa a tener otro nuevo y compartirlo con otros niños, es comprensible que en el inicio el niño lo viva como una pérdida y, por tanto, hay que ayudarle a reencontrar la situación de seguridad que necesita para sentirse a gusto, es decir, adaptarse a la nueva situación, la cual será un nuevo contexto lleno de oportunidades para crecer y madurar como persona. Ahora bien, para ayudarle a adaptarse la escuela debe desarrollar un sistema de acogida donde la familia pueda colaborar. A partir de las entrevistas iniciales con las familias se puede ir pactando el sistema de acogida que mejor se adapte a cada caso, con la finalidad de que la incorporación del niño en el centro sea suave y comfortable.

Posibles afectaciones en el inicio de la socialización

Durante los primeros días de adaptación del niño pueden desencadenarse reacciones agresivas, que pueden llevarle a hacer o hacerse daño, con golpes, mordiscos, empujones u otros daños. Estos comportamientos son mecanismos de adaptación. Se realizan de forma instintiva como defensa del espacio vital, sin intención alguna de hacer daño. Las familias deben saber que su hijo puede ser el que recibe o el que reparte. En otra situación hay que ser comprensivo y dejar que la educadora actúe positivamente para que no vuelva a



sucedir; hay que confiar en la escuela y considerar este hecho como una pequeña dificultad dentro de las grandes oportunidades educativas que ofrece el centro. Si la familia es capaz de contenerla, el niño pronto lo superará sin sentirse culpable ni víctima porque valorará la necesidad de asistir a la escuela para jugar, sentirse parte de un grupo, compartir experiencias y encontrar respuesta a su curiosidad.

Frente a las alteraciones de la salud, la familia debe saber que, con el apoyo de la escuela y del pediatra, se puede averiguar si se trata de una enfermedad o de una dificultad funcional de adaptación.

El carné de vacunación

La demanda del carné de vacunas para incorporar a un niño al centro 0-3 es una actuación preventiva eficaz y, en caso de duda sobre el cumplimiento de las vacunas, es conveniente aconsejar una visita al pediatra. Si se consigue que la mayoría de niños estén bien vacunados (por encima del 80%), se crea un efecto de inmunidad comunitaria frente a las infecciones evitables

(polio, tétanos, difteria, tos ferina, sarampión, roséola, paperas, hepatitis, etc.). Es necesario tener en cuenta las reacciones secundarias a las vacunas. La DTP (difteria, tétanos y tos ferina) puede provocar una reacción local moderada donde se inyecta, acompañada de dolor, enrojecimiento, hinchazón, lloro persistente difícil de calmar, febrícula o fiebre que mejora con paracetamol. La vacuna «triple vírica» (sarampión, roséola y paperas) se pone a los quince meses y a los cuatro años; en ocasiones puede producir una reacción local o bien un síndrome febril, con enrojecimiento en la conjuntiva o en la piel del tronco o mucosidad a los 10-12 días.

Manifestación activa de ausencia de salud

El niño no debe ir a la escuela cuando presente manifestación activa de enfermedad y siempre que los padres crean que no está bien o presenta un malestar general, como cuando el niño se muestra triste, no juega, pide continuamente atención individualizada. Las manifestaciones más frecuentes a esta edad son:

Dolor localizado: el dolor de oído, el dolor de cabeza, la fiebre, hacen que el niño se muestre inquieto, quejoso. En el caso de que el dolor persista después de administrar el antitérmico, conviene visitar al pediatra.

Fiebre: temperatura axilar superior a los 37°C o temperatura oral y rectal superior a 37,5°C. La fiebre suele ser un signo de infección. Solo hay que tratarla con antitérmicos en el caso de que el niño esté muy decaído, tenga temblores o tenga antecedentes de una o más convulsiones

febriles. Como medidas generales, conviene desabrigarle y darle agua. Si se administra un antitérmico es siempre mejor dar paracetamol en dosis de 15 mg/kg cada 4-6 horas.

Resfriado común: resfriado de las vías respiratorias altas (rinitis, adenoiditis, faringitis, otitis, etc.). Un niño sano se resfría de seis a ocho, o incluso diez, veces al año. Aunque tenga mocos todo el tiempo, con o sin congestión, puede ir a la escuela siempre y cuando no tenga fiebre. Si se trata de un lactante menor de tres meses debe visitarle el pediatra cuando presente una de las siguientes manifestaciones: fiebre de más de 39 °C, manchas rojas que no desaparezcan al estirar la piel de alrededor, convulsiones (movimientos incontrolados de las extremidades con pérdida de conocimiento), llanto difícil de consolar, dificultad para respirar, vómitos, diarreas o un estado de mucho decaimiento, etc.

Diarrea: heces deshechas con deposiciones frecuentes. Generalmente son de causa vírica y desaparecen en tres o cinco días. Es necesaria una buena hidratación y se aconseja ofrecer la alimentación habitual, fraccionada y en función del hambre que tenga el niño. Si persiste la diarrea o los vómitos con fiebre, hay que consultar al pediatra.

Parasitosis intestinal: acompañada de diarrea explosiva, se puede tratar de lambliasis o de oxiuriasis si hay presencia de lombrices cerca del ano o en las heces. Hay que consultar siempre al pediatra para que haga el diagnóstico, el tratamiento y el seguimiento.

Conjuntivitis no purulenta: conjuntiva rosada con lagrimeo líquido, sin fiebre ni dolor ocular.

Conjuntivitis purulenta: ojos rojos, congestionados, con legañas, la luz puede resultar molesta. Hay que lavarlos con agua y sal y aplicar el antibiótico local que el pediatra estime adecuado.

Tosferina: se manifiesta con una fase catarral inicial y lentamente progresiva, con tos irritante que gradualmente se vuelve paroxística; es una tos muy continua, sin inspiraciones, que va seguida de un ruido respiratorio característico que termina con la expulsión de mucosidades claras y pegajosas. La progresión es de una o dos semanas y dura de uno a dos meses.

Estomatitis: afecciones en la mucosa de la boca (llagas, gingivitis, etc.), acompañadas de dolor y babeo. No quieren comer. Conviene ofrecerles líquidos fríos o alimentos blandos (leche, agua, batidos, etc.). Es necesaria una aplicación local de bicarbonato sódico. Sobre todo hay que lavar las manos del niño.

Muguet (candidiasis o moniliasis): se observan unas manchas blancas situadas en la lengua o en otras mucosas de la boca, que se conocen como aftas. La causa es un hongo que requiere la aplicación tópica de un medicamento con nistatina hasta tres días después de la resolución clínica.



Piojos o liendres: en los cabellos, especialmente en la zona que rodea las orejas y el cogote. Para eliminar la forma adulta de los piojos hay que aplicar un champú insecticida especial de farmacia, siguiendo adecuadamente las instrucciones del producto. A continuación, hay que eliminar las liendres, los huevos, para evitar que vuelvan a aparecer sus formas adultas. Después de aplicar el champú insecticida (es aconsejable limitarse al uso de derivados de piretrinas), hay que enjuagar el pelo con una mezcla de agua y vinagre, dejando que el cabello se empape bien para conseguir que se debilite el enganche de los huevos al pelo y, finalmente, pasar un peine con las púas muy finas (lendrera), con mucha paciencia e insistencia, o bien sacarlas con los dedos. Hay que examinar a los niños que están en contacto, tanto en casa como en la escuela, y tratarlos solo si están infestados. Pueden asistir a la escuela después del tratamiento y de comprobar que no quedan piojos adultos ni liendres

Dermatitis en la zona del pañal: el lactante irritado puede ir a la escuela.

Sudamina: es un enrojecimiento puntiforme en los pliegues de la piel y del cuerpo, producido por la afectación de las glándulas del sudor. Es suficiente con la higiene diaria.



Varicela: es contagiosa uno o dos días antes de la erupción y poco después del inicio de la erupción. No se puede volver a la escuela hasta que sequen las costras.

Exantema súbito o «fiebre de los tres días»: es un enrojecimiento puntiforme que aparece por toda la piel del cuerpo después de tres días de fiebre. De origen vírico, no se contagia después de hacerse evidente en la piel.

Eritema infeccioso (quinta enfermedad o «signo de la bofetada»): produce también un enrojecimiento similar al anterior. Es de origen vírico, se transmite por contacto de las secreciones del tracto respiratorio y aparece en forma de brotes en la escuela, a finales del invierno y a principios de la primavera. Es más contagioso durante el período de incubación, anterior al inicio de la enfermedad, y deja de serlo cuando se inicia la erupción cutánea. El período de incubación es de cuatro a catorce o veintidós días. La erupción cutánea se presenta dos o tres semanas después de contraer la infección. Pueden asistir a la escuela con la lesión cutánea, ya que no se contagia.

Impétigo: es una afección de la piel. Produce picor, hace costra y va acompañado de un líquido claro. No se contagia después de las 24 horas del inicio del tratamiento con el antibiótico adecuado.

Baja durante las enfermedades más frecuentes

Para evitar el contagio con las personas que comparten el espacio en la escuela, tanto los demás niños como el equipo educativo, es conveniente respetar los siguientes días de exclusión:

Bronquitis: hasta que respire mejor y necesite tratamiento solo por la mañana y por la noche.

Conjuntivitis: si no tiene legañas puede asistir a la escuela. Si las tiene, puede regresar a la escuela a las 24 horas de haber iniciado el tratamiento si el cuadro agudo ha remitido, es decir, si el niño no tiene molestias.

Diarrea: podrá asistir a la escuela si el pediatra ha comprobado que no se trata de una infección, sino de una diarrea funcional. No podrá asistir a la escuela siempre que vaya acompañada de moco, sangre y fiebre.

Eritema infeccioso: cuando la afectación aparece en la piel, ya no es contagioso.

Exantema súbito: cuando la afectación aparece en la piel, ya no es contagioso.

Escarlatina: como mínimo hasta 24 horas después de comenzar el tratamiento antimicrobiano, siempre que no tenga fiebre.

Paperas (parotiditis): hasta nueve días después del comienzo de la hinchazón.

Hepatitis aguda: hasta que el pediatra haga constar la curación.

Herpangina: popularmente se conoce como la enfermedad «boca-manos-pies». No debe asistir a la escuela hasta que sequen las últimas lesiones.

Impétigo: hasta 24 horas después del inicio del tratamiento.

Meningitis: según informe del pediatra.

Mononucleosis infecciosa: hasta que el pediatra haga constar la curación.

Muguet: hasta desaparecer las lesiones de la boca.

Piojos: hasta el día siguiente de iniciar el tratamiento y haber eliminado todos los parásitos adultos y las liendres.

Resfriado común: puede asistir a la escuela si no presenta fiebre o malestar general.

Roséola (rubéola): hasta cuatro días después del inicio de la erupción.

Tos ferina: no puede asistir a la escuela hasta después de 5 días de haber hecho el tratamiento.

Varicela: como mínimo siete días o hasta que sequen las costras.

Sarampión: hasta siete días después del inicio de la erupción.

Tuberculosis pulmonar: pueden ir a la escuela en cuanto hayan empezado el tratamiento.

Si la situación existente no está incluida en estas recomendaciones y entre la familia y la escuela hay diferencias de criterios, la familia facilitará la relación entre el asesor sanitario del centro y su pediatra, con el fin de establecer una unidad de acción en beneficio de una buena recuperación del niño afectado y de prevenir el contagio de los demás niños o de los educadores del grupo.



Uso de medicación en la escuela

Si alguna vez el niño requiere medicación mientras está en la escuela, los padres deben entregar al educador la receta donde el pediatra indica la dosis y la hora de aplicación. Si en circunstancias excepcionales no se puede entregar la receta del pediatra, se deberá rellenar un impreso de la escuela indicando con detalle el diagnóstico, la medicación, la dosis y la hora de aplicación.

El niño enferma en la escuela

Si un niño enferma, hay que avisar a la familia inmediatamente para que le recojan lo antes posible y reciba la atención adecuada de los padres y el soporte profesional necesario. Para poder establecer una comunicación rápida y una atención adecuada, la escuela debe tener el teléfono de los padres (hogar, trabajo, móvil, etc.) y la familia deberá tener prevista esta situación excepcional para poder atender las necesidades del niño.

Asistencia médica urgente

En caso de accidente o de manifestación muy aguda de una enfermedad grave en la escuela, el adulto de referencia del centro debe tener prevista la manera de trasladar al niño al servicio de urgencias de la Mutua Aseguradora Escolar; simultáneamente se avisará a la familia. Si el servicio médico de urgencia considera que hay que ingresarlo en el hospital, se consultará con la familia cuando las circunstancias de la urgencia permitan hacer una elección.



Niños con infecciones crónicas

Los niños que presenten una infección crónica que no requiera la administración del tratamiento especializado ni atenciones especiales complejas (virus de la hepatitis B, virus de la inmunodeficiencia humana, citomegalovirus, tuberculosis no bacilífera en tratamiento, etc.) podrán asistir a la escuela. Las precauciones de higiene de la escuela protegen contra la transmisión de dichas infecciones. Si surgieran dudas, hay que realizar todos los esfuerzos para resolverlas por consenso entre la dirección de la escuela, el pediatra del niño y el asesor sanitario del centro.

Ausentismo prolongado por motivos de salud

Cuando un niño falta a la escuela por cualquier motivo, debe comunicarlo, ya que si se trata de una enfermedad transmisible se realizarían las acciones oportunas para prevenir el contagio a otras personas de la comunidad educativa. Una acción preventiva es más eficaz cuanto más pronto se actúa. ■

Músicas del mundo

El viento de los aborígenes de Australia

Para dar a conocer algunas músicas e instrumentos de la tradición cultural genuina de los cinco continentes, presentamos en esta ocasión una muestra de la música de Oceanía: el didjeridu de los aborígenes de Australia.



didjeridu.

Las músicas e instrumentos de los aborígenes australianos están muy vinculados al canto, la danza y los simbolismos de sus creencias mágicas.

Los instrumentos musicales australianos son pocos y muy rudimentarios; el más conocido es el didjeridu, que es un instrumento de viento hecho con un gran bastón hueco.

El didjeridu es un instrumento de viento muy antiguo, se usa desde hace 1500 años. Los científicos lo llaman la trompeta del abejón. Está hecho de madera de eucalipto y es ahuecado naturalmente por termitas. Para decorarlo se le quita la corteza y se pinta con colores fuertes y motivos de animales o plantas. Tiene muchas posibilidades sonoras imitando animales como el cocodrilo, la rana, el grillo, el cuervo e incluso el elefante.

El didjeridu pertenece a la familia de los aerófonos, aunque puede ser considerado también un elemento de percusión. El instrumento presenta una posibilidad de aprendizaje a través de diferentes fases, el instrumentista atiende al aprendizaje de los elementos básicos: coloraciones, vocalizaciones, enfatización de armónicos y ritmos. Sin embargo, tiene una dificultad técnica considerable, denominada «respiración circular», que consiste en la emisión continua de aire, sin que se aprecie en la ejecución pausas respiratorias, obteniéndose un sonido continuo, sin fin. ■

Cada uno busca su lugar

De unos años aquí me interesa observar las maneras que emprende cada niño para buscar su lugar en el seno del grupo-clase. Es una búsqueda que abarca desde el sitio físico en el que ubicarse durante los trabajos y los juegos, hasta el lugar simbólico en el que cada cual se siente bien «en su propia piel» y además incluido, considerado y cómodo entre las personas que lo rodean. Este curso he ido haciendo acopio de mis reflexiones y observaciones anteriores, a la vez que he hecho más conscientes mis intuiciones al respecto. También he planteado algunas hipótesis, he intentado objetivar cómo intervengo con mis alumnos y cómo me siento personalmente en cuanto a este «asunto». Un resumen de mi recorrido es este escrito, en el que he querido plasmar algunos hechos y algunas conclusiones que, como siempre, sólo serán provisionales.

Mirando en televisión un documental sobre «los patos cabezones de la Patagonia», me di cuenta de que muchas cosas de las que allí se nombraban describiendo el comportamiento de los patos, podían ser aplicadas al comportamiento de los niños y niñas de edades tempranas.

Se decía que la manera de ocupar un territorio tenía que ver con la fuerza y la identidad, con la necesidad de un reconocimiento por parte de la madre y del grupo, con el poder y la capacidad para defender la parcela y la vida... Que la elección y defensa del lugar o «sitio» para ubicarse, tenían por un lado el sentido del hacerse ver y reconocer por el resto como alguien distinto, y por otro el sentido también de lograr seguridad y

M.^a Carmen Díez

aprender a sintetizar con eficacia el hecho de estar solo y de estar con otros. Se hablaba del «lugar» ocupado por el graznido y que hacía el papel del reclamo, de la presencia, de la fuerza, de la diferencia, del acercamiento a los otros y de la expresión de toscas señales de comunicación.

En las imágenes se veían aquellos patos cabezones dando enormes picotazos a todo el que osaba no ya invadir, sino apenas acercarse al lugar que habían elegido para estar. Más o menos como cuando se da la incorporación tardía de un niño a un grupo clase ya hecho. Los miembros del grupo miran con extrañeza al «nuevo», se acercan a él, le dan pequeños empujones (como picotazos), le impiden tocar los juguetes, lo alejan de ellos, «lo ponen en la puerta»... También pasa cuando se disputan la cercanía y contacto con la maestra, aunque sea a culadas, a arrastrones, o a mordiscos. O cuando se pelean por un sitio determinado, o se niegan a ultranza a salir, a entrar, o a hacer algo que se les está pidiendo con esos «¡no!» opositores tan prontamente aprendidos...

«Durante el segundo año de vida es sabido que los niños atraviesan lo que se llama «periodo de negativismo», en sí saludable, período en el cual diferencian cierto uso del «no». El «no» es su documento de identidad. Acontecimiento decisivo por su efecto separador, el niño abandona el cuerpo de otros y se muda a otro territorio.» (RODOLFO, Ricardo: *El niño y el Significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1989. p. 47)

En un primer momento me asombró la asociación que hice entre patos y niños, pero a poco que me paré a pensar, vi que era de lo más «natural». Los señalamientos de la propiedad de los terrenos con golpes, orines y otros modos, son una tónica en muchas especies animales. Quizás me parecía que con la comparación «bajaba» a los niños «de categoría», quizás me puse ingenua al no querer ver que este tipo de comportamientos se dan a diario entre ellos. Sus «maneras» suelen ser tan primitivas, tan de «defensa de la parcela», tan «a la suya», que recuerdan perfectamente a los de los patos cabezones, las palomas, los perros... Así que fui viendo que tener, buscar y defender un sitio es algo, como mínimo, bastante normal.

Un sitio que remite a otro sitio

«Para entender a un chico o a un adolescente (de hecho, incluso a un adulto), tenemos que retroceder adonde él no estaba aún.» (RODOLFO, Ricardo: *op. cit.*, p. 18)

Tener sitio *hace falta*, da seguridad, supone disponer de un espacio acotado, conocido, personal. En un grupo, en una reunión, en una comida siempre necesitamos saber «dónde vamos a ponernos», donde vamos a *estar*. Tener sitio ofrece costumbre, da confianza, permite acercarse o alejarse de aquello o aquellos que nos dan placer o nos asustan. Tener sitio permite ir cambiando de ubicación también a nuestro ritmo. Según va



creciendo nuestra autonomía, podemos ir eligiendo otros ángulos de mira, otras distancias, otras personas... Tener sitio nos da la tranquilidad de poder saber que pertenecemos a un grupo, que estamos incluidos en su espacio a repartir, que nuestra presencia se espera, se sabe, se conoce. Luego parece que no sólo es natural tener un espacio, sino que también es necesario y conveniente.

Lo que da sentido a un sitio es, claro está, que haya algo o alguien para ocuparlo, para situarse en él. O sea, que «el sitio» alude directamente a un objeto o sujeto «situables». Un sitio vacío hace pensar en una «falta», en la susceptibilidad de ser llenado, nos remite a otra cosa, a lo que «no está». Es decir, que el sitio alude a una entidad, o a una identidad. Sería absurdo hablar de hacer o buscar un sitio si nada ni nadie necesitara ubicarse en él. Sitio para un canario, sitio para una cama, sitio para un invitado, sitio para un afecto, sitio para un amigo, sitio para uno mismo... Sitios concretos en los que poner cosas, o en los que ponernos las personas.

Lo que intento decir es que tener sitio no sólo implica *estar*, eso se da por supuesto, tener sitio implica también y sobre todo *ser*. Y hablando de personas, implica un «ser alguien», que viene a referirse a un ser con identidad propia. Porque una cosa es saber buscarse un sitio, o defenderlo (como después contaré haciendo referencia a cómo viven esto mis alumnos), pero esa capacidad para apropiarse de un lugar, se sustenta en algo sucedido con anterioridad. En algo que viene de adentro, viene de sentirse, (o no sentirse) «propio», distinto a los demás, genuino, especial. Y esa sensación de ser «propietario» de un ser satisfactorio para uno mismo es un regalo que nos otorgan otros: el grupo primero, la familia.

«El poeta Michaux escribe: «el amor es la ocupación del espacio». Ocupar un espacio físico viniendo al mundo primeramente, pero sobre todo, ocupar un lugar en el deseo del otro, sin el cual la vida, de entrada, pierde posibilidad de sentido, pero para que esto se cumpla, es preciso que alguien done lugar» (RODULFO, Ricardo: *op. cit.*, p. 43)

Como es sabido, para ser una persona individual, autónoma, y diferente hemos de ser primero parte de un grupo. Hemos de ser tres, para luego ser dos, y por último ser uno. Y apuntalando la emergencia de ese «uno», de nuevo los dos, los tres, o los más de tres. El núcleo formado por esos otros, que alimentan, crían, acunan, reciben, esperan... quieren. Una dinámica que va de lo plural a lo singular y al revés, en un movimiento de tandas, de ritmos y de complejidades. O sea que, para emerger como persona, hemos de haber sido sostenidos por el deseo de otros. Nombrados, esperados, y soñados desde antes de ser concebidos, mientras estábamos formándonos, al nacer, y después... un año detrás de otro, hasta adquirir esa conciencia de ser que llamamos *identidad*.

«Lo que se respira en un lugar a través de una serie de prácticas cotidianas que incluyen actos, dichos, ideologemas, normas educativas, regulaciones del cuerpo, forman un conjunto donde está presente el mito familiar. Pero, ¿qué lugar se le asigna al chico en el mito familiar?» (RODULFO, Ricardo: *op. cit.*, p. 36)

Dependiendo del lugar que la familia haya «reservado» al niño que va a llegar, según su historia, sus características, su estilo de crianza, su formación...



así irá cada cual moviéndose hacia la consecución de un sitio que sienta como propio. Hay familias que valoran más (por motivos las más de las veces, inconscientes) el tener «un chico», o «una chica». Otras lo que quieren es que el hijo triunfe. Algunas pretenden que el hijo realice aspiraciones no logradas de sus padres, o abuelos. O que ocupen el lugar de algún familiar desaparecido. En ocasiones se pretende que el hijo venga a «apaciguar» algún conflicto, o a defender, o a ser abogado, o a ser guapa, o a ser bueno... En fin, a ser alguien excesivamente programado, prefijado, excesivamente a gusto o necesidad de otros. Lo cual equivaldría a dejarlo sin «sitio personal», sin un hueco mínimo para ubicarse desde su propio deseo. Porque está bien y hace falta esperar y soñar el hijo, hablarle, darle un lugar... pero sin marcar su identidad con unas proyecciones demasiado grandes del lado de sus progenitores. Esperar al hijo, e invitarle a vivir, pero como una persona diferente, con derecho a ser él mismo. Con influencias de la casa, claro. Con su historia detrás, claro. Pero con alguna senda libre para que el niño la recorra por sí mismo.



El caso es que según haya sido el «mensaje», o «marcaje» familiar, así será la forma de ser y de estar de cada cual en el mundo. De ahí que en la vida cotidiana de un grupo en la escuela se vean tantos modos de acercarse o apartarse de la realidad de la mano de las enseñanzas familiares y de la mano del propio empuje. Tantos modos de ser y de mostrarse a los demás. Y tantos modos de reaccionar ante el «buscar sitio» para trabajar, jugar, hacer amigos o divertirse. Modos a observar y respetar, desde luego, pero también a intentar «abrir» para ofrecer al niño una mirada a otras posibilidades.

Pienso en María, que no era capaz de defenderse de ninguna manera, le habían pedido expresamente «que fuera buena». En Antonio, que arrollaba a los demás, porque le habían dicho que tenía que ser «el más fuerte». En Esther, que se mostraba muy insegura; era la pequeña de la casa y la protegían tanto, que no podía salirse del papel de debilidad que le habían asignado. En Ruth, que nunca «encontraba» sitio para sentarse y daba vueltas, hasta que alguien le hacía un hueco a su lado, ella sola no podía...

En mi clase hay un intento premeditado de hacer sitio a mis alumnos, esperar que se manifiesten, valorar sus diferencias, celebrar sus palabras, acogerlos, pararlos, animarlos a conocerse, a «coleccionar» identificaciones mutuas, a aprender de los personajes de nuestra cultura, a encontrarse... Después vienen el día a día y las limitaciones, pero mi deseo está puesto en que tengan un lugar diferenciado, y en que puedan despegar hacia sí mismos, porque si no pueden ser ellos mismos, ¿qué otra cosa podrán ser?

«No tengo sitio»

Una de las varias maneras que practico para ayudar a los niños a que tengan un sitio es mi propuesta de «que se lo busquen» en la medida en que sean capaces de hacerlo, y tanto en las mesas de trabajo del espacio del grupo, como en «el corro». Les pido, simplemente, que se busquen «un buen sitio», «un sitio donde se sientan a gusto».

Algunos se sientan enseguida, otros tardan un rato en elegir su lugar. Hay quien se sienta con algún compañero conocido, e incluso rodeado de todos sus amigos. Los menos decididos me miran buscando que yo «los coloque». A veces saltan algunas discusiones por querer estar a ultranza al lado de alguien, o por pedirse un sitio en exclusividad.

El tanteo y las maneras de sentarse suelen ser interesantes de observar. Hay quienes hacen que los padres les traigan temprano por las mañanas para ponerse en alguno de sus sitios preferidos, otros esperan a sus amigos íntimos para sentarse con ellos. Algunos se sientan en el primer sitio que ven libre al entrar para no hacer largo el tiempo de decisión. Hay quienes buscan los extremos en las mesas, o la misma mesa siempre. De vez en cuando se ve a algunos que se sientan lo más lejos posible de mí, manteniendo actitudes corporales de reto y rivalidad. Los hay que se disputan estar al lado del mismo compañero, o lejos de él, otros lo que quieren es estar junto a mi mesa...

Cuando se trata de sentarse «en el corro» para hablar, ver materiales, escuchar el cuento... algunas dinámicas varían, porque en la colocación en las mesas por la mañana, influye el orden de llegada a la escuela. En cambio en la colocación «en el corro» el movimiento demanda más autonomía, seguridad, atreverse a mirar, a buscar el lugar bueno para

uno, no asustarse ante los posibles empujones de algún rápido o algún arrollador, aceptar la compañía de compañeros menos conocidos, defender la parcela elegida de invasiones...

A lo largo del tiempo he podido observar que siempre hay algunos niños que tardan más que nadie colocarse. En algunos casos porque en realidad el lugar que están buscando es precisamente el de retener las miradas y la atención de los demás, así es que se quedan revoloteando sin sentarse, hasta que ya el círculo está lleno y entonces se quejan con voz lastimera: «no tengo sitio»... Prefieren que les llame la atención por hacer eso, a sentarse de buenas a primeras. No se perderían su «teatro» por nada del mundo, y es que ése es el sitio que buscan, el que necesitan en ese momento. Notan su imagen «a falta de algo», o porque les ha nacido un hermano, o por otros motivos.

En otros casos tardan por inhibición, timidez, miedo... Son niños o niñas a los que les cuesta situarse, se sienten inseguros, les da miedo no elegir bien, les paraliza un posible gesto de poca acogida en los compañeros. Les asusta el exterior, necesitan apoyarse en otros, o que el adulto les facilite su desenvolvimiento. Aún han de avanzar en su autonomía.

A éstos les echo una mano para encontrar su sitio mientras verbalizo: «no te preocupes, que hay sitio para ti. Seguro que hay un lugar bueno. Todos tenemos sitio aquí...» Y alguien hace un hueco a su lado. Quizás al principio por contentarme a mí, pero poco a poco, también por hacer un favor al compañero descolocado y nervioso.

Es un rato interesante. Ves a algunos niños con las caras amables, o serias y preocupadas, con caras de dureza, o de indiferencia. Ves al que cede y hace espacio a su lado, el agradecimiento que le muestra sin palabras «el desubicado»... Ves al grupo esperando que todos se encuentren *dentro*...

De tanto en tanto surgen soluciones no tan buenas, como sentarse detrás de otros, intentando borrar, desaparecer, no ser mirados. El grupo acepta bien estas huidas, «olvidando» automáticamente al que



se esconde, como si pensarán desde su momento narcisista y primitivo: «uno menos». O como si le respetaran el gusto...

Yo no lo acepto nunca, insistiendo en que han de estar «en el corro» y que estar detrás, es como *no estar*. Suelo decirles que me gusta verlos a todos, que no quiero ni que se tapen unos a otros (cosa que también pasa), ni que se escondan.

Lo que me queda claro es que para algunos niños elegir el lugar es todo placer y para otros algo bastante costoso.

Dependiendo de su identidad creciente, de su modo de ser, de su grupo de amigos, de su seguridad, de su grado de autonomía, de su capacidad para encarar lo nuevo, para tolerar la frustración...

A nosotros también nos pasa, porque en esto, como en todo, también estamos implicados los maestros. Como personas que somos con una manera particular de situarnos, según nuestra propia historia familiar y experiencial, según nuestra identidad, según nuestro «piso de abajo» afectivo...

No estará de más, pues, dar una mirada a ver en qué lugar nos colocamos, cómo estamos más cómodos en los grupos en que nos movemos, qué sitio sentimos que tenemos generalmente en ellos: central, marginal, amplio, reducido, estimado, desvalorizado, llamativo, discreto, «director», «seguidor»... Y si nos permitimos cambiar, probar y ensayar otras maneras.

Esta prospección nos acercará productivamente a los sentimientos que experimentan nuestros alumnos en estos tanteos primeros de su entrada en sociedad.

Y es que es todo un mundo lo que se mueve en estas búsquedas de lugar.

Un mundo que alude directamente al lugar familiar, del que hablábamos antes.

Un mundo al que apenas se accede si adjudicamos a los niños y niñas un lugar excesivamente fijo, si no les permitimos variar y probar otros lugares y maneras de estar. ■

La hamaca

«¿Cuántas veces te quieres balancear?»

Niños y niñas en busca de numerales que representen grandes cantidades

Cada vez más se toma conciencia de que «aprender matemáticas» es parte de una forma de vida rica. Los niños y niñas se acercan sistematizando a alguna de las actividades del juego que espontáneamente llevan a cabo. Esto es lo que nos ofrece la experiencia que recoge este artículo, con la búsqueda por parte de los niños de numerales que representen cantidades grandes.

Beatriz Castán

La propuesta

Colgamos una hamaca en la sala de psicomotricidad, y a todos los niños y las niñas que querían tumbarse en ella les preguntába-

mos cuantas veces querían que los balanceásemos. Existía la posibilidad de subir dos o tres niños a la vez, pero, en este caso, tenían que ponerse de acuerdo. Esperaban su turno haciendo cola al lado de la hamaca, de forma que podían oír las demandas que se iban produciendo y cómo contaba la maestra.

Nuestro propósito era descubrir que cantidades eran capaces de decir. Pensábamos que el deseo de estar mucho tiempo en la hamaca les motivaría a movilizar recursos de todo tipo para poder decir cantidades grandes, más allá de los numerales que dominaban con seguridad.

La experiencia de la hamaca la repetimos en diferentes ocasiones a lo largo del curso. Para

hacer este trabajo hemos tenido en cuenta básicamente las respuestas de la primera vez, en el mes de noviembre y de la última, en mayo.

«¿Cuántas veces te quieres balancear?» Qué hacen los niños en el mes de noviembre

Los de tres años

A los más pequeños les cuesta entender qué les pregunto, pero enseguida ven que tienen que decir una cantidad. La gran mayoría dicen «dos», «tres», «cuatro». Muchos niños me enseñan todos los dedos de una mano, algunos los de las dos manos. Yo interpreto: «¿Quieres diez?». Siempre dicen que sí. En realidad, me parece que están poco atentos a los aspectos cuantitativos de la cuestión. Les interesa el ritual: Subir —«tres»— «un, dos, tres»— ¡abajo! No se muestran contrariados por estar poco rato, parece que no se dan cuenta. En cambio les interesa mucho el hecho de ser ellos a quienes les toca subir, algunos no pueden esperar, y en la fila hay empujones y discusiones.

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el CEIP El Pi de Sant Pere de Ribes. Es una experiencia sobre numerales, es decir, sobre las palabras que sirven para decir cantidades.

El uso de los numerales forma parte de un amplio abanico de actividades (uso de la numeración escrita, cálculo, comparaciones, representaciones de la cantidad...) que permiten a los niños y a las niñas construir el sistema de numeración.

¿Qué numerales podían decir nuestros alumnos de tres, cuatro y cinco años? ¿Podrían expresar cantidades más grandes de lo que habitualmente hacemos en la escuela? ¿Qué estrategias usarían para poder decir cantidades grandes? ¿Qué ideas tenían sobre cómo está organizada la serie numérica en lo relativo a la expresión oral?

Los de cuatro años

En las clases de cuatro años el interés de los niños y niñas se centra ya decididamente sobre la cantidad. La mayoría empiezan pidiendo numerales entre cuatro y diez, pero a medida que transcurre la actividad intentan decir numerales más altos. Para poder llegar a estos numerales siguen estrategias distintas:

- a) Ver qué piden los demás. Hay niños que reconocen con facilidad cuando el resto pide un numeral «grande» (más allá de los que ellos controlan). A veces me dicen desde la fila «Yo también treinta». Yo les digo que ya me lo dirán cuando les toque, pero la mayoría de veces ya no lo recuerdan y vuelven a decir un número conocido.
- b) Pedir la cantidad con los dedos: ponen los diez dedos muchas veces.
- c) Recitar la serie ordenadamente hasta donde pueden.
- d) Decir los numerales más grandes que saben. Se nota la poca seguridad que tienen, van aumentando poco a poco: «yo quiero veinte..., no, veintidós..., no, no, veinticinco...; no, ¡veintinueve, veintinueve!»

e) Combinar numerales conocidos: «treinta-diez», «cuarenta-veinte». Seguramente buscan que las partes sean grandes y así el numeral construido también lo será.

Los de cinco años

Estos alumnos mostraron un mayor conocimiento de la serie numérica. La conducta mayoritaria fue pedir numerales comprendidos entre veinte y cincuenta.

Por primera vez se producen discusiones entre parejas o tríos que suben juntos. Por ejemplo, dos niñas piden «cuarenta y nueve», una, y «treinta y uno», la otra. Yo les respondo que tienen que ponerse de acuerdo si quieren balancearse juntas, y deciden «cuarenta y nueve, porque el cuatro es más» (en este caso las niñas usan los conocimientos que tienen sobre numeración escrita).

Algunos niños y niñas piden cantidades cada vez más grandes: «cien», «cientos», «ciento cuarenta y nueve», «trescientos»... Si pasa de cien, les digo que cuento de 10 en diez porque de uno en uno nos costaría mucho llegar. Una pareja me pidió «cuarenta y cinco mil». Yo les digo que de acuerdo, pero que contaré de mil en mil. Cuando lle-

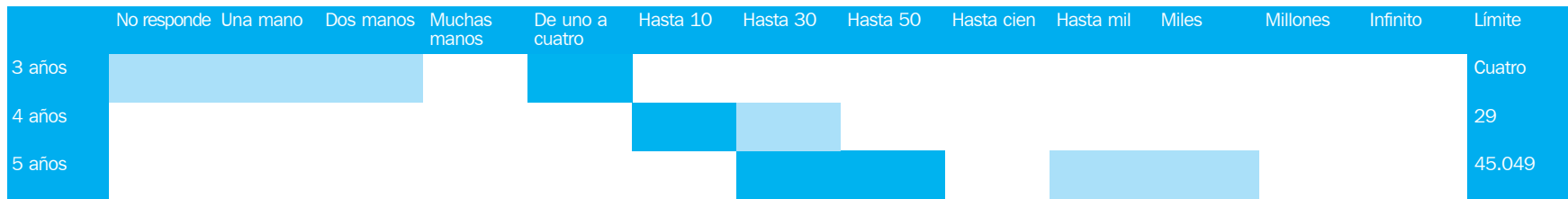
go a cuarenta y dos mil me dicen «mejor cuenta hasta cuarenta y cinco mil cuarenta y nueve», con una clara intención de alargar el tiempo y controlarlo mejor.

La gráfica de más abajo resume las respuestas de los niños y niñas en el mes de noviembre. Las casillas sombreadas con poca intensidad representan respuestas minoritarias (una o dos). Las casillas sombreadas con mayor intensidad representan las respuestas dadas por tres o más niños.

¿Qué hacen los niños en el mes de mayo?

Los de tres años

Todos los niños comprenden que deben decir una cantidad. Aún es muy frecuente que lo hagan con los dedos de una mano o de ambas, incluso un niño abre y cierra los dedos repetidamente para expresar una cantidad muy grande. La gran mayoría de los niños piden números entre uno y diez. El numeral más solicitado es el cinco. Un niño pide cantidades entre el diez y el dieciséis. Una niña pide cantidades entre diez y mil. Una demanda atípica: «El uno, el veintitrés y el tres», como un solo numeral.



Los de cuatro años

Todos verbalizan una cantidad sin tener que recorrer a sus dedos. Las cantidades pedidas van desde cinco a cincuenta mil. La mayoría pide numerales entre diez y cuarenta y nueve. Una respuesta atípica: «cuarenta-diez».

Los de cinco años

Las cantidades solicitadas van desde trece a cien mil millones/infinito. Las más solicitadas van desde veinte a sesenta.

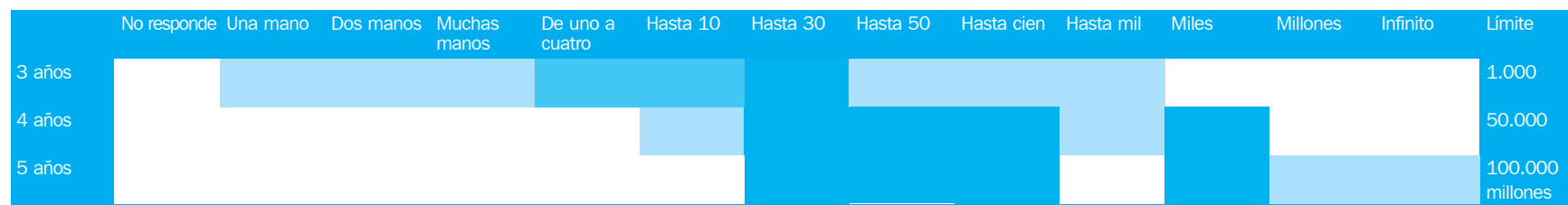
Podemos observar también la diferencia entre ambas gráficas.

No podemos atribuir esta diferencia al hecho de que los pequeños son, en mayo, seis meses más mayores, ya que tanto los alumnos de tres años como los alumnos de cuatro pueden pedir cantidades más grandes y muestran más conocimiento de la serie que sus compañeros del curso superior en noviembre (y son seis meses más pequeños).

Durante todos estos meses las maestras tutoras habían «abierto las puertas» de la

entre la cantidad y la cualidad. En otro contexto, que hiciera más necesario el uso de numerales muy grandes, la diferencia seguramente sería notable.

Los niños y niñas de cuatro años normalmente muestran en sus juegos y razonamientos un elevado grado de fantasía y un gran deseo de omnipotencia. No es extraño que muestren mayor interés por poder decir cantidades grandes que por hacer demandas más realistas que puedan controlar.



Se dio una demanda atípica: «no sé cuantas mil». El conjunto de estas respuestas del mes de mayo se refleja en la gráfica de más arriba. El sombreado intenso señala las respuestas de tres o más niños. El sombreado más claro muestra las respuestas de uno o dos niños.

Valoración y comparación entre las gráficas de noviembre y mayo

Las dos gráficas muestran la gran diversidad que hay entre los alumnos de un mismo nivel. La del mes de noviembre nos sorprendió al equipo, que nunca habíamos prestado atención a los numerales que los niños y niñas sabían para poder pedir cantidades tan grandes que nosotros no habríamos sospechado nunca.

escuela, por primera vez de forma habitual, a la representación escrita y oral de las grandes cantidades, siempre en respuesta a los intereses de los niños y a las necesidades del trabajo.

Es interesante observar cómo avanzan los numerales más «bajos» que dicen los niños y niñas de un determinado nivel. Se observa como quedan descartadas del todo algunas conductas: ningún niño de cuatro años pide una cantidad con los dedos ni ningún niño de cinco años pide una inferior a diez.

Las demandas mayoritarias de cuatro y cinco años se mantienen dentro de la misma franja. A pesar del mayor dominio de la serie numérica de los niños de cinco años, estos tienden a hacer demandas más realistas, que puedan controlar. Podemos decir que dominan más la relación

Series de numerales (solicitados por un niño o niña cuando se balanceaba unas cuantas veces)

Durante las sesiones del mes de mayo registramos las demandas que hacía cada niño cuando venía a balancearse más de una vez.

Pensábamos que la lectura de estas series particulares de cada uno nos permitiría conocer más datos del pensamiento de nuestros alumnos.

Las series de los numerales solicitados estaban escritas con cifras para facilitar una visualización más rápida de las relaciones de los numerales de una misma cadena. Hay que recordar, no obstante, que nos referimos a las palabras que denominan estas cantidades.

Las series registradas fueron las siguientes:

3 años	4 años	5 años
a) 5, 5, 16, 5.	a) 31, 38.	a) 20, 40, 60.
b) 4, 10, 6 dits.	b) 2000, 1999,	b) 1000, 60,
c) 10, 12, 15, 16.	1000.	60.000.
d) 10, 27, 24, 25,	c) 50, 50.000.	c) 80.000 millones,
20, 94, 100,	d) 5, 9.000 (¿es	100.000 millo-
1000.	mucho?).	nes, infinito.

Reflexiones acerca de estas series

1. Un pensamiento muy activo tras cada demanda

Cuando un niño venía a balancearse una sola vez, el numeral que nos decía nos daba poca información. Podríamos pensar que pedía el primer número que le pasaba por la mente y que este representaba solo una palabra sin demasiado significado matemático, que el niño no tenía ninguna idea de cómo era de grande la cantidad solicitada ni de cómo se relacionaba y situaba dentro de la serie numérica. Nada más lejos de la realidad a la vista de las otras cantidades pedidas cuando los niños repetían. Una mirada a las series nos aproxima mucho más al pensamiento de los pequeños. Podemos ver como cada uno tiene un dominio muy personal de la serie numérica, que todos intentan pedir cantidades diferentes cada vez, pero que la relación entre las distintas cantidades solicitadas siempre sigue una lógica. Podemos constatar la gran actividad mental que el niño o niña ha hecho para pedirnos las cantidades.

2. Unos numerales muy especiales

El repaso de todas las demandas de los alumnos nos permite darnos cuenta de que hay unos numerales que se piden más que otros. Este es el

caso de «cinco», «diez», «cien», «mil». Se trata de los numerales «desnudos» que ya empiezan a mostrar su importancia para el cálculo y la numeración y que claramente resultan más fáciles a los alumnos que los otros intermedios próximos en situación dentro de la serie. Existen otros numerales que, sin ser desnudos, resultan privilegiados por su significado personal o cultural, como por ejemplo el del número de años que los niños tienen, el «1999» y el «2000».

3. Un desplazamiento «en red» por la serie numérica

¿Cómo pasan los niños y las niñas de un numeral a otro? Constatamos que todos tienen estrategias distintas, que dependen en gran parte de sus conocimientos sobre la serie numérica. Curiosamente no hay ninguno que vaya subiendo de uno en uno. Podemos ver la escasa seguridad reflejada en el ejemplo del niño de tres años «cinco», «seis», «dieciséis» (igual que el niño que ha subido antes que él), «cinco». El conocimiento que tiene de la serie no le permite salir de esta cantidad si no es repitiendo lo que dice otro niño. Se van desplazando por una determinada zona de la serie, empiezan por donde están más seguros y, a partir de ahí, intentan ir más allá: «diez», «doce», «quince», «dieciséis» (tres años); «treinta y uno», «treinta y ocho» (cuatro años); «veinte», «cuarenta», «sesenta» (cinco años). Algunos desplazamientos son muy espectaculares, como el de la niña de tres años que después de «diez», «veintisiete», «veinticuatro», «veinticinco», «veinte» pasa inesperadamente a «noventa y cuatro», «cien», «mil». Seguramente ha necesitado sentirse bien segura en sus primeras demandas para poder hacer después este gran salto. Podemos constatar saltos que no corresponden a un desplazamiento lineal sino a conocimientos o intuiciones sobre la composición

de los números altos: «cincuenta», «cincuenta mil» (cuatro años); «mil», «sesenta», «sesenta mil» (cinco años). La demanda atípica de una niña de cinco años «no sé cuantas mil» podríamos interpretarla del mismo modo. La serie «dos mil», «mil novecientos noventa y nueve», «mil» (cuatro años) es muy interesante. Parece que el numeral «mil» le viene sugerido por la lógica de la relación entre las dos primeras peticiones. Cada niño nos muestra un conocimiento particular sobre unos numerales que no sabe aisladamente sino que están relacionados según una red con más o menos conexiones, con unas conexiones u otras, según el momento y la historia de cada niño o niña. Cada nueva conexión que su experiencia le permite efectuar va reforzando esta red, va llenando vacíos, y lo va preparando para comprender cada vez más y mejor.

Conclusiones

Esta experiencia puso de manifiesto qué saben de los numerales que representan grandes cantidades los niños y las niñas de educación infantil. Sus respuestas nos sorprenden y no solo por los numerales que llegan a decir, sino por las estrategias que son capaces de movilizar para llegar bien lejos, hacia los millones y el infinito. A partir de ahora, en la escuela deberemos contar con estos numerales porque interesan a los niños y a las niñas, porque les motivan y les dan elementos para buscar regularidades, para formular hipótesis sobre la organización de la serie numérica, una serie que no se organiza de forma lineal sino en forma de red personal en constante transformación y se enriquece de la propia experiencia y las interacciones con el resto de compañeros y la sociedad en general. (bcastan@xtec.cat) ■

Escribir a **mano**

presente y futuro

Últimamente se ha iniciado, en muchas escuelas, un debate sobre la letra. Nos encontramos en un momento de cambio, ya que ha variado la metodología, que se centra más en los niños y niñas, y también ha variado la función de la escritura manual, que, a partir del uso de las nuevas tecnologías, ha quedado relegada a un uso más personal que público. La autora entiende que es un buen momento para iniciar una reflexión sobre cuál ha de ser la escritura del futuro.

En los últimos años se han producido cambios sustanciales en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, que han llevado a un replanteamiento de todo lo que se refiere a éstas; entre otras cosas, a la letra.

La letra ha sido siempre una de las preocupaciones de los maestros en el proceso de aprendizaje de la escritura. Para conseguir una buena letra se han usado diferentes técnicas y recursos. La copia y la caligrafía han sido, a lo largo de la historia, los más extendidos. Más adelante se buscaron otras fórmulas menos mecánicas, más relacionadas con la educación de la motricidad y, sobre todo, más funcionales. Pensamos, principalmente, en Montessori,

Àngels Prat

que hacía seguir letras de papel de vidrio para educar el trazo. O en Freinet, que dejaba que los pequeños evolucionasen solos hacia una letra que cumpliera la función comunicativa (escritura de cartas,

elaboración de textos que otros tenían que leer, etc.). A partir de estos y otros modelos, las escuelas han trabajado con ahínco para conseguir una letra clara y personal, evitando en la medida de lo posible las tareas más mecánicas. Se ha insistido mucho más en ejercicios motores y se ha procurado que sea la propia tarea la que exija una buena letra. Se ha intentado no recurrir a la copia y, en caso de que se use, se le da un valor funcional. Por ejemplo, elaborando materiales útiles para la clase,

documentos que alguien tendrá que leer y entender.

Sin embargo últimamente, en plena irrupción de los ordenadores, de la comunicación vía Internet, de los teléfonos móviles, la letra vuelve a ser uno de los temas más controvertidos de la escuela. Se discute sobre ella, pero en un contexto distinto al de hace unos años, ya que hace referencia a cómo la escuela debe adaptarse a los nuevos tiempos. Se plantean una serie de preguntas que centran las discusiones: ¿Se debe enseñar a escribir a mano en plena época de la comunicación electrónica? ¿Debe la escuela dedicar tiempo a enseñar a hacer una letra bien hecha si los ordenadores consiguen centenares de tipos, y todos perfectos? ¿Qué debe hacer la escuela en cuanto a la letra? ¿Existe una letra más útil, más fácil que otra en los primeros aprendizajes? ¿Deben recibir distintos tratamientos la letra de leer y la letra de escribir?



*En plena irrupción de los ordenadores,
¿hay que dedicar tiempo
para enseñar a hacer una letra bien hecha?*



¿Cambio de metodología, cambio de letra?

Hasta hace pocos años, y aún ahora en algunos casos, para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita se procuraba que los niños encontraran el mismo tipo de letra en lo que podríamos denominar textos de trabajo (cuentos, libros de texto de cualquier área, etc.). Si escribían en letra manuscrita ligada, se facilitaban los materiales de lectura en este mismo tipo de letra. Esta práctica se basaba en la consideración de la escuela como el ámbito principal de aprendizaje de la lectura y la escritura. La idea era que primero se debe facilitar la mecánica en un modelo único de letra. Más adelante se introducía la básica, que se encuentra en todos los libros. La experiencia nos demuestra que es relativamente fácil pasar a la segunda letra.

Ahora las premisas son otras, por diferentes razones:

a) El enfoque constructivista del aprendizaje de la lectura y la escritura, que entiende que leer y escribir no se circunscribe únicamente a la escuela. El niño va construyendo conocimiento desde muy pequeño a partir de los textos que ve en cualquiera de los escenarios que forman parte de su vida: casa, rótulos de las calles, tiendas, etiquetas, cuentos, publicidad, diarios y revistas, ordenador, televisión, etc. En estos ámbitos encuentra textos con tipologías muy variadas de letra, más de dos mil, según recoge el catálogo digital del *Institute of Typography Engineering Research*, de Colonia (Tuson, p. 120, *L'escritura*), sin contar con las de diseño que adornan carteles y rótulos de locales comerciales y de ocio. La función de la escuela ha cambiado, por tanto, porque debe recoger los conocimientos referentes a la lengua escrita de los niños.

Desde esta perspectiva, el mismo día que el pequeño se da cuenta de que hay letras y de



que para las personas de su entorno tienen sentido comienza su aprendizaje, la búsqueda del sentido de las palabras. En esta fase inicial, por poca ayuda que reciba de los adultos o de los compañeros más experimentados, empieza a hacer hipótesis sobre el significado y el significante. Aprende, poco a poco, el valor del texto escrito, y también comienza a imitar las formas de las letras. Si los modelos a su alcance se presentan con letra mayúscula, lo hará así; si tiene como modelo una mayor variedad de grafismos con mayúsculas y minúsculas, también irá extrayendo y a la vez simplificando las formas para hacer sus «textos».

Freinet, en el seguimiento de la evolución del grafismo de su hija, constató que empezó a subrayar sus grafismos cuando vio que su padre lo hacía. Asimismo, dice que cuando la grafía comienza a organizarse, «la grafía será, según los individuos, el trazo recto vertical, o la línea rota, o el

gesto circular, o los meandros, o combinaciones de estos elementos, o bien figuras geométricas más o menos regulares que se superponen y se yuxtaponen» (Freinet, p. 78). Esto lo captó a través de una niña que escribía con completa libertad pero que, como hacen todos, no hacía otra cosa que imitar la letra de las personas de su entorno.

b) Derivado del planteamiento constructivista, existe la consideración del aprendizaje de la lengua como un todo integrado (Goodman, 1986), en el que hablar, escuchar, leer y escribir se consideran de forma conjunta, y se adquieren a partir de contextos significativos y naturales. Las actividades que los niños y las niñas desarrollan en la escuela son –o intentan ser– funcionales y motivadoras. Se parte de los conocimientos previos, como también de la capacidad de experimentar y descubrir de cada pequeño. Es de suponer que un

enfoque como éste pondrá al grupo en contacto con cuentos, carteles de fiestas, etiquetas, rótulos callejeros, anuncios, envoltorios, fragmentos de noticias, etc., con una variedad de tipologías de texto y de tipos de letra considerables.

Podemos considerar, por tanto, que un cambio de metodología puede promover un cambio en la letra; en este caso, derivado del hecho que desde el primer momento los niños tienen el mismo input o entrada de tipos de letras que los adultos. De esta forma las letras se hacen presentes, invaden la escuela.

Letra de escribir, letra de leer

Además de las variaciones metodológicas, hay que considerar el cambio global de la sociedad a partir del uso generalizado de las nuevas tecnologías. Ahora ya nadie se sorprende si decimos que compramos en la librería más grande

del mundo o en grandes almacenes sin movernos de casa. Y que todo esto puede hacerse casi sin escribir, introduciendo los datos personales o un código establecido y utilizando números o «clicando». ¿Debemos prever, entonces, que la escritura manual puede desaparecer en pocos años? Lo que es seguro es que el futuro no será como el presente, del mismo modo en que el presente es muy distinto a los tiempos pretéritos.

Podemos afirmar que la escritura manual ha variado mucho en dos o tres generaciones. Mirad, si no, los cuadernos de vuestros padres o abuelos, o incluso los vuestros si tenéis algunos años, y podréis comprobar que la escuela actuaba como si el futuro de todos los escolares fuera la contabilidad, o como si todos hubieran de convertirse en copistas, ambos oficios que demandaban grandes habilidades manuales. Y es que se preparaba para hacer un uso público de la escritura.

¿En qué casos se utiliza la escritura manual actualmente? Depende de si se tiene o no ordenador, de si se dispone, o no, de un portátil, de si se tiene conexión a Internet o no y, sobre todo, de la profesión de cada persona. En los casos de personas con un elevado uso de las nuevas tecnologías, la escritura manual se usa sobre todo en el terreno personal: notas o recordatorios, avisos, postales de viaje, listas de la compra, apuntes, algunas cartas personales, dietarios, impresos, etc. Es curioso que en este momento el saludo a una persona, una nota de felicitación, etc., escrita a mano, con buena letra, tenga mucho más valor que el mejor trabajo con ordenador. ¡Cómo han cambiado las

cosas en pocos años! Sin embargo, estamos dibujando la situación de un sector de población minoritario. Para una gran mayoría, el uso que se hace de la escritura a mano ha cambiado muy poco en los últimos años.

Entendemos que en la situación actual cada niña, cada niño debe poder disponer de una letra manual (diversos autores, 1999), que sea personal, clara, fácil de hacer, útil para la comunicación en cualquier situación y circunstancia. Un tipo de letra para escribir, que cada uno irá modelando y personalizando en el transcurso de su vida. Además de esta letra personal, se pueden aprender muchas otras tipologías de letra, con un valor funcional o incluso estético: letras para hacer titulares, para escribir cómics, para decorar un cartel, para hacer composiciones plásticas, para llamar la atención, etc. La letra es, aún hoy, uno de los signos de identidad de cada individuo para toda la vida.

El entorno, como ya hemos dicho, ofrece formas variadas que los aprendices van captando y reproduciendo en el tanteo inicial. Es bueno que en este tanteo utilicen cualquiera de las formas que perciben en su vida diaria, pero la escuela tiene que definir cuál debe ser su letra básica, su letra, la de escribir en cualquier situación de la vida. Aprender a escribir forma parte del aprendizaje global de la lectura y la escritura, un continuo que no conviene romper ni por un cambio de letra, ni por un cambio de metodología.

Otra cuestión es la letra de leer. Es necesario que los niños y las niñas tengan acceso a cualquier tipo de letra, para que puedan leer

los textos que les parecen interesantes. Los estímulos que reciben como lectores incipientes son sobre todo externos a la escuela; las motivaciones para leer se encuentran en letras de cualquier tipología. Evidentemente, la preparación que deben recibir los escolares debe ir en este sentido.

Centrar el aprendizaje de la lectura en un proceso de tipo psicolingüístico logra que el lector llegue al significado del texto no sólo a partir de conocer el valor de las letras, sino también a partir de la realización de una serie de estrategias centradas en la búsqueda de significado (elaboración de hipótesis e inferencias). Las operaciones por las cuales el lector pasa del sentido al texto y del texto al sentido facilitan el reconocimiento de las palabras, aunque no se reconozcan todas las letras. Ello nos hace pensar que adquirir la capacidad de captar diferentes tipologías de letra está al alcance de los lectores primerizos.

¿Escribiremos a mano en el futuro?

Es más que seguro que continuaremos escribiendo a mano. Y la escuela deberá seguir enseñando a hacerlo. Lo que hace falta es prever los cambios que se están produciendo y que se producirán en el futuro.

Sassoon (1999), en su estudio sobre la escritura en el transcurso del siglo XX, constata que la letra ha evolucionado hacia la simplificación del trazo, fruto del cambio de función de la escritura manual. Esta autora cree que en el futuro la tendencia será usar más abreviaturas y elementos icónicos. De hecho, todos estamos ya inmersos

en esta tendencia, tal como expone Tuson (2006, p. 94), refiriéndose a la variedad de iconos que se han universalizado para organizar el tránsito, guiar el uso de programas informáticos, logotipos de empresas, de deportes, etc. Son signos que permiten captar el significado de manera inmediata y no exigen esfuerzo que comportaría la lectura de un texto.

Sassoon también cree que la escritura personal se simplificará, justamente porque quien debe entenderla es uno mismo, o bien personas próximas. El tipo de letra más usada por la mayoría de la población tiene unos indicios muy claros a partir de formas redondeadas, de palos ascendentes o descendentes, de puntos y de acentos, en el caso de algunas lenguas. Son un conjunto de indicios que facilitan la elaboración de hipótesis. Por ello la autora entiende que si en un texto hay una palabra con las letras iniciales claras, el resto puede leerse por simple adivinanza. Pero para llegar a esta automatización o simplificación, tanto de la lectura como de la escritura, cree que los niños deben aprender las partes y los conjuntos de las palabras, y tienen que interiorizarlos.

De hecho, los jóvenes hace tiempo que practican simplificaciones en las comunicaciones. Basta con fijarse en los códigos que han establecido para comunicarse entre ellos en los chats, correos, sms telefónicos, mensajeros, etc. Siguiendo el principio de economía y de premura, todos, globalmente, han adaptado un código donde omiten las vocales, simplifican los dígrafos (dkm, dm...) y utilizan emoticonos. El resultado puede considerarse bueno porque se entienden, cumple, pues, la función

de intercambio de información con un ahorro de tiempo y de energía considerables.

A pesar de los cambios que prevé esta autora a partir del uso restringido de la escritura manual en detrimento del ordenador, correo y otros sistemas electrónicos de comunicación rápida, entiende que hay que enseñar a los niños a escribir manualmente desde muy pronto. Hay que entrenar la mano en los movimientos, enseñar a coger el instrumento adecuadamente, a situar bien el cuerpo. Hay que aprender a escribir a mano con letras de forma simple, sencilla, para que puedan adaptarse a la forma de ser de cada persona.

¿Y qué letra creemos que debe ser prioritaria en la escuela? Unos padres, guiados por el sentido común, pedían a los maestros que sus hijos escribieran como todo el mundo, cosa que significaba que tal como lo hacían en aquel momento no era como todos. Así de sencillo. Avanzarnos a un futuro que no conocemos es muy arriesgado, y más aún trabajando con niños y niñas de estas edades.

Según hemos leído en los libros referenciados, parece que estamos abocados al cambio que comenta Sassoon: simplificar cada vez más la letra actual. En cambio, parece más difícil que se evolucione hacia una escritura en mayúsculas. La historia de la escritura, desde los romanos hasta ahora, (Tuson, 1996; Cavallo y Chartier, 1997) ha ido en sentido contrario: se ha pasado de una escritura en mayúsculas hasta alternar las mayúsculas y las minúsculas con un valor ortográfico y textual. La escritura actual facilita mucho la lectura: por ejemplo, es fácil aislar las frases, reconocer los nombres

propios de persona, de población, etc., y ofrece muchos más indicios de cara a una lectura rápida (espacios entre palabras, palos que suben y bajan, etc.).

En lo referente a la preparación motora para la escritura, da la impresión de que exista un cierto relajamiento, derivado también del cambio de uso de la escritura. Tal como se ha dicho, el uso cada vez más personal de la letra hecha a mano hace que no exista tanta exigencia como tiempo atrás. Los trabajos de mayor compromiso se suelen presentar en ordenador, y esto nos puede hacer pensar que no es necesario insistir excesivamente en el trabajo motor. ¿Pero acaso no es necesario un buen dominio de la mano para dibujar o pintar, cocinar, usar el ordenador, clavar clavos, coser, ser cirujano, dentista, pastelero, peluquero, etc.?

Frente a un presente que notamos cambiante, hay que saber preparar el futuro. La escritura cambia de función y tenemos que hallar la forma de ir adecuando las actividades escolares a ésta.

Bibliografía citada

- DIVERSOS AUTORES: *Llengua a Cicle Inicial de Primària. Mira-nius i Bufanívols*. Orientacions metodològiques, Barcelona: Onda, 1999.
- CAVALLO, G., y CHARTIER, R. (ed.): *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus, 1997.
- FREINET, C.: *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*, Barcelona: Fontanella-Estela, 1970.
- GOODMAN, K.: *El lenguaje integral*, Argentina: Aique, 1986.
- KRESS, G.: *Before writing*, Londres y Nueva York: Routledge, 1997.
- SASSOON, R.: *Handwriting of the twentieth century*, Londres y Nueva York: Routledge, 1999.
- TUSON, J.: *L'escritura*, Barcelona: Empúries, 1996.
- TUSON, J.: *Lletres sobre lletres*, Barcelona: Empúries, 2006.

Los derechos de las niñas y los niños

Ilusionarse: tener el viento en el cuerpo.

La ilusión, en este caso, nos viene dada por el reto de conjugar la implicación y la comprensión de los derechos de las niñas y los niños con la representación gráfica del gesto, y construir el conocimiento por medio de esta simultaneidad.

Teoría y práctica se vinculan a momentos pedagógicos intangibles y necesarios, donde los recursos tienen que servir para promover y garantizar el cumplimiento de derechos (la seriedad del planteamiento, la exigencia, la libertad, la cultura) y se han de orientar con profundidad, no como simples actividades de ocupación del tiempo libre.

El viento, del cual hablábamos, abrirá las puertas al diálogo y acompañará razonamientos y signos.

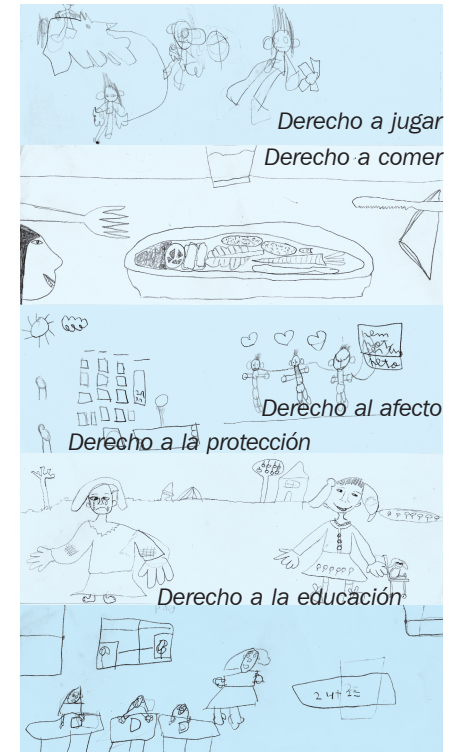
Cada nuevo dibujo avivará el vendaval, trayéndonos mensajes y deseos de los niños y niñas, llenando y decorando las ventanas.

- Derecho a la participación de los más pequeños; tocando, pintando, trazando.
- Derecho a la expresión libre sin interferencias.
- Derecho al respeto por sus trabajos, sin exclusiones.
- Derecho a la propia autonomía en la realización del ejercicio.
- Derecho a una motivación previa y preparada.

Hemos introducido los «Derechos de las niñas y los niños» dándoles derechos.

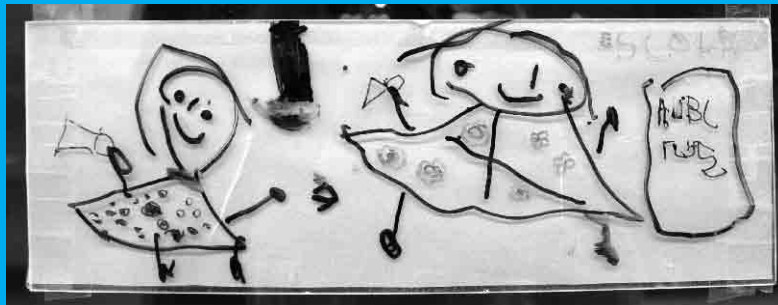
Soledat Sans

- Derecho al respeto, si el interés del niño no se ajusta, en aquel momento, al requerimiento del adulto.
- Derecho a la pausa.
- Derecho a la diversidad de soluciones.
- Derecho a emplear materiales idóneos para la expresión plástica, que se ajusten a la representación gráfica del mundo moderno.
- Derecho a decorar su espacio con sus obras.
- ...
- Para no contaminar, el viento, cuando sopla insuflando inspiración a los pequeños artistas, tiene que pasar antes por los filtros de sus derechos; sólo así, con el aire limpio, el niño puede respirar profundamente para expresarse.





Derechos



Buscando soluciones a la hiperactividad infantil

De la observación de los pequeños hiperactivos podemos inferir la famosa frase:

«Quiéreme cuando menos lo merezco, porque es cuando más lo necesito».

Introduciendo los descriptores «hiperactividad infantil» en Google aparecen más de 280.000 referencias. El volumen de las publicaciones sobre este tema en revistas especializadas se ha multiplicado por 5 en los últimos años. Las líneas de investigación actuales acerca del Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) abarcan multitud de aspectos que correlacionan con problemas implicados en el desarrollo del lenguaje, los accidentes infantiles, la función ejecutiva, lectura y escritura, fracaso escolar,...

No es objeto de este artículo extendernos sobre controversias relativas a los procesos diagnósticos, tratamientos farmacológicos o modelos más adecuados de intervención; ése es otro debate. Tampoco para debatir acerca del origen ambiental, genético, neurológico o cualquier otro de este trastorno. La intervención que aquí se va a describir se realiza en casos rigurosamente diagnosticados, a través de un proceso que recoge informaciones de la familia, la escuela, e incluso grupos previos de observación de los pequeños dentro del mismo Hospital de Día donde se realiza esta intervención.

casos podemos hablar de exageración y alarma gratuita, pero en otros se trata de problemas graves y reales.

Para poder responder la pregunta ¿Qué es el TDAH? basta con echar un vistazo a los manuales diagnósticos más usados, CIE 10 o DSM-IV. A través de una serie de criterios diagnósticos miden la desatención, la impulsividad e hiperactividad como factores que componen el trastorno. De ahí surgen tres diagnósticos posibles:

Antonio Rodríguez

A todo ello se suma la demanda cada vez más frecuente de familia y escuela hacia los dispositivos sanitarios para que inicien procesos diagnósticos y tratamientos en la que parece ser la enfermedad infantil estrella de los comienzos del siglo XXI. En algunos

- TDAH con predominio hiperactivo-impulsivo.
- TDAH con predominio de déficit de atención.
- TDAH combinado: síntomas de desatención e impulsividad-hiperactividad.

Junto a ello hay que valorar la edad y nivel evolutivo de los pequeños; así como la consistencia de estos síntomas en diversas situaciones o contextos. Además deben mantenerse estos síntomas durante al menos seis meses con una intensidad claramente desadaptativa. Destacar también que la prevalencia es mucho más alta en niños que en niñas.

En casos necesarios se aplica un tratamiento farmacológico con metilfenidato que tiene efecto positivo en un alto porcentaje. Este tratamiento favorece el control de los impulsos y centrar la atención durante periodos prolongados. Estos efectos hacen posible la adaptación a la escuela, al medio en general y ayudan a normalizar la deteriorada convivencia familiar. También hacen posible que los efectos de la psicoeducación sean más beneficiosos y duraderos,

al ayudar a los pequeños a reflexionar sobre sus propios actos y planificar mejor el futuro, lo que supone un mayor control sobre las situaciones y un afianzamiento de las bases para la construcción de la propia autorregulación.

Otro dato importante es el relativo a la incapacidad de contener al niño con TDAH desde el seno familiar. No todas las familias tienen la misma eficacia en la contención y canalización para este trastorno. En los casos en los que nosotros intervenimos la familia ya no tiene recursos para afrontarlo y la situación se va deteriorando por momentos. En este marco de interacciones familia-niño, la familia se siente ineficaz en su tarea educativa, resintiéndose los lazos afectivos y las relaciones sanas. Los niños van construyendo una idea de sí mismos negativa y desadaptada. Todo ello contamina las relaciones en la casa y los afectos familiares de manera repetida y circular, produciéndose el efecto «bola de nieve», que retroalimenta inevitablemente los comportamientos inadaptados.

Por otro lado, la escuela infantil al igual que la familia tampoco es homogénea en las respuestas a los casos de hiperactividad. En ocasiones, una metodología que no esté suficientemente centrada en las necesidades de juego y movimiento infantiles puede contribuir circularmente a la desadaptación y al mismo «efecto bola de nieve». En cualquier caso, la escuela tiene que trabajar con los niños reales que hay en ella, no con los niños deseados, al igual que la familia tiene que criar y educar a sus hijos reales y no a los hijos que había deseado.

En muchos casos, desde el tramo de la Educación Infantil es desde donde la familia toma

conciencia del alcance de los comportamientos de sus hijos, cuando maestras y maestros alertamos sobre estos pequeños que son incapaces de parar y centrar la atención, pequeños que se destacan por su habilidad para de-construir e interferir en las actividades de los demás, y con frecuencia presentan inadecuados comportamientos sociales. En otros la familia ya ha sufrido los efectos de este trastorno en un sinfín de malas noches con hijos irritables que no acaban de conciliar el sueño o con una desbordante energía durante el día que no puede ser canalizada. Con el paso del tiempo las situaciones empeoran, siendo estos comportamientos cada vez más desadaptados a la vez que los intentos de ordenar y canalizar este tipo de situaciones rayan continuamente el fracaso.

Junto a todo esto otro dato fundamental y preocupante, la evolución a largo plazo de este trastorno puede producir patologías más severas relacionadas con trastornos de conducta, trastornos disociales e incluso de personalidad. Son niños que crecen con un bajo nivel de autoestima y con un mal concepto de sí mismos. No suelen tener amigos porque su estilo de relación espanta a los demás, que interpretan sus intentos de relación y aproximación con comportamientos invasivos e incluso agresivos.



El estilo de vida actual también corre en contra de esta patología: poca conciliación entre la vida familiar y laboral, grandes distancias entre domicilio-trabajo-escuela, niños y niñas que permanecen demasiadas horas en centros escolares y de atención, situaciones de relación adulto-niño con ratios enormemente elevadas que impiden una relación suficientemente individualizada que permita una adecuada contención, ciudades poco habitables e inseguras para la infancia donde los pequeños no pueden expresar sus necesidades exploratorias y de movimiento, hábitos y actividades centrados en actividades sedentarias y pasivas, estilos educativos contrarios a la frustración infantil y al establecimiento claro de límites, familias culpabilizadas por no dedicar suficiente tiempo a sus hijas e hijos...

Buscando soluciones

Pediatras, neuropediatras, dispositivos de salud mental infantil y centros escolares intentan dar soluciones. Niños, niñas, familia y escuela sufren las consecuencias. El problema es lo suficientemente complejo como para que la intervención sea realmente multiprofesional, dentro de un marco de coordinación rico y preciso. Es precisamente en este abordaje multiprofesional donde se inserta la experiencia que a continuación relato.

En el Hospital de Día de Salud Mental Infanto Juvenil de Granada, llevamos casi cuatro años desarrollando un programa de intervención. Pretendo esencialmente resaltar la tarea educativa, (aunque es difícil desprenderla de la psicoeducativa), que se lleva a cabo con el grupo de TDAH de los más pequeños, con edades que

oscilan entre los tres y seis años. En él intervinimos profesionales de enfermería, terapeuta ocupacional, psicólogo clínico, psiquiatra y maestro. La intervención se realiza en distintos niveles:

- Entrevistas individuales donde se determina la modalidad y tipo de proceso diagnóstico a seguir y tratamiento.
- Grupos de familias cada dos semanas, donde se favorece la expresión de lo que supone convivir a diario con este trastorno y se proponen estrategias de afrontamiento.
- Grupo de niños y niñas, entre seis y ocho componentes, con sesiones semanales durante toda la mañana, con el objetivo principal de sentar la base de la autorregulación del comportamiento, que permita una vida lo más adaptada posible a los entornos de la infancia. Para ello es preciso facilitar la estructuración espacio-temporal y desarrollar el lenguaje, estableciendo mensajes coherentes a lo largo de todo el proceso; favoreciendo la toma de conciencia de sus acciones, secuencias y consecuencias; ayudándoles a identificar y expresar sus emociones y a ponerle palabras a sus deseos, mitigando el deterioro de su autoestima e introduciendo otra perspectiva sobre sí mismos menos estigmatizada.

El grupo de pequeños

Sabemos que el grupo es el lugar ideal para saber estar con los otros a la vez que somos nosotros mismos, por lo tanto el marco de relaciones y acciones que en él se establecen nos da informaciones sobre el funcionamiento de los pequeños,

y es el marco donde las intervenciones educativas se hacen contemporáneas con las necesidades infantiles. La sesión de grupo se realiza una vez a la semana, durante toda una mañana, incluyendo distintos momentos diferenciados que a continuación relato.

a) Primer momento: Facilitación de la estructuración temporal que está muy alterada en estos pequeños. Les suele costar mucho organizar las experiencias pasadas, lo que pasó antes y después, y lo que pasará; y por supuesto este problema se traslada también a los escenarios de estas acciones, o sea a los espacios. A lo largo de la escolaridad, los niños con TDAH tienen problemas con la lectura y escritura en un porcentaje alto como consecuencia de los problemas con el lenguaje.

El soporte de la estructuración del pensamiento es el lenguaje interior, con el que suelen tener dificultades. En la comunicación con el exterior a veces derrochan palabras a borbotones, sin contemplar las reglas de la organización del discurso para la expresión de los recuerdos, y sin contemplar las reglas del diálogo. En otros casos el lenguaje es pobre, la desatención ha impedido el desarrollo normal del lenguaje. Por lo tanto es tarea esencial recordar y expresar en el seno del grupo, como si de una asamblea se tratase, hechos acontecidos recientemente, como qué pasó en casa o en la escuela durante la semana pasada, por ejemplo, a través de la elaboración de un discurso que sea comprensible para todos los oyentes. Otra tarea fundamental es que el grupo mantenga un ambiente de escucha. Además, con el lenguaje se planifican las acciones del futuro, que también son comunicadas al grupo.



Luego, centrados en el momento, continúa la actividad mediadora del lenguaje a través del relato de un cuento, la construcción de una historia entre todos o en la identificación con su animal preferido. Todo ello contribuye a centrar la atención en el aquí y el ahora.

b) Segundo momento: vamos al baño y al desayuno. Es todo un reto ser conscientes de que tenemos que movernos de manera ordenada y tranquila, esperar el turno para el cuarto de baño y después compartir un desayuno en un ambiente lúdico y de camaradería. Ya permanecer sentados es un gran logro, no derramar el desayuno otro, tener la paciencia suficiente para escuchar al compañero de al lado otro, y no pegarle un empujón a la mesa otro,... y así muchos retos más. Finalizado el desayuno anticipamos la próxima actividad y recordamos los comportamientos adecuados.

c) Tercer momento, tercer reto: vamos a la sala de psicomotricidad. De manera tranquila y ordenada, en lo posible, llegamos a la sala. Tomando



conciencia de la atención necesaria. Con un momento individual de reflexión se van incorporando a juegos de movimiento, en los que se les exige un alto contenido de control e inhibición corporal ante determinadas pautas, encadenadas en sucesivos momentos que tienen que recordar: «cuando se pare la música hacemos el 1 (por ejemplo: ser sapos) o el 2 (dar un salto) o el 3 (darle un abrazo al compañero), todo ello dentro del movimiento libre y ordenado. Estas tareas simples que tan bien podrían controlar los niños de 5 años, se convierten en un logro difícil para estos pequeños. Cuando finaliza la sesión pasamos a un momento de relajación, en silencio y en penumbra, donde se toma conciencia del cuerpo y se recuerdan mentalmente y en silencio las acciones que se realizaron.

d) Cuarto momento: simbolizamos la experiencia vivida e iniciamos otros juegos. Es la ocasión para representar en un dibujo libre las acciones desplegadas en la sala de la psicomotricidad, para representarse a sí mismo y para tomar conciencia de las vivencias con los otros. Si pueden explican lo que acontece en su dibujo con un relato.

e) Quinto momento: después de la expresión se continúa con otros momentos de actividad

espontánea centrados en la simbolización a través de pequeños rincones de juego y en el rincón del ordenador. Casi todos acaban finalmente en el rincón del ordenador, donde se van dando pautas que conduzcan a la autogestión de la actividad, a través de algún programa educativo, con el que transitan por las canciones, los gestos, actividades cognitivas... dentro de un clima social de responsabilidad y autonomía en el uso de la computadora y en la observación de los turnos.

f) Sexto momento: autoevaluación. Se trata de ir poniendo las bases de la propia autorregulación. Es la hora de autovalorarse respecto al comportamiento adecuado en cada uno de los momentos. Dependiendo de la edad, las preguntas que se les formulan son: ¿Tú cómo has estado hoy, bien, mal o regular? ¿Tú que nota te pones del 1 al 10? Este es el momento clave de la sesión del grupo. Cada pequeño expresa su parecer. Por ejemplo, Juanito puede decir que se pone un 8. Ante esta respuesta se le pregunta: ¿Por qué solo te pones un 8? Y responde que no se portó demasiado bien en el desayuno o que empujó a Pedro y luego no prestó demasiada atención en la «gimnasia». En el siguiente paso se le pregunta al resto del grupo: ¿Vosotros pensáis que Juanito se merece un 8? Si la autovaloración fue adecuada los otros pequeños la asumen, si fue inadecuada rápidamente explican o describen los momentos en los que Juanito tuvo un comportamiento poco adecuado.

Estos instantes de autoreflexión compartida con los otros es una de las fases más entrañables. Se aprecian realmente los efectos de haberles concedido la importancia que se merecen, se comprueba lo importante que es la comprensión

en el desarrollo infantil, de sentirse protagonistas al ser responsables de sus propias acciones, y son ocasiones en las que pueden apreciar la recompensa positiva al enorme esfuerzo que han realizado para inhibir sus impulsos y centrar su atención.

Cuando los pequeños llevan varios días en el grupo sacando muy buena nota, es el momento de la despedida del grupo, de darles «el alta». A partir de entonces ya solo vendrán a revisiones de vez en cuando con su terapeuta de referencia. Esos días de revisión son días de alegría, querrán saludarnos a cada uno de nosotros mostrándonos su mejor sonrisa, con la mirada cómplice de haber compartido momentos importantes de sus vidas.

El valor del equipo multiprofesional

Después de cada sesión nos reunimos los profesionales que hemos intervenido para revisar y cruzar informaciones y observaciones recogidas o apreciadas a lo largo de la sesión para cada uno de los niños y niñas. Conjugamos estas informaciones con las recogidas del grupo de familias. Con la valoración de toda esta información se plantean nuevas estrategias u objetivos tanto en lo individual como en lo grupal. Se trata pues de un espacio de reflexión y formación continuada.

Concluyendo, la intervención en equipo de profesionales de la salud y de educación en estos casos tan difíciles y complejos es esencial para frenar los efectos negativos de este trastorno, e ir construyendo progresivamente las bases de la propia autorregulación para prevenir males futuros. Se trata de dar otras respuestas a nuevos y viejos problemas. ■

Homenaje a Marta Mata, en Madrid

El 5 de Mayo de 2007, sábado, Madrid rindió homenaje a Marta Mata. Fue un acto que, en sí mismo, fue varios actos simultáneos. Tuvo varias facetas, varios lados, como un rompecabezas o un puzzle diseñado para no verse de cerca, sino de lejos, con perspectiva. Fue un homenaje muy sentido, muy vivido, muy íntimo y al mismo tiempo, grande, cálido, emotivo, reivindicativo, identitario, comunitario. Hay personas que, como Marta, dejan una impronta que sólo puede observarse cuando desaparecidas, engrandecen, porque calan muy hondo en los corazones. Esa fue la idea, el proyecto, de este homenaje.

Surgido como la necesidad de reunir a los maestros y maestras, a los niños y niñas, a las familias, a los amigos, a los compañeros, a las instituciones que presidió en sus últimos años, el homenaje fue algo más que un homenaje: el recuerdo de su vida, de la huella que nos dejó a todos nosotros, nos ha proyectado hacia el futuro, nos ha dado razones para seguir luchando, de forma tozuda, persistente.

Las entidades organizadoras: la Junta de Portavoces de Educación

Infantil y Casas de Niños, la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid, Escuela Abierta, Acción Educativa (Colectivos de Renovación Pedagógica), la Asociación para la Memoria Social y Democrática, Comisiones Obreras, UGT, La Federación de Padres y Madres de Alumnos «Francisco Giner de los Ríos» (FAPA) y la Revista *In-fan-cia* (Consejo de Madrid), hemos tenido la ocasión de trabajar juntas en esta ocasión, con un objetivo común: difundir la figura y persona de Marta Mata y devolverle, con gratitud, muchas de las cosas que ella hizo por todos nosotros. Siempre estuvo a nuestra disposición, sin pedir nada a cambio, sólo por el placer de compartir un rato de vida con los maestros y maestras comprometidos con la educación, con la idea de una infancia competente, de una infancia como valor en sí misma, de una educación liberadora y libertadora.

En este proyecto colaboró el Ministerio de Educación y Ciencia, el Consejo Escolar del Estado, cuya presidencia ostentaba Marta Mata cuando falleció, la Universidad Complutense de Madrid, el Instituto de Educación Secundaria «Cardenal Cisneros» y el Conservatorio Profesional de Música «Amaniel» de la Comunidad de Madrid.

El acto sabatino tuvo varios escenarios y protagonistas. Por la mañana, los protagonistas fueron las escuelas infantiles, los niños y sus familias. Por la tarde, los maestros, amigos y compañeros, en varias mesas redondas la recordaron en sus múltiples facetas vitales, y, para finalizar, a media tarde, se desarrolló un acto con gran presencia de público, majestuoso y al tiempo, discreto, nada grandilocuente.

La magnífica exposición de las escuelas infantiles y Casas de Niños de la Comunidad de Madrid, fue el marco vivo, dinámico, lleno de vida, de calor y de color, por el que desfilaron las personas que acudían a los talleres de cuentacuentos, de canciones, de dramatización, de títeres, de creación artística, organizados por y para los niños pequeños, medianos y mayores, bebés con sus padres y madres, nietos con sus abuelos y abuelas... Fue un momento «mágico» por su colorido, ambientación, por la calidad de las muestras de las escuelas y por el cariño con que las maestras de educación infantil, prepararon la exposición. Fue un homenaje muy de dentro hacia fuera de todas aquellas personas que tuvieron el inmenso placer de conocer y aprender de Marta. El Instituto de Educación Secundaria «Cardenal Cisneros» fue

el marco incomparable donde se desarrollaron los actos de la mañana. Ese Instituto, colindante con el Consejo Escolar, al que Marta se acercaba para tomar un café con los profesores, para ver y oler a los adolescentes y jóvenes, que con sus voces y griteríos llenaban los pasillos majestuosos de un instituto público, construido en el siglo XIX, donde estudiaron Primeros Ministros de la Restauración y de la Primera República, ha permanecido inalterable con toda su carga de historia pedagógica hasta la actualidad y mantiene una magnífica biblioteca (¡cómo no, una biblioteca!) que visitaba Marta con gran cariño y curiosidad. Allí, la bibliotecaria, fue capaz de desgranar la historia del edificio, de las personas que allí estudiaron, de los Planes de Estudio consecutivos que ha vivido el instituto, como muestra viva de una trayectoria, que es el ejemplo de la educación en Madrid.

Y su Salón de Actos fue protagonista de la obra de teatro, escrita por Marta «Las palabras de los cien países», que representó con gran entusiasmo el grupo Marduix. El salón se llenó de expectación, suspiros, silencios y aplausos de los niños que asistieron con gran interés al desarrollo de la obra, hasta el final. Fue un momento «mágico», de gran emoción.



Nuestra portada



Nueva Zelanda, Oceanía, fotografía de Francesc Vila. Un niño juega en la playa entre el laberinto improvisado de unas piedras bien singulares: piedras naturales, cuya capa externa es más dura, más resistente a la erosión, que la materia de su interior, con lo cual, al resquebrajarse la capa externa, la materia de dentro se erosiona más rápidamente y deja ver unas marcas que sugieren las líneas del caparazón de una tortuga gigante. El juego espontáneo es un instrumento privilegiado para el desarrollo de las capacidades, tanto por el grado de actividad que comporta, como por su carácter motivador y por las condiciones en que se da.

Al tiempo, los pasillos del Consejo Escolar, aquellos por donde paseó Marta Mata, se llenaron con los paneles de la exposición elaborada por la Asociación de Maestros Rosa Sensat, de Barcelona, con motivo del homenaje que le rindieron el 14 de abril, en las atarazanas de la ciudad, al lado del mar. La exposición viajó a Madrid y presidió por toda la jornada las dependencias del Consejo Escolar. En el Salón de Plenos y en la biblioteca del Consejo (iniciativa ¡cómo no! de Marta cuando tomó posesión de su cargo como Presidenta), se proyectaron algunas de sus conferencias de forma continuada. Fue un gran recordatorio biográfico, de su perfil personal, familiar, de maestra, de mujer comprometida con la política, de formadora, de comunicadora de las ideas de renovación y compromiso con la educación, de su propia memoria como niña de la República, que enlazó en una elipsis fantástica, con la democracia, manteniendo vivo el recuerdo de todos aquellos hombres y mujeres jóvenes que tanto hicieron por la educación en la República y a los que todos debemos rendir sentido homenaje y reconocimiento.

En el gran portón de la entrada, normalmente entreabierta, con las puertas abiertas de par en par invitando a entrar y conocer, se colocó una muestra muy transgresora de creación

artística, a cargo del grupo Enterarte. A Marta, que a su vez, era transgresora en sus ideas y tozuda en sus convicciones, le hubiera gustado asistir a esa muestra, para ver lo que de vivo tiene la rebeldía de la creación.

El momento de la comida, el tiempo para departir, hablar, comentar, abrazarse y reír, tuvo lugar en la terraza del Conservatorio de Música de la Comunidad de Madrid, con un sol de primavera que calentaba los cuerpos y los corazones y finalizó con un magnífico postre: un recital de piano de Gerardo López Laguna, profesor del Conservatorio, maestro, que tocó varias piezas musicales de Chopin, Falla, Mompou y otras modernas, con una gran sensibilidad, maestría y calidez. Fue un momento «mágico» por la calidez y brillantez de las notas que fue desgranando al piano.

Por la tarde, la jornada sabatina tuvo dos vertientes reflexivas: las mesas redondas que abarcaron esos aspectos del perfil biográfico de Marta Mata en su trayectoria vital, de maestra catalana, de defensora de la escuela pública, de innovadora pedagógica, de formadora de maestros, vistos por personas que trabajaron codo a codo con ella, que fueron amigos, compañeros y confidentes de las experiencias que abarcó durante los años que vivió y trabajó en Madrid.

Y el acto final, en el magnífico escenario del Paraninfo de la Universidad Complutense, donde tienen lugar los actos académicos más litúrgicos y representativos del saber y donde se recibe a las personas ilustres que lo son de todo el mundo, los doctorados Honoris Causa y donde, por última vez, en palabras de Joan Manel Serrat, amigo, abrazó a Marta con ocasión de su propio nombramiento como Doctor Honoris Causa. Marta no faltó a esa cita con Joan Manel. Joan Manel no faltó a la cita con Marta, aunque ella no estuviera presente. Todos los que vivimos ese pequeño momento «mágico», nos sentimos emocionados.

Antes de ese pequeño momento «mágico», hubo un momento muy especial, muy ilustrativo de lo que fue y de lo que es el pensamiento pedagógico del siglo XIX y XX en España y de lo que tiene que ser en el tiempo presente. Los cambios sociales y políticos tienen que verse reflejados en un mayor saber y conocimiento. Nadie mejor que Luis Gómez Llorente, Catedrático de Filosofía, para introducirnos en el mundo de la reflexión, de la lucidez pragmática y utópica que preside el mundo educativo. Con su



magnífica lección magistral, nos demostró a todos los asistentes que el saber y la libertad están íntimamente ligados porque ambos pertenecen al mundo de lo posible, de lo realizable, de la utopía. Magnífica exposición clarificadora de ideas, de conceptos, de valores que hay que poner en práctica.

El acto de la tarde estuvo presidido por la Ministra de Educación, por el Rector de la Universidad Complutense de Madrid, por la Presidenta del Consejo Escolar y por Julio Rogero, representante de las entidades organizadores, que leyó una Declaración firmada conjuntamente por todas ellas.

Así y de esta forma, acabó el acto. Sin grandes pronunciamientos, sin discursos grandilocuentes, sólo con la afirmación del ser y el estar de las personas que allí estuvieron y que con su presencia y aplauso, rindieron un homenaje participativo a quien que tanto hizo por la dignidad, la calidad y la cualidad de la educación. Por eso, ahora más que nunca, tiene sentido el lema del homenaje «MADRID, A MARTA MATA, MAESTRA».

Gracias, Marta. Y gracias a todos los asistentes y a todos los que participaron en este homenaje y trabajaron en él.

Pepa Alcrudo
Consejo de *Infancia* en Madrid

Nota de prensa de la Plataforma ciclo educativo 0-3 años, en Navarra, sobre el decreto 28/2007 por el que se regula el primer ciclo de educación infantil de los centros para niños y niñas menores de tres años

Recientemente, ha sido publicado en el Boletín Oficial de Navarra del 4 de mayo de 2007 este Decreto Foral. Desde la Plataforma ciclo educativo 0-3 años en Navarra nos felicitamos porque la Administración competente establezca cualquier tipo imprescindible de regulación. Bienvenida, por lo tanto, dicha noticia que, por fin, instaura un carácter educativo para centros de niños y niñas menores de tres años.

No obstante, no podemos dejar de ser críticos ante la forma de regular los centros que establece dicho decreto.

En dicha normativa no se han tenido en cuenta las propuestas que planteábamos en un informe realizado en noviembre del año pasado. Y, por lo tanto, dicho decreto nos parece inadecuado porque no regula con calidad los centros que pretenden ser educativos.

En primer lugar, y esto nos parece muy importante, el decreto no asegura una educación gestionada públicamente y de carácter gratuito. De la misma manera, no garantiza unas condiciones dignas laborales y salariales para los y las

profesionales que trabajan en este ciclo educativo.

Tampoco el Decreto asegura que se atienda adecuadamente la demanda de plazas en las dos lenguas oficiales de nuestra Comunidad.

El número de espacios interiores y exteriores planteados por esta normativa los consideramos, también, insuficientes. De la misma manera, no se asegura que la comida sea elaborada en el propio centro en una cocina con personal cualificado.

El número de niños y niñas por educadora queda, asimismo, muy lejos de las recomendaciones que establece la red de Atención a la Infancia de la Comisión europea.

Tampoco el decreto concreta ningún tipo de participación gestión y gobierno democrático de los centros.

Éstos son algunos de los aspectos que nos preocupan y por los que el Decreto nos defrauda. De ello, queremos dejar constancia y nuestra más enérgica protesta.

Plataforma ciclo educativo 0-3 años en Navarra

La plataforma está compuesta por el Consejo de Redacción de la Revista *Infancia*, las Escuelas infantiles municipales de Villava, Ansoáin, Estella, Baztán, Cendea de Olza y Barañáin; las trabajadoras/es de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona y de las Escuelas Infantiles del Gobierno de Navarra, otras trabajadoras, padres y madres de otros centros 0-3 años abiertos en Navarra; el Decanato de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, y el Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra; la Federación de Padres y Madres HERRIKOA-CEA-PA; el colectivo Sortzen-Ikasbatuaz; las Asociaciones de Padres y Madres de las Escuelas Infantiles Municipales Egunsenti, Haurtzaro y Mendebaldea de Pamplona y las Asociaciones de Padres y Madres de la Escuela Infantil de Zizur, de la Escuela Infantil Arieta de Estella, de la Escuela Infantil Baztán y de la de la Cendea de Olza; y los sindicatos E.L.A., la Federación de Enseñanza de CC.OO., la Federación de Enseñanza de U.G.T., L.A.B., y STEE-EILAS.



Kathy TREVELYAN, Haydn CORNER:
El sueño del rey Iván
 Madrid: Kókinos, 1999.

El sueño del rey Iván es un álbum en gran formato en el que la narración presenta el esquema de los cuentos tradicionales.

Es la historia del rey Iván que se siente triste y solo porque no está enamorado de nadie. Quiere encontrar una reina que le ame aunque sea en sueños.

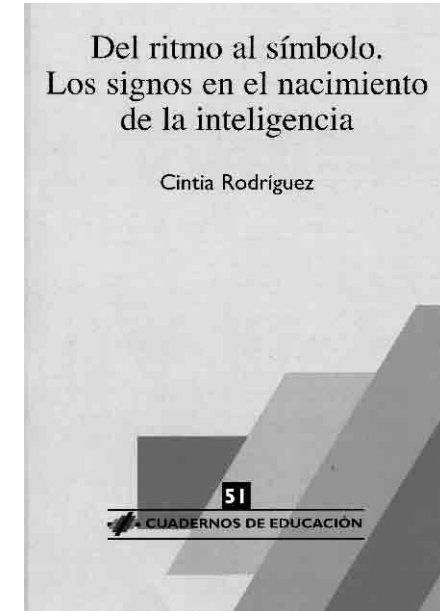
Es un ambiente onírico en el que intervienen una serie de animales fantásticos-instrumentos musicales (serpiente flauta, paloma armónica, pájaro lira, etc.) que van guiando al rey con consejos y compañía hacia el amor, hasta encontrar a la reina amada. El relato termina de modo muy feliz.

Diríamos que es un libro post-moderno: intento de síntesis de diversas cosas (destino, corazón, sueños), promoción de la felicidad individual, primacía de la fantasía y del corazón.

Se trata de un libro curioso sobre el sueño del amor-enamoramiento y el lenguaje del corazón. A partir de 5/6 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Cintia RODRÍGUEZ:
Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia
 Barcelona: Horsori - I.C.E.
 Universitat de Barcelona, 2006.



Este libro se dirige hacia los clásicos de la Psicología Evolutiva, Piaget, Wallon y Vigotsky, y recuerda la atención que le prestaron a la observación cualitativa, a los procesos, no sólo a los resultados de las conductas, y al análisis semiótico.

Se apoya en la idea de Bruner, para quien la comunicación está pragmáticamente orientada. La cultura y la educación son protagonistas de la construcción de la inteligencia desde sus orígenes.

Aborda desde la pragmática y la semiótica los grandes temas de la Primera Infancia, tales como la estrecha conexión entre cuerpo,

emociones y ritmo, analiza la evolución de los usos de los objetos en contextos cotidianos y cuestiona que la permanencia del objeto está completamente al margen de sus aspectos funcionales y culturales.

Las primeras intenciones no son productos individuales, sino que son prestadas. Los símbolos también son herramientas de comunicación, y los niños no los producen un día por su cuenta, sino que el adulto los ha venido realizando constantemente al comunicarse con ellos. La imitación no puede reducirse a una simple copia.

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: Mercedes Blasi, Silvia Cortés, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez

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 Araujo, Ana Albertín, Mirta L. Eiroa, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.^a Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de cubierta: Francesc Vila

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

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

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

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

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

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

