

9 de marzo

Cuando tengas en las manos este número de *Infancia*, posiblemente las elecciones generales ya habrán pasado, ahora por lo tanto desconocemos cuál habrá sido el resultado, pero sí conocemos las promesas o compromisos que durante el periodo de campaña se han hecho sobre la educación infantil, con un baile de cifras que lejos de generar entusiasmo generan inquietud.

Parece como si de repente alguna encuesta de opinión hubiese recogido el déficit histórico que se tiene de oferta educativa para los más pequeños, para los niños de 0 a 3 años, un déficit endémico, que, más allá de lo que desde estas páginas se ha venido reclamando como un derecho de niños y niñas desde su nacimiento, inquieta hoy desde una doble perspectiva: como déficit estructural para un país que para poder ser competitivo necesita que las mujeres y los hombres trabajen, y como una demanda social cada vez más potente para las familias modernas.

Y aquí es donde aparece la inquietud, que puede parecer paradójica, tanto si el compromiso es de trescientas mil, como si es de cuatrocientas mil nuevas plazas. Porque más importante que la cantidad es la calidad que pueda acompañar esta oferta, y de esto no ha hablado nadie.

La inquietud responde a cinco interrogantes: ¿Cómo se garantizará la coherencia, la cohesión, de la educación infantil desde el nacimiento hasta los seis años? ¿En qué condiciones de espacios, de número de niños por grupo, de número de maestros por grupo se ofrecerán estas nuevas plazas? ¿Cómo se encontrarán tantos maestros para cubrir este compromiso? ¿Con qué financiación se contará? ¿Qué gestión se hará?

Después de ser aprobada la LOE se ha hecho patente su ambigüedad en educación infantil. Desde nuestro punto de vista los decretos que han aprobado algunas Comunidades Autónomas, de acuerdo con las competencias que les otorga la ley, hacen evidente una clara regresión, establecen un proceso de destrucción tanto de lo que existía gracias a las políticas

que había propiciado la LOGSE como del excepcional trabajo que habían estado haciendo maestros y educadores anónimos. Los actuales decretos no respetan el derecho a la educación de los más pequeños, no contemplan la educación de 0 a 6 años como una etapa educativa con entidad propia, no establecen unas mínimas condiciones que tendrían que mejorar las establecidas en el Decreto 1004, y la generalizada externalización de su gestión está generando una proliferación de empresas que se lucran con aquello que es un derecho, el derecho a la educación, y por lo tanto una responsabilidad pública.

Lo que está en juego es demasiado importante, y por eso es por lo que inquieta tanta oferta sin ninguna garantía cuando hoy nadie puede ignorar ni cuestionar la trascendencia educativa de estas edades. Una trascendencia que no es una cuestión de cifras, es una cuestión que pasa por reconocer, con políticas de hechos, el valor del presente de cada niño, el respecto a su derecho a ser lo que es, un niño, y ofrecerle lo que merece. Que es también a la vez lo que reclama y necesita la sociedad.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	La actividad en el desarrollo integral	Susana G. de Szulanski	6
	Equidad y respeto a la Diversidad (2)	DECET, Consejo de <i>Infancia</i> en Cantabria	10
¿Alguna vez te has preguntado?			13
Escuela 0-3	Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con familias	Alicia Alonso, Escuela Infantil El Tomillar	14
	De líquido a sólido: La transformación del agua	Escuela Infantil Lola Anglada	19
Buenas ideas	Sopa de piedras	Consejo de <i>Infancia</i> en Castilla La Mancha	24
Escuela 3-6	Hacer normas: Hacer junto con las maestras.		
	Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (y II)	Paola Strozzi, Tiziana Filipinni	25
	La metáfora y la poesía	Janet Val	30
Infancia y salud	El sí y el no en la educación infantil	Joaquim Jubert	35
Conversando con...	Clara Eslava	Inma Larrazábal	40
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47

Una mirada comprometida

Comentario de lectura al artículo:

«Hacer normas. Hacer junto con las maestras. Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela», *Infancia 107*, pp. 28-35.

Madrid

Leyendo el artículo de Paola Strozzi y Tiziana Filippini, en el que se describe y analiza el trabajo sobre las normas que han de regir un grupo de cinco años, en una escuela infantil municipal de 3 a 6 años en Reggio Emilia, pienso en otras realidades más cercanas, por ejemplo, la de la Comunidad de Madrid, que está manifestando interés desmedido por promulgar reglas impracticables y de dudosa aplicación que contienen numerosos documentos vacíos de contenido. Me refiero a reglamentos de régimen interno, normas de conducta, planes de convivencia y órdenes originadas en despachos que no contemplan la realidad viva de las escuelas y de los niños y niñas de educación infantil.

Participación y responsabilidad son los dos pilares en los que se asienta este trabajo de la escuela infantil Diana.

- Participación, porque son los niños, junto a sus educadoras, los que debaten, hablan, discuten y llegan a acuerdos sobre qué normas ha de tener el grupo.
- Responsabilidad, porque detrás de toda norma debe existir una vigilancia para su cumplimiento y una posible sanción para su incumplimiento.

Una de las normas, de las reglas, es la que dice «sobre el tema del amor, hay que ponerse de acuerdo; no está bien que uno solo lo decida todo» En esa aparente sencillez, se encierra una gran

verdad. No se puede amar sin tener en cuenta al otro, a la otra, sin mirarle, sin hablarle y atenderle.

Y siendo difícil poner en práctica las normas en la escuela, es mucho más difícil ponerlas en práctica en la familia. Cada familia es, en sí misma, una diversidad y la dificultad la marcan las autoras cuando dicen «las reglas, los valores, la ética, son cuestiones en las que las familias tienen contradicciones».

Toda la ciudadanía concede el inmenso valor de la responsabilidad educativa a la familia, pero los padres y madres impregnan a sus hijos de sus propios valores, a veces transmitidos por sus propios padres, que son los que conforman el entramado para construir sus vidas.

La prueba de la dificultad de llegar a acuerdos sobre las normas en casa, se plasma en que sólo se acuerdan cinco, frente a las once que se acuerdan en la escuela.

El magnífico trabajo de los y las profesionales de Diana en Reggio Emilia, es el de dar «visibilidad a la forma de pensar de los niños y niñas», concediéndoles el valor de ciudadanos pensantes, pequeños en tamaño, pero grandes en su pensamiento y en su práctica.

¡Qué gran lección de democracia la de la escuela Diana!

Deberíamos reflexionar sobre el sentido de las normas que se «imponen», sin actitud, sin reflexión, desde fuera, no desde dentro.

Participación y responsabilidad: los dos grandes vectores de una vida colectiva democrática en la escuela infantil. ■

Opiniones de lectura

desde Murcia

Comentario al artículo:
«Rum - Rum El explorador.
Hacia una pedagogía más activa.»,
Infancia 105, pp. 40-43.

Otros mundos, otras culturas pero el mismo trasfondo, la poca importancia que tiene en las políticas educativas el proceso de los más pequeños y la lucha individual o en grupo de las escuelas por conseguir que los niños y niñas de estas edades estén atendidos en todas y cada una de sus capacidades.

Al leer el artículo no miré la redacción el devenir correcto de un artículo, la comparación de la educación aquí o allá.

La mirada se volvía hacia el interior de mí misma y viajé con el Bus por estas tierras murcianas que tanto tienen y tan poco se muestran a los más pequeños. Gracias por el viaje.

Comentario al artículo: «Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia», *Infancia 106*, pp. 3-6.

Gracias, gracias por poner en palabras ideas que van y vienen, que según pasan los años más te das cuenta y menos sabes cómo llevarlas a la práctica.

El conocer es difícil, pero el conocer para quedar reflejado en un proyecto de enseñanza-aprendizaje es casi «magia».

Y eso en el día a día de las escuelas de 0 a 6 años se da sin darse a penas cuenta en un fluir cognitivo entre el pequeño y el adulto o viceversa.

¡Es maravilloso ser maestra! ■



No podemos permitirnos un sistema que hace vulnerables los derechos

Hace algún tiempo, una madre de una niña de 14 meses escribía –desesperada– acerca de unas lesiones sufridas por su hija durante la siesta sin vigilancia presencial, al parecer ocasionadas por otro niño, en una guardería privada de Pamplona.

Esta madre había dirigido el caso al Juzgado de Instrucción n.º 5 de Pamplona, que archivó la denuncia, y al departamento de Educación del Gobierno de Navarra, que respondió que no era responsable por ser un centro privado, y quien propuso que derivara la solicitud al Ayuntamiento de Pamplona. Aparentemente, fin de la historia.

Desde la Plataforma ciclo educativo 0-3 años en Navarra queremos manifestarle nuestro apoyo por este desamparo, sin pretender acusar a ninguna trabajadora de dicha guardería, ya que desconocemos exactamente las circunstancias y el

contexto que ocasionaron dicho accidente.

Desde esta Plataforma hace tiempo que exigimos que la Administración educativa se haga –directamente– responsable del control exhaustivo de las condiciones de escolarización de todos los niños y niñas menores de tres años para que situaciones como éstas, u otras silenciadas u ocultadas, tengan mayor improbabilidad de suceder.

Dicha Administración prefiere mirar para otro lado y se despreocupa de este control que afecta a cientos de niños y niñas en la Comunidad Foral.

La educación es un derecho fundamental que los poderes públicos deben asegurar desde el nacimiento. Dicho derecho –que es inherente a la dignidad humana– se activa en situaciones de calidad educativa: ratios apropiadas (número de educa-

doras por niños o niñas), condiciones espaciales adecuadas, personal debidamente titulado y formado y, también, por unas condiciones laborales idóneas que eviten precariedad, inestabilidad y que aseguren el justo reconocimiento por la alta responsabilidad de este trabajo. Hablamos siempre de educación y no de asistencia, atención, guardado y otros eufemismos que empañan la responsabilidad pública que debe esmerarse en desarrollar y potenciar las capacidades de los niños y niñas desde el nacimiento.

Las edades de 0 a 3 años, y las particularidades de los centros que los atienden, requieren una organización cuidada y sensible de distribución de las criaturas (no son iguales las características de un niño de 4 meses que uno de 12 ó 30), un estético y riguroso mimo de los espacios interiores y exteriores (mu-

chas guarderías no disponen de patio) y de los tiempos (en el momento de la comida, de la siesta, del baño, de las actividades...), una adecuada planificación de las propuestas educativas, de la observación, documentación y evaluación de los aprendizajes. Nada al azar.

No sabemos en qué condiciones exactas de escolarización se hallan todos los niños menores de 3 años de Navarra. Y queremos saberlo. No conocemos cuántas situaciones de violencia cotidiana quedan sin control: espacios inadecuados, poco luminosos, no ventilados, número real –no en un papel– excesivo de niños y niñas por persona, suplencias de las trabajadoras no sustituidas, ausencia de materiales, menús escasos, falta de proyectos educativos o cambios continuos de personal que pueden ocasionar inseguridad afectiva.

El actual decreto por el que se regula el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, y por el que se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo no regula —ni mucho menos vigila— a todos. Muchos niños y niñas quedan desprotegidos en una especie de limbo legislativo perverso.

En este sentido, es interesante recoger las palabras de la anterior Defensora del Pueblo de Navarra, M^a Jesús Aranda, en respuesta a una serie de quejas planteadas por miembros de la Plataforma sobre este mismo tema:

«La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad. No existe ninguna razón que justifique el establecimiento de un límite de edad del cual pueda hablarse de un derecho pleno a la educación y

por debajo del cual el reconocimiento de este derecho se difumine (...). En este contexto, conforme a las actuales concepciones debe entenderse ya superada la idea de una infancia de necesidades que hay que atender o asistir en pro de una infancia de derechos que hay que respetar y garantizar (...). Se esgrimen también razones de no obligatoriedad de este tramo educativo, no obligatoriedad que debe naturalmente entenderse referida a la voluntad de los padres no a la de los poderes públicos, para explicar supuestos en que la oferta de plazas resulta insuficiente (...). El carácter voluntario de la etapa educativa debe así ser entendido como una posibilidad para los padres y como una obligación o deber para los poderes públicos, en el sentido de ofertar la existencia de plazas suficientes y en condiciones tales que se garanticen, en todo caso

y para todo tipo de centros, unos requisitos mínimos que aseguren el carácter educativo del ciclo.»

El accidente al que hacíamos referencia al inicio de este artículo no es una anécdota. Es emblemático porque es indicativo de la irresponsabilidad de diversas administraciones que se tiran la pelota unas a otras como si les quemara.

Fermín Barceló, responsable del Área del Menor del Defensor del Pueblo del País Vasco, habla de las debilidades de un sistema que hace vulnerables los derechos de la infancia. Para él, son varias las causas que hacen que esto suceda. Citamos algunas: «(...) los problemas de coordinación entre servicios que pertenecen a diferentes administraciones o departamentos (desconexión entre intervenciones, lagunas, duplicidades, ausencia de criterios comunes, etcétera); la ausencia de marcos normativos

claros que delimiten las responsabilidades de todos los agentes intervinientes (administraciones, profesionales, asociaciones que gestionan servicios, etcétera); la ausencia de evaluaciones (públicas, periódicas, participativas...) que permitan valorar la utilidad de las intervenciones (...); la escasa sensibilización social respecto a los derechos de la infancia; y la debilidad de los instrumentos de defensa y garantía de tales derechos».

Lo sucedido no creemos que es un hecho aislado. Es un ejemplo de la fragilidad del sistema ocasionada, esta vez (como otras), por la irresponsabilidad del departamento de Educación.

Desde esta Plataforma, manifestamos nuestra solidaridad con el sentimiento de impotencia de esta madre, que también es el nuestro.

Alfredo Hoyuelos y Miren Oñate

La educación es un derecho fundamental que los poderes públicos deben asegurar desde el nacimiento.

La actividad

El presente artículo parte de la premisa de que una de las variables significativas para conocer y evaluar un sistema educativo es la relación que existe entre la teoría y la práctica. De los planteos tradicionales en los que se considera al individuo como una «tabula rasa» en la que debe inscribirse el conocimiento, cuyo planteo didáctico se sostiene en la pregunta: *¿Qué debe enseñar el maestro?*, se hace referencia a la didáctica de la «Escuela Nueva» con su metodología de juego-trabajo que busca dar una respuesta operativa a la pregunta: *¿Cómo construye el niño el conocimiento?*, para llegar al enfoque didáctico del «Centro de la Actividad del Niño» en la Escuela de Educación Oranim, Israel, dirigido por Guidon Lewin. Este enfoque, que se aplica en muchos Jardines de Infantes, en especial en los del movimiento kibutziano, es también una forma de investigación activa (*action-research*) que parte de la actividad natural del niño, que fluye en forma espontánea y se va sucediendo durante todas las horas de la actividad. El laboratorio de investigación es el aula, controlada por el maestro, quien organiza el espacio con todos los estímulos para que el niño pueda interactuar libremente en su entorno. Esta metodología permite evaluar en acción, distintas teorías de aprendizaje y plantea como aspecto muy significativo el rol del maestro al que define como intervención participativa.

en el desarrollo integral

Susana G. de Szulanski



Un aspecto muy significativo en el desarrollo de la educación inicial es la relación teoría-práctica

Cuando Federico Froebel concibió el concepto «Jardín de Infantes» en 1840, implementó su concepción filosófica con materiales didácticos (los dones), juguetes, canciones, juegos de mano, etc. En la primera mitad del XX se desarrollaron varias escuelas de pensamiento científico que fueron completando distintos aspectos del desarrollo integral del niño. La relación teoría-práctica estaba implícita en las instituciones respectivas que se crearon para aplicarlas...: «La Casa de los Niños» de María Montessori, Escuela de L'Hermitage de Ovidio Decroly, el Asilo de Mompiano de las hermanas Agazzi, the Nursery School de Margarita Mac Millan, etc

A partir de los años 60 las teorías del conocimiento se desarrollaron especialmente en el campo de la investigación académica y crearon un abismo en la relación teoría-práctica.

Estas corrientes posteriores nos enriquecieron con nuevas teorías de aprendizaje basadas en Dewey, Piaget, Bruner, Vigotsky y crearon el desafío al maestro de encontrar respuestas concretas y operativas en la práctica.

En varios países de Latinoamérica se desarrollaron trabajos muy significativos en este campo. Entre otras respuestas integrativas se elaboró la metodología de Juego-Trabajo o Trabajo-Juego: La didáctica lo caracteriza como «el periodo en el cual los niños realizan en forma individual o grupal distintas actividades que les permiten desarrollar aprendizajes de acuerdo con sus posibilidades, intereses y experiencias previas». Durante el desarrollo de estas actividades el niño tiene posibilidades de crear, expresar, sentir, explorar, observar, relacionar, representar, construir, resolver, proyectar, dialogar, interactuar etc. Las actividades que se desarrollan en este periodo pueden surgir a través de los intereses espontáneos del niño o del grupo o responder al desarrollo de un proyecto. El maestro y el alumno integran el proceso de aprendizaje en un vínculo dialéctico.

Ya Claparede había afirmado «...no se puede trazar entre juego y trabajo una frontera absoluta juego y trabajo no son más que los polos de una misma línea a lo largo de la cual se pasa de uno a otro por medio de una graduación insensible». Lo significativo en este planteo es el

diálogo entre teoría y práctica; el maestro como investigador y su posición crítica para evaluar la realidad e integrar los logros.

Como ejemplo de esta integración, incorporando variables de orden social y política tenemos la experiencia de Reggio Emilia en Italia. Howard Gardner escribió al respecto: «El logro central de Malaguzzi (creador e ideólogo de esta experiencia) más que su filosofía y su metodología, es la comunidad de Reggio Emilia. En ningún lugar del mundo existe una relación tan inconsútil y simbiótica entre una escuela basada en una filosofía progresista y su práctica».

Filippini caracteriza el rol de la maestra en las escuelas de Reggio Emilia como la que crea situaciones para ser descubiertas por los niños por medio de cierta alerta, facilitando el diálogo por inspiración, la coacción y la construcción del conocimiento. Porque el descubrimiento intelectual es considerado un proceso social, en que la maestra ayuda al niño a escuchar a otros, a tener en cuenta sus ideas y propósitos y a comunicarse en forma exitosa.

Libre corriente de la actividad

En 1974 se organizó el «Centro de la Actividad del Niño» en la Escuela de Educación Oranim, en Tivon, Israel. Estaba a cargo de Guidon Lewin, que se desempeñaba como profesor de Psicología con especialización en Educación Inicial desde el año 1953.

Este proyecto contó con el apoyo de la Fundación Vaan Leer de Holanda y la orientación de investigadores de Israel y del extranjero.

Originariamente el proyecto investigó el juego del niño, comparándose su expresión en distintas culturas, religiones y clases sociales. Al terminar el tercer año, esta metodología de investigación se constituyó en un enfoque didáctico que fue aplicado en muchos Jardines de Infantes, en especial en los del movimiento kibutziano. Esta «investigación activa» (*action-research*) es distinta de las convencionales, pues parte de la actividad natural del niño, que fluye en forma espontánea y se va sucediendo durante todas las horas de la actividad del día.

El laboratorio de investigación es el aula controlada por el maestro, quien organiza el espacio con todos los estímulos necesarios para que el niño pueda interactuar libremente con su entorno.

Se proyecta al medio inmediato a través de visitas y paseos planificados en la comunidad.

El planteo filosófico-social que lo respalda es el de los valores de una sociedad productiva, donde el niño en su acción busca concretar su pensamiento en productos creados por él y que se transforman luego en productos sociales.

Este Jardín Experimental plantea la actividad espontánea del niño como el núcleo de desarrollo de su personalidad. La actividad está compuesta por cuatro elementos básicos, interrelacionados: juego, trabajo, creatividad y aprendizaje. Tanto el producto como el proceso son importantes y podemos apreciar en la libre corriente de la actividad distintos niveles de desarrollo, que se observan en todas las áreas de la actividad.

La investigación trató de responder a los planteos problemáticos siguientes:

- ¿Qué es la actividad desde un punto de vista filosófico, pedagógico, didáctico?
- ¿Cómo se organiza el ambiente educativo, para favorecer la actividad fluida y plena?
- ¿Cómo se organiza el tiempo, para que responda a las genuinas necesidades del niño?
- ¿Qué importancia tiene el tiempo intermedio?
- ¿Cuál debe ser la intervención del adulto?
- ¿Cuáles son las actividades comunes a todos los niños, y motivadoras del desarrollo integral de la personalidad?
- ¿Cuál es la estructura de la actividad y cuáles las distintas etapas por las que pasa en su evolución?



Los fundamentos teóricos del Centro de la Actividad no son originales, pero constituyen una síntesis dialéctica de los aportes fundamentales de nuestro siglo.

El principio de la actividad tiene sus raíces en Dewey, el proceso por el cual el niño elabora su pensamiento a partir de la acción se basa en Piaget, el proceso de recreación de la inteligencia se basa en Bruner, las leyes de la actividad en las últimas corrientes del estructuralismo, las teorías generativistas del lenguaje en Noam Chomsky, entre otras.

Cuando Piaget dijo que para que el niño entienda algo debe construirlo por sí mismo se creó el principio que ve al niño como productor del conocimiento, contenidos y valores, considerando a la actividad como generadora de ello.

Pero el hecho de que el niño sea productor por naturaleza no asegura necesariamente resultados. Las condiciones culturales y educativas pueden limitar, estrechar, y deformar la esencia productora del niño.

Es necesario:

- 1) Conocer las etapas del desarrollo de la capacidad productora-creadora.
- 2) Estudiar sus principios.
- 3) Facilitarle al niño equipo adecuado, materiales, posibilidades, experiencias personales que le permitan el máximo aprovechamiento de su potencial.



4) Exigir al mismo tiempo un educador que conozca y sepa valorar las actividades del niño como fundamento educativo.

Al comienzo de la investigación se dio a los niños la posibilidad de actuar libremente y la función del docente fue observar.

En un periodo posterior surgió la necesidad de investigar la influencia del adulto y se planteó una interacción distinta llamada participación activa.

¿Cómo se puede caracterizar esta intervención?:

- A través de reconocer el valor esencial de la presencia del adulto en la actividad espontánea del niño.

Con ello:

- El maestro se asume como tal.
- El énfasis no está puesto en la actividad que el maestro hace, ni en su plan de acción sino en su acompañar dinámicamente al niño en su actividad integral.
- El maestro es responsable del ambiente educativo.
- El maestro es responsable de respetar la actividad espontánea del niño.
- El maestro es responsable de aportar al niño lo que necesita.



Guidon Lewin lo llamó «un Jardín de Infantes distinto» porque se basa en los derechos del niño y en las distintas posibilidades en que puede tomar decisiones. Si no le permitimos resolver por sí mismo, no sabrá qué es responsabilidad. ■

Bibliografía

- Berk L Winsler A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education* pp. 142-147 Washington D C: NAEYC.
- Dayan I. (2001). *Un educador distinto; diálogos con Gidon Lewin*. Tel Aviv: Editorial Diunon.
- Fernandez Adriana y Pzellinsky de Reichman. (1982). *La metodología de juego. Trabajo en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Ediciones Pac.
- Galperin, Susana. (1986) «Supuestos básicos del Método Juego-Trabajo». En: *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Argentina: Editorial Paidós.
- Lewin G. (1989). *Vamos a jugar en serio*. Tel Aviv: Sifriat Hapoalim (en hebreo).
- Lewin G. (1989). *Un jardín de infantes distinto*. Tel Aviv: Sifriat Hapoalim (en hebreo).
- Paredes Deza y otros. (1994). *Juego-Trabajo*. Lima: Edic. A. S. E. R.
- Stein R. y Szulanski S. (1997). *Educación pre-escolar en Israel*. Tel Aviv: Editorial Aurora cap. 1 pp.29-32 y cap. 3 pp. 191-225.

Equidad

y respeto a la Diversidad (2)

El documento de la red DECET sobre Equidad y Diversidad, publicado en *Infancia* 107, nos da pie para presentar una serie de artículos en 2008. Además de en los conocimientos de la Red, el trabajo se basa en las contribuciones locales de los educadores, las familias y los niños y niñas. El documento de DECET estimula a pensar y a actuar, y quiere ser, por lo tanto, un documento para el cambio. Además de las contribuciones recogidas en el trabajo hecho por DECET, *Infancia* ha querido participar recogiendo y difundiendo testimonios locales sobre los seis principios propuestos por DECET para seguir desarrollando la reflexión, la acción, la investigación... sobre estas cruciales temáticas. Pretendemos ofrecer así una sencilla muestra de las situaciones de vida en nuestro contexto.



Principio 2: Se da a cada uno la posibilidad de desarrollar los diversos aspectos de su identidad

- Los profesionales nutren las identidades individuales de cada persona y del grupo para que desarrollen un sentimiento de orgullo sobre sus múltiples identidades.
- Se ofrece un clima seguro donde todas las convicciones, valores y creencias incluso cuando se perciben como conflictivas puedan expresarse y negociarse.
- Las necesidades, intereses, preguntas y experiencias de los niños y niñas, y el sentido que ellos les dan, son el centro de las actividades pedagógicas.
- Los niños y niñas, las familias y los profesionales intercambian información para conocer y comprender mejor las circunstancias vitales de cada uno con tal de poder dar respuestas adecuadas.
- Los niños y niñas, las familias y los profesionales delimitan las fronteras de cualquier introspección en sus vidas familiares.



«Durante sus primeras semanas en nuestro centro, la madre de Kieran siempre parecía estresada y preocupada cuando venía a traer o a recoger a su hijo de 18 meses. Una tarde me contó que su madre la culpaba por traer a su hijo al centro. Invitamos a los padres a pasar un tiempo con su nieto en el grupo. Quedaron muy impresionados de ver a Kieran jugando con los otros niños. Su idea sobre los centros infantiles cambió radicalmente. Fue un descanso para la madre de Kieran.» (Sofía, educadora)

«Mamá, hoy he estado en la escuela» (respuesta emocionada a la presentación en el centro de puzzles que muestran la vida traveller) (Winnie, cuatro años)

«Todas las tardes, cuando las familias llegan a recoger a sus hijos, se proyectan fotografías digitales en una pequeña pantalla, de modo que las familias puedan ver lo que sus hijos han hecho ese día. Estas fotos les ayudan a debatir nuestras actividades, les muestran cómo se han sentido los niños y las familias nos inspiran con sus ideas y propuestas.» (Carine y Hava, educadoras)

«En mi primera visita al centro estaba Jusuf, un niño de tres años que me llevó a la pared de las familias. Me invitó a sentarme y me explicó, muy orgulloso, toda su estructura familiar: padres, tíos, tías, abuela, hermanas y hermano, con quienes tiene una relación muy estrecha. Me hizo soñar sobre la manera en que mi hija presentará a su familia cuando tenga su edad...» (Alice, madre de Melissa)

«Pedimos a todos los niños nuevos y todas las familias que traigan alguna música que escuchen habitualmente en casa. Así podemos contar con una colección de música realmente diversa. (Hatice y Gerd, educadoras)

«A nadie del centro le interesan nuestras dificultades para enseñar a nuestros hijos a hablar, leer y escribir el árabe, su lengua de origen que necesitan para comunicarse con sus abuelos.» (Ahmed, padre de dos niños)

«Cuando mi hija Lisa asistió por primera vez al centro infantil, los educadores me preguntaron cómo nosotros, los padres, queríamos que se hablara de la deficiencia de nuestra hija con los otros niños y padres. Me emocionó la pregunta porque en esa época ni mi marido ni yo estábamos todavía preparados para usar palabras como discapacidad o deficiencia y no queríamos que los demás las usaran al hablar de Lisa.» (Catherine, madre de tres niños)

«Estoy muy contenta de que Anette (la maestra) sepa que tengo dos nombres: uno turco, de mi padre, y uno alemán, de mi madre.» (Aline Öztürk, cuatro años)

Aportaciones del Consejo de Redacción de *Infancia en Cantabria*

«Siempre me he preguntado: ¿cómo son los niños? Son diversos, distintos, diferentes... entonces: ¿cómo organizar los espacios para que les sirva a todos, en sus movimientos, descansos, para estar en grupo, para desahogarse, para sentir bienestar, para provocar la risa, para explorar, para probar... para, en definitiva, comprender el mundo y a sí mismos?». (Paz, Primer Ciclo de E. I.)

«En el comedor, mientras esperábamos el momento de la comida, una niña comenzó, absorta, a golpear con su plato la mesa, cual batería improvisada, feliz al comprobar cómo surgían sonidos; otro, la siguió canteando su recipiente; una tercera, con el plato boca abajo, golpeaba sordamente en la lisa superficie de la mesa; al poco, otros más secundaron la propuesta entre risas y exclamaciones... Se estaba formando una orquesta no del todo armónica, conseguida a partir de miradas, de sonrisas, de la disparidad, de la libre experimentación de sonidos, de formas simples, de invitación al otro a ver, a oír, a tocar... Se trató, en definitiva, de un momento mágico de comunicación y de disfrute en sentido amplio, que a veces se nos escapa a los adultos.» (Alberto, maestro en aulas de dos años)

«Nos planteamos acercar el arte al grupo a través de un muñeco al que llamaríamos Miró, nos pusimos manos a la obra y nos salió un personaje feo, hasta mal encarado. ¿Cómo se lo tomarían los pequeños?, pues no se trataba de una figura de rasgos redondeados, suaves y amables... A pesar de todo, nuestro Miró comenzó su andadura acercando a los niños y niñas el Arte (con mayúsculas).

De inmediato, fue querido, achuchado, besado, estrujado... dándonos cuenta nosotras, las educadoras, del enorme poder que tienen los pequeños para acercarse y acoger otras realidades». (Ruth, técnico superior en educación infantil)

«Los pequeños son capaces de todo. Su observación no es frágil, todo en ellos es una juega (aplauden y ríen a carcajadas ante una torre que se cae o cuando surge una nube de harina...) y una pasión constante... Ante esto, ¿cuál ha de ser nuestro papel? Pues entrar en su juego y hacer cualquier cosa aunque nos parezca tonta. Si ellos tienen confianza en que el entorno es seguro, nunca actuarán con miedos.» (Ana Delgado)

Extractos recogidos de un libro que las familias dedicaron a una maestra en el grupo de 2 años al finalizar el curso que habían compartido:

«[...] has conseguido que tanto los niños como los padres nos hayamos sentido protagonistas cada vez que hablamos contigo.»

«[...] me quede pasmada al comprender que en menos de cinco meses mi hijo había adquirido tanta seguridad en sí mismo que ya se atrevía a caminar por el mundo de la mano de otra persona.»

«[...] nos encanta lo que cuentas, esas historias de cada día en las que nuestros hijos son los protagonistas.»

«[...] gracias por hacernos sentir a los padres que cada uno de nuestros hijos es un «tesoro» también para ti.»

Ilusionado con miles de mariposas recorriendo mi estomago. Su primer día de cole con 4 años y el mío también, con 35...

Surgen en mí unas ganas enormes de participar, de aportar ideas, experiencias, sueños...

¿Dónde estará la clase de los *papis*?, también es mi cole, ¿o no?

Extraño padre para algunos, *enrollao* para otros.

La vida son momentos y hay algunos que no hay que perderse.
(Familia)

Los abrazos

Es curioso que he llegado a observar que cada uno refleja sus expresiones de afecto de acuerdo con su personalidad, y, si nos adaptamos en muchos otros aspectos, ¿por qué no en lo afectivo?

Recuerdo a Álex medio escondido y bajando la mirada cuando quise saludar a los niños y las niñas al llegar de nuevo al aula.

Tuve una idea: cada uno pedía el abrazo o saludo según un animal.

Hay algunos que piden de oso, les gusta ser achuchado y cuanto más mejor, pero otros reclaman un pequeño contacto, ¡de mariposa!...

Me acerco y, con un suave movimiento de mis manos, simulo unas cosquillitas que le harían las alas de una mariposa en su mejilla.

Y, así, una variedad increíble: de serpiente, de vaca (éste implicaría lametón, ¡jejeje!)

(Maestra)

¿POR QUÉ
en la escuela infantil

cada vez
hay menos tiempo
para jugar?

¿Por qué nos
molesta que
los pequeños
se muevan ?

¿alguna vez te has preguntado?

Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con familias

En la Escuela Infantil El Tomillar, que acoge la etapa 0-6, hemos incluido en nuestro proyecto psicomotriz a las familias y lo hemos hecho desde la parte que podemos compartir, la de adultos que tienen en común, desde distintas perspectivas, una meta conjunta: apoyar el desarrollo y expresividad psicomotriz que refleja la personalidad global de nuestros niños y niñas, acompañándoles con alegría, ilusión y disponibilidad en el proceso. Para ello, además de valorar los principios de procedimiento que guían nuestra colaboración psicomotriz con las familias, de las entrevistas puntuales y de las reuniones de grupo, hemos organizado una serie de encuentros para toda la escuela que, fruto de las necesidades observadas y demandas por las familias, han tratado de rescatar esos momentos privilegiados que compartimos y que podemos enriquecer con la investigación conjunta de nuestras posibilidades. Hemos querido que sea un espacio de encuentro en el que todos aprendiésemos. Desde nuestra perspectiva como maestros, les hemos ofrecido experiencias aplicables que les apoyen en su tarea, intentando enriquecer sus propias vivencias e informarles, respecto a prácticas de crianza actuales, de su conveniencia o prevención, desde el punto de vista profesional.

Alicia Alonso, Escuela Infantil El Tomillar

El proceso seguido

En el itinerario de formación de esta escuela, el equipo observó hace tiempo que la psicomotricidad era uno de los campos en el que necesitaban profundizar. Se pusieron en contacto conmigo y, juntas, hemos destinado tres años a ello; dos a la formación e intervención en los grupos y otro a desarrollar un currículum que contuviese todas las experiencias vividas y guiara su quehacer en este campo. Hemos trabajado desde la perspectiva de que la psicomotricidad, siendo uno de los aspectos del desarrollo infantil, no sólo se redujese a un tiempo concreto de intervención con el niño, con la niña, sino que quedase convertida en una forma de estar y comunicarnos con los pequeños, una actitud adulta que impregna el quehacer cotidiano, tanto el relativo a rutinas de cuidados básicos, como el relacionado con el juego y el resto de experiencias.

En esta tercera fase decidieron también, conectando con en el resto de sus proyectos, integrar a las familias y hacerlo en aquellos aspectos que, por las demandas que hacían, consideramos que se ajustaban más a sus necesidades. Se pusieron en contacto con el AMPA del centro, así como con el Consejo Escolar, les plantearon la propuesta e identificaron momentos importantes de la relación que familias y profesionales compartían con las criaturas.

Una de las demandas centrales de las familias tenía que ver con el modo en que podían apoyar el desarrollo psicomotor de sus hijos e hijas ofreciéndoles seguridad y autonomía y mejorando sus potencialidades y la comunicación mutua. La falta de tiempo, tan habitual hoy en el mundo que nos ha tocado vivir, les producía angustias acerca de la



búsqueda de momentos «extra» para poder desarrollar, desde un ambiente cálido, calmado y de disfrute mutuo, aquello que pudiesen plantearles.

Fue así como pensamos en mostrarles cómo se actuaba en el centro, descubrirles las ventajas que podía ofrecerles y hacerlo desde sus vivencias cotidianas, aquellas que les eran más cercanas y realizables de modo que no les obligasen a buscar esos momentos «extra». Procuramos tener como referente sus ideas acerca de la necesidad de estimular a sus hijos e hijas «didácticamente», ideas extendidas con frecuencia y que suele generar la duda, cuando no angustia, por conocer el grado de dedicación necesaria, por su parte, en este sentido.

Reflexionando en equipo pensamos en las actividades que tenían en común y vimos que merecía la pena rescatar los aspectos de los cuidados y las pequeñas rutinas diarias que suelen generar problemas en la convivencia de casa, como, por ejemplo, recoger sus cosas.

Pensamos entonces en descargar a las familias de una preocupación innecesaria y en transmitirles que lo más adecuado para sus hijos e hijas no era que intentasen desarrollar con rapidez esos cuidados que requieren un tiempo ineludible, como por ejemplo los relacionados con la comida o el aseo, para luego disponer de un ratito suplementario de «juego educativo». Así fue como les contamos las ventajas que representaban estos tiempos y elegimos el del aseo y los cambios como ejemplo. Esto les podía ofrecer un nuevo modo de relacionarse con sus criaturas, un modo satisfactorio y privilegiado para ambos, con la seguridad de que, durante el mismo, éstos desarrollaban, además, una gran cantidad de experiencias y aprendizajes.



Por otro lado, veníamos comentando la preocupación que les producía ver cómo los niños y niñas están cada vez más tiempo sentados en sillas especiales y aparatos que les limitan la acción y dificultan su desarrollo y lo relacionamos, en la reflexión, con la ansiedad que les causa a las familias la tardanza, a veces supuesta, en la aparición de determinadas conquistas motrices y las posibles estimulaciones al respecto. Creímos que, como respuesta al conjunto, podíamos proponerles que disfrutasen observando y descubriendo, dándole importancia a momentos, en los que, ellas mismas, pueden estar haciendo otras cosas pues, con frecuencia, no precisan más que una actitud de acompañamiento y disponibilidad y muy poca intervención. Se trataría de informarles al tiempo, sobre los usos inadecuados de estos costosos artilugios y de exponerles, como contrapartida, la conveniencia de acondicionar espacios libres, pero ricos, seguros y adecuados, en los que no tendrían más que acompañar el desarrollo natural de sus movimientos y expresiones y disfrutar observando y apoyando sus conquistas.

En este contexto, y para que compartieran la necesidad de jugar de sus criaturas, pensamos también en proponerles hacerlo con ellas, pero en relación con el disfrute de descubrir las propuestas que éstas podían ofrecerles en los sucesivos momentos de la vida cotidiana. Se trataba de jugar a imitarlas y observar sus nuevas respuestas en un ciclo riquísimo que se retroalimenta y del que el niño o niña se siente modelo y protagonista deseado.

Por último, seleccionamos otro de sus grandes motivos de conflicto en casa, el de la recogida de objetos y juguetes. Intentamos resaltar la importancia que para su desarrollo psicomotor tenía llevar a cabo esta tarea y cómo favorecía el desarrollo de conductas sociales y de comunicación

competentes, al tiempo que estimulaba procesos relacionados con la cognición que pondrían bases para el futuro desarrollo intelectual de los niños y niñas.

Se trataba con todo ello, además, de permitirles relacionar estas situaciones de la vida cotidiana con su contribución al desarrollo de sus criaturas, de darles la seguridad necesaria para que descubrieran más posibilidades a su propia competencia educativa.

Teníamos que realizar el encuadre de todo lo anterior, desde un modo de «ver y escuchar» psicomotor que les fuese cercano, y dedicamos para ello un período inicial en el proceso. Decidimos centrarnos en el eje que representa la posibilidad de contribuir a mejorar el diálogo corporal-emocional entre padres y madres, hijos e hijas.

Estos tiempos compartidos han sido privilegiados para toda una comunidad escolar viva como la de la Escuela El Tomillar.

Cada encuentro iba precedido de un documento base que el equipo preparó y que explicaba la importancia de lo que íbamos a presentar.

Las familias han podido ver a sus hijos e hijas, en los vídeos que les presentamos en estos tiempos, realizando con sus educadoras el mismo tipo de actividad que centraba la propuesta para la casa y descubrieron claves centrales para desarrollarlo.

El resultado fue tan satisfactorio que representantes de las mismas propusieron la creación de un taller de psicomotricidad, realizado en el centro, en el que pudiesen profundizar en todo lo vivido y descubierto acerca de esa relación de comunicación corporal-emocional y hacerlo mediante interacciones con sus hijos e hijas durante el mismo.

La experiencia ha sido sumamente positiva pues hemos constatado que, además, familias y profesionales tenemos en común muchos más puntos que los anticipados.

Alicia Alonso

Las ponencias escritas para las familias

En esta primera parte de nuestro artículo ofrecemos dos de las experiencias que formaron parte de esta selección:



La importancia del adecuado desarrollo postural, motor, perceptual y conductual en los primeros aprendizajes

A lo largo de estos últimos años, hemos ido observando, cada vez con más frecuencia, la llegada de bebés que, aconsejados por los pediatras, duermen boca arriba, continuando en esta misma postura una vez que están despiertos.

Por otra parte, a ello se añade la utilización de sillitas de descanso para los niños y niñas, que, manteniéndoles sentados y cómodos, impiden que admitan otra postura de buen grado, y que desarrollen sus movimientos en libertad para conquistarla por sí mismos.

Cuando la criatura puede ponerse boca abajo, levantará su cabeza por instinto pues pretende la comunicación con el ambiente y en especial con las personas, buscando con la mirada. Gracias a ello, irá ejercitando y controlando los músculos del cuello, de la espalda y de los brazos que la sostienen. Irá empujando con ellos y reptando como consecuencia, en un principio hacia atrás y más tarde hacia delante, cuando sus rodillas y sus pies empujen en esa dirección, intentando ir hacia el mundo que se le ofrece ante la vista y conquistarlo. El deseo de entrar en relación lo llevará a ampliar sus movimientos y el éxito en la empresa le reactivará el deseo de proseguir.

Para un buen desarrollo psicomotor de los niños y niñas tiene gran importancia la postura que adopten. Ésta es una actividad refleja mediante la que

el cuerpo se organiza para situarse en el espacio y tiene una función comunicativo-emocional por excelencia. Nuestra postura varía (más o menos abierta, cerrada, tensa, relajada,...) según las propias emociones (tranquilidad, ansiedad, seguridad, ternura, simpatía, nerviosismo,...) y/o según las que nos provoca quien tenemos enfrente. Esto implica, además, modificaciones tónicas para mantenerse o ajustarse siendo el tono muscular el que actúa como sostenedor de esa postura. Resulta indudable que se establecen relaciones entre las diferentes partes y el cuerpo en su conjunto que, invadido de emociones traducidas en la mayor o menor tensión sostenida en los músculos, establece una determinada relación con el espacio, o ambiente que rodea a la criatura para poder mantener el equilibrio, tanto en estado de reposo como en movimiento. Esta actividad en la posición de tumbado o tumbada será luego ejercitada por la criatura cuando se siente, cuando gatee y cuando intente ponerse de pie y empezar a caminar. Para ello precisa de un ambiente que le permita hacerlo, empezando por estar libre sobre un suelo acondicionado y pasando por tener apoyos a los que poder agarrarse y sobre los que poder sujetarse cuando esté preparado para ello.

Al permitir que adopten posturas variadas, se facilitan numerosas adquisiciones por la obtención de mejores patrones de postura y movimiento, así como para la comunicación, en definitiva para la adquisición de nuevos aprendizajes, derivándose consecuencias negativas cuando se empobrecen sus posibilidades.

La postura está estructurada sobre el tono muscular y éste ha de tener ocasión de ser ejercitado espontáneamente para que el bebé pueda llegar a organizarla y dormirla en una variedad suficientemente rica. De ahí, la importancia de que el adulto les facilite que puedan desarrollar diferentes movimientos, organizando el ambiente, acompañándolo e interviniendo sólo cuando un obstáculo se convierta en infranqueable y de ello se derive su malestar:

1. *Organizar un ambiente* variado pero con los apoyos suficientes como para que el bebé pueda estimular su deseo de comunicarse y moverse. Siempre pensando que el objetivo final ha de ser la autonomía de deseo y de acción por lo que, como decía Bruner, debemos ir «andamiando» con apoyos e irlos retirando «desandamiando» a medida que va dejando de precisarlos. Para ello es interesante permitir que esté durante un tiempo

en el suelo limitado, sobre una manta, permaneciendo cerca para darle seguridad, poniendo objetos atractivos a sus alrededor que estimulen su deseo de levantar la mirada y a avanzar hacia ellos si está boca abajo, y a ladearse, girarse y aproximarse si está boca arriba, respetando siempre su tiempo de exploración y su espacio, sin invadirlo o interrumpirle en sus intentos si no es necesario para su seguridad global.

La silla de apoyo puede tener su función en momentos concretos pero de ningún modo puede convertirse en una prisión que les limite en su deseo y en su necesidad de moverse para experimentar y sentir el placer que les supone y el control corporal que les posibilita. Del mismo modo pueden dormir boca arriba para evitar accidentes, pero sin que llegue, en ningún caso, a ser la única postura válida y limitadora cuando están tumbados o tumbadas. Es preciso que la cuna sea lo suficientemente amplia como para que puedan moverse y cambiar de postura a medida que las vayan conquistando.

2. *Observar y «Escuchar»* su discurso para establecer la empatía necesaria y darles así la respuesta que precisan, no sólo la que dictan nuestras propias intenciones previas. Así veremos las suyas, profundas y globales, manifestadas a través de los movimientos y gestos que realizan, la mirada que nos ofrecen, su sonrisa y su gesto, cómo utilizan objetos (el nivel de interés que les suscitan, si los cogen y aprietan, se les caen distraídamente, los empujan, los manipulan e investigan,...), la ocupación que hacen del espacio (si tienen poca actividad en un lugar de la manta, si se desplazan con decisión cuando algo les interesa, si se expande disfrutando de ello o si permanecen replegados o replegadas sobre sí,...), la manera de situarse frente al adulto (inhibiéndose o adoptando una actitud de iniciativa, con rigidez o de modo relajado, imitando u ofreciendo propuestas de interacción,...) y el lenguaje que utiliza (permaneciendo en silencio o gorjeando y balbuceando alegremente, si empieza a silabear o incluso a decir alguna palabra y si se acompaña de gestos, de sonrisa y de mirada risueña o distraída,...). A partir de esa observación y escucha activa podremos quizá establecer con ellos y ellas un diálogo con la mirada, con la palabra, con las caricias, cogiéndolo o cogiéndola en brazos, sólo si es preciso, permitiéndoles disfrutar de su autonomía y del placer y la seguridad que representa saberse escuchado o escuchada, y respondido o respondida, pero libre para conquistar lo que le rodea.

Se trata, con todo ello de comprender el sentido que tiene la necesidad de que el bebé pueda expresarse psicomotrizmente, equilibrando libertad y seguridad, de modo que pueda llegar a ajustar el tono corporal y el equilibrio necesarios para alcanzar con autonomía diferentes posturas, sintiendo placer en ello. Sólo así, y siendo, al tiempo, recompensado por el adulto a través del espejo positivo que suponen sus gestos de aprobación, su mirada satisfecha y orgullosa, sus cálidas invitaciones corporales y verbales, irá sintiendo que es importante para ese adulto, que es atractivo como persona e irá construyendo una imagen adecuada y positiva de sí. Sólo cuando se sienta reconocido como objeto de deseo para el otro podrá ir aprendiendo a estimarse a sí mismo.

Cambio de pañal: tacto, contacto y diálogo corporal en el cambio de pañales

Entendemos, que la higiene en sí misma es importantísima, ya que es necesario que niños y niñas se sientan a gusto, cómodos, limpios, con buen olor. Para ellos y ellas es una necesidad que ha de ser cubierta, pero no es menos importante el tipo de respuesta que encuentran en nosotros, no sólo para realizar el cambio físico del pañal sino para establecer una conexión con la actitud educativa que mantenemos con ellos y ellas a lo largo de todo el día. Puesto que los niños y niñas de edades tempranas precisan muchos tiempos de cuidados básicos optamos por descubrir todas las posibilidades de estos momentos, viviéndolos con intensidad y no como un mero trámite para luego poder realizar otras actividades más «didácticas». A los niños y niñas les interesa aquello que cubre sus necesidades, pues recreémonos en ello y prestémosle toda la atención que merece.

En el momento del cambio de pañal o aseo, se produce un diálogo corporal de calidad excepcional que nos exige desarrollar la capacidad de «escuchar» las propuestas que nos hacen y las variaciones que introducen (movimientos, miradas, demandas verbales,...) y que tienen un significado al que nos queremos adaptar. Como educadoras, extremamos nuestra capacidad de empatía y de afecto y creamos un clima en el que se propicia la comunicación, de manera que la criatura se siente querida, aceptada, segura y única. Surgen entonces gestos y miradas cómplices

que preguntan y contestan, ruidos vocálicos y palabras que se aúnan con el tono de voz, ritmos adaptados entre la manipulación que le proporcionamos y la participación activa que ellos y ellas desarrollan en el proceso (cogiendo la esponja con la que les limpiaremos, dándonos la crema, girándose u ofreciéndonos sus manos, por ejemplo).

Este diálogo lo estimulamos, desarrollamos y mantenemos hablándoles mucho, contándoles todo lo que vamos haciendo, poniéndole nombre a las partes de su cuerpo que recorreremos, dándoles tiempo para que se expresen, repitiendo lo que dicen y apoyándolo, cuidando con mimo el tono, la ternura y los cambios de voz que utilizamos para centrar su atención. Pero también lo desarrollamos limpiándoles, secándoles y acariciándoles suavemente, sin invadirlos, con mucho respeto y permitiéndoles tener siempre libertad de movimientos, dándoles tiempo para que propongan y respondan, adaptando nuestra postura y el ritmo de nuestra acción a sus intentos de colaboración, en definitiva, estableciendo un diálogo corporal y emocional con ellos. Intentamos que miradas, sonrisas, gestos, movimientos, voz y palabras se ajusten entre sí y se acoplen a las que nos proponen. Los acuerdos en esa comunicación van asociados al sentimiento de placer mutuo, distendido y relajante para ambos.

En este proceso, tratamos de ser para los niños y niñas un espejo en el que descubran, también durante el cambio, que tienen un gran atractivo para nosotras. Cuando percibimos que alguien nos mira, nos toca, nos habla, nos escucha y nos contesta adaptándose a nuestras necesidades traducimos que somos agradables, interesantes y motivo de afecto y crece el aprecio que nos tenemos. Eso es lo que pretendemos, además de atenderles en su necesidad biológica.

Con este diálogo tónico-emocional nos encontramos, pues, favoreciendo en las criaturas el desarrollo de una imagen corporal afectiva de sí, positiva y ajustada que permitirá la emergencia de la autoestima y propiciará su colaboración en el propio aseo, ligándose, desde la seguridad, al deseo de crecer y a la autonomía para conquistar el mundo. ■

De líquido a sólido

La transformación del agua

Los maestros de esta escuela infantil de Lloret aprovechan que hiela, una situación bastante insólita en la población, para abrir a los niños y niñas todo un mundo de posibilidades de experimentación y descubrimiento. Las imágenes del artículo muestran su interés al desarrollar esta actividad gracias a un elemento natural.



Escuela Infantil Lola Anglada



¿Qué pasa en nuestro entorno? Acogemos la ola de frío en Lloret de Mar.

Hemos llegado a la escuela, hemos encontrado el césped helado y nos hemos preguntado: ¿podríamos hacer hielo?

Hemos hecho un tren de cajas y hemos ido a buscar botellas de plástico y hueveras. Hemos recortado los culos de las botellas y los hemos llenado de agua.

¿Qué pasará si los dejamos esta noche afuera? La mujer del tiempo nos ha dicho que esta noche hará mucho frío.



**¡Oh, el agua se ha ido!
¡Está muy frío!
¡Sale agua!**

Las caras, los gestos, las expresiones, describen lo que están descubriendo.



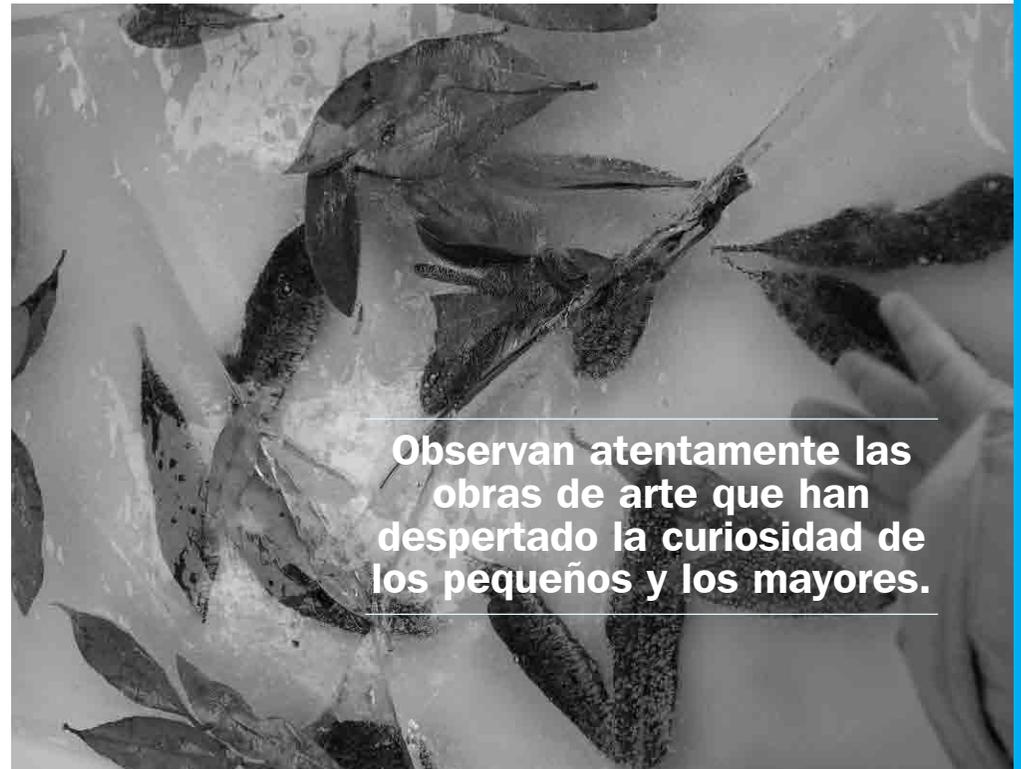


¡Oh! ¡Una luna!

Poco a poco, y con el calor de las manos, el hielo se va deshaciendo y vuelve a aparecer el agua.



Después de la experiencia hacemos una nueva propuesta. ¿Qué pasará si ponemos agua con hojas, piedrecitas, plumas, hueveras...?



Observan atentamente las obras de arte que han despertado la curiosidad de los pequeños y los mayores.



Obras efímeras, pero que han provocado emociones, investigaciones y ya hablan del hielo que se ha comido el agua y cómo las cosas han quedado atrapadas.



¡Mira, mira, se rompe como un vidrio!

¡Ha sido una actividad de descubrimiento, alegría, sensaciones, emociones... nos lo hemos pasado muy bien!



Ingredientes

- Cantos rodados de río (tamaño pequeño).
Deben lavarse a conciencia.
- Dos botes pequeños de nata líquida
- Una pizca de sal.

Utensilios

- Un táper grande de plástico que cierre herméticamente (se puede sellar con cinta adhesiva ancha)
- Un cuchillo punta redondeada

Desarrollo

¿Tenéis hambre? Pues vamos a preparar una deliciosa sopa de piedras. Todos de pie en un círculo. Sacamos esta olla mágica (táper) y vamos echando los ingredientes.

En primer lugar las piedras. Se vacían en el recipiente (ojos de asombro y miradas de risa) ¿Tenéis mucha hambre verdad? Pues vamos a echar unas cuantas piedras más por si queréis repetir.

Ahora añadimos los dos botes de nata líquida. Ya está casi lista. ¡Ah, nooooooo!, falta una pizca de sal; y ahora cerramos la olla, tapamos y sellamos muy bien, y vamos pasando la olla de mano en mano agitando muy fuerte el contenido. ¡Ahhhh!, pero falta algo fundamental: ¡las palabras mágicas!

A ver, movemos la olla muy fuerte mientras decimos las palabras mágicas (pueden ser acordadas y repetidas por todos, o cada uno inventa las suyas cuando le toca el turno.)

Hipótesis

- ¿Qué va a ocurrir aquí?
- ¿Qué aparecerá en esta olla?
- ¿Nos lo podremos comer?...

Sopa de piedras



Consejo de Infancia en Castilla La Mancha

¡¡¡TATATACHÁN!!!!



Bueno parece que esto está listo.

Abrimos con misterio la olla, miramos el interior y... ¿Qué es esto? ¡Mantequilla!

Ahora a comer. Sacamos unas galletitas o rebanadas de pan y con el cuchillo vamos untando la mantequilla para comer como nunca.

Comprobación de hipótesis y explicación del proceso

La mantequilla se produce por agitación de la nata, las piedras sirven de batidora y permiten separar la grasa del suero. Los niños y las niñas podrán observar perfectamente como en la olla ahora ya no hay nata, sino mantequilla por un lado y por otro el suero, un líquido menos espeso y ligeramente agrio. ■



Hacer normas

Hacer junto con las maestras Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (y II)

La «Carta de las normas en la escuela»

La «Carta de las normas en la escuela» se ideó, escribió y reescribió, incluso físicamente, por los niños y niñas en un proceso muy largo y articulado.

Cada nueva regla tenía que ser pensada, expuesta, acordada, probada, ajustada y votada.

En aquel período, en Italia, había elecciones y los procedimientos para votar atrajeron la atención de los niños y niñas. Como sabemos, las votaciones son un ritual y, ritual significa: «hecho según un rito», una norma.

Dar legitimidad a nuevas normas, a través de un ritual de votación o a través de una norma conocida o actuada por todos los protagonistas,

El proceso de idear y redactar la «Carta de normas en la escuela», da pie a un documento para leer y entender la evolución del pensamiento de los niños y las niñas, así como para comprender y apreciar la génesis y las funciones de las normas. Asimismo, la «Carta de las normas en casa» da voz a los niños, que proponen contenidos, organizan una reunión, discuten, valoran y votan normas.

casi una semana.

Para algunos niños y niñas que no se habían involucrado tanto al principio en el debate sobre las normas el ritual de la votación, en cambio, sí que les enganchó, sobre todo, el contenido de las propias normas.

Esta aceptación y participación de las normas se mantuvo, también, cuando se controló su aplicación.

El proceso de la votación, sinceramente, fue algo complicado: para cada norma a votar se

Paola Strozzi, Tiziana Filippini

refuerza el significado de la propia norma.

Los niños y las niñas participaron en ese momento del proceso con gran intensidad que, con el número de normas a votar, duró

nombró una comisión electoral. La comisión leía a toda la clase la norma que se tenía que votar (teniendo en cuenta las variaciones propuestas por la asamblea), y se explicaba la modalidad de voto.

A cada votante, a las maestras también, se les daba una «ficha» que tenía un sí o un no, con los cuales cada elector expresaba su conformidad o no con cada norma, para introducirlos en la urna.

La curiosidad de algunos no siempre garantizó el secreto del voto.

El recuento electoral, que hacían las diversas comisiones electorales ayudadas por algunos electores impacientes, reveló algunas mayorías importantes: la primera norma que trataba de que todos controlasen el volumen de la voz, por ejemplo, tuvo 26 votos a favor y sólo dos en contra.

Davide y Nicolò, los dos que votaron en contra, ya habían anunciado el sentido de su voto: uno porque no conseguía hablar con tono bajo; y al otro porque le gustaban los juegos en los que hay que «gritar».

Cuando se votaron las 11 «Normas en la escuela» surgió el problema de su divulgación.

Los niños y niñas pensaron en colgar un manifiesto en la pared de la escuela para leerlo, fácilmente, siempre que hubiera duda.

Pero también se preocuparon por quien no sabía leer. De esta manera, los niños pensaron en otra posibilidad: una grabación en vídeo donde la «Carta de las normas», acordadas en la escuela, se leía en grupo por los mismos autores.

El guión, ideado y acordado por ellos y ellas, permitía que cada niño elegido pudiese leer a turno cada norma aprobada. Los que no sabían leer (que eran la mayoría), fingían, y hacían como si leyeran de verdad. También en este vídeo se leían las sanciones en caso de que no se cumplieran las normas. Las sanciones eran cuatro, y de diversa intensidad, según la reiteración de la infracción: del simple recordar o «gritar con amabilidad las cosas», hasta la última consecuencia, muy triste, que era «estar solo sin hacer nada». Nunca se escribieron las sanciones. Los niños nunca lo pidieron y nosotras nunca se lo propusimos. Probablemente, el largo proceso de interrogarse sobre el significado de las normas, construir nuevas normas, compartir mediante un compromiso fuerte como la votación y la aceptación de las normas por parte de todos generó un pacto implícito: una garantía en el respeto de las propias normas.

Y cuando hubo «traiciones» u olvidos, muy pocos de verdad, se solucionaron con bondad: cuando el reo admitía la infracción, o con la primera y más ligera de las sanciones previstas.

Después los niños prepararon una «Carta de normas en la escuela», que nos parece un buen documento para leer y entender la evolución de su pensamiento para comprender y apreciar la génesis y las funciones de las normas.

Aquí emerge, también, la necesidad del compartir como uno de los elementos que caracterizan las propias normas.

«Carta de las normas de los niños, niñas y de las maestras de la clase de 5 años de la escuela Diana.

Nosotros cumplimos las normas de esta escuela que ya estaban, pero cumplimos también las que hemos hecho nosotros y que hemos discutido con las maestras. Primero las hemos pensado, después las hemos decidido, y después las hemos votado. Los votos son como signos, como cruces o como x que nos sirven para decidir y ponernos de acuerdo. Los votos se cuentan.

Las reglas que tienen más votos se cumplen, también las cumplen los que han votado que no, porque si no, ya no son las normas para todos. Si un niño o una maestra no cumplen las normas es porque igual se les olvidan; entonces es mejor decírsela o lérsela para que se acuerde.

Si todavía se olvida, se le grita con amabilidad. Si todavía se olvida, se le puede decir: «¡te quito tus cosas, tus juegos!... o ¡algo que le gusta mucho!».

Pero si nada... y no respeta nada, entonces se le deja solo sin hacer nada.

Si las maestras no se acuerdan de las normas hay que decirles: «¡Acordaos de las normas!» y, entonces, ¡tienen que leerlas en el papel que están escritas!. Sí, porque las maestras son adultos, pero se pueden equivocar.

Se les recuerda y ya está.

Para recordar bien bien las normas que hemos decidido, hemos hecho dos cosas: un papel grande con todas las normas escritas donde se puede leer muy bien; si uno no sabe leer se lo pide a las maestras, a Darío, a Giovanni o a Giorgio, o puede intentarlo solo.

O también si quieren saberlas los de 4 años, o los pequeños que no saben leer, hemos hecho un vídeo para verlo en televisión. En este vídeo aparecemos nosotros diciendo las normas para que las entiendan todos.

«Normas para que las obedezcan los niños y las maestras en la escuela»

1. Se habla sin gritar: es necesario hablar en voz baja.
2. Cuando los niños se cansan de trabajar o de pensar se espera un poco para que lleguen nuevas ideas.
3. No burlarse con palabras, caras, gestos o con el «ah, ah, ah»... No hacer como los papagayos con la voz o con movimientos.
4. No molestar a quien quiere estar tranquilo.
5. Cuando las maestras llaman a los niños que juegan les deben dejar 4 minutos de tiempo.
6. Cuando uno habla se está en silencio para no confundirlo.

7. Cuando uno dice «Alb» porque si no se le olvida decir algo importante, los otros mejor se callan, porque así se concentra mejor.
8. Sobre el tema del amor hay que ponerse de acuerdo; no está bien que uno solo lo decida todo.
9. Sobre «el comer» no hay que obligar, aunque hay que probar.
10. En el patio no hay que hacer daño a los árboles porque están vivos; no tirar los juegos fuera de la valla porque si no nos quedamos sin juegos.
11. Está bien la norma que permite coger a las chicas en el patio si ellas dicen «Sí». También se puede coger a los chicos. Pero se puede cambiar de idea: si uno se cansa puede decir «¡Basta!».

La «Carta de las normas en casa»

Otro momento posterior de este proyecto fue el que contruyó, con los padres y madres, una «Carta de las normas en casa».

Los niños dieron posibles contenidos de este manifiesto y también las modalidades más eficaces para estipularlo: organizar una reunión por la tarde en la que, niños, niñas, padres y madres juntos, se podían proponer, discutir y votar nuevas normas.

Pero antes de esta propuesta que hicieron los niños y niñas, las maestras nos reunimos con las familias para analizar y profundizar el proceso que habíamos realizado. Algunas familias pusieron objeciones con respecto a la propuesta de los niños y niñas.

Éstas son algunas de estas objeciones: «Cada familia tiene sus propias reglas, diversas, a veces contradictorias que son fruto de costosas negociaciones o de criterios que no se pueden o no se quieren negociar». «¿Es bueno correr el riesgo de cambiar o de mover las cosas seguras que ya hemos conseguido o los límites ya puestos? ¿No bastan sólo los razonamientos, algunos muy profundos, que han hecho ya los niños sobre las normas?».

Como maestras, nos interrogamos sobre esta actitud de duda, de cierta inquietud y de defensa por parte de las familias. Reglas, valores y ética son cuestiones sobre las que las familias viven y encuentran sentimientos contradictorios: por una parte se dan cuenta de que es su responsabilidad; pero, por otra parte, se dan cuenta de que la familia es sólo uno de los lugares donde los niños y niñas construyen el sentido de su propia vida. Y esto se puede vivir tanto como un recurso, como una responsabilidad compartida, o como una preocupación sobre la posible negociación de los asuntos. Sabemos que no es fácil encontrar un justo equilibrio.

Para la escuela esto significa una atención y una responsabilidad mayor: acoger y hacer dialogar todas las dudas y posiciones, sin renunciar a su propia declaración ética. Una declaración que sea, lo más posible, reflexionada, motivada, flexible y en sintonía con los fermentos que provienen de una escucha atenta y participe de los niños y niñas en la realidad.

De esta manera, no nos desanimamos y nos comprometimos con la propuesta de los niños y niñas, y convocamos una reunión con los niños, niñas y sus padres y madres juntos.

No fue una reunión fácil: no fue tan productiva como habíamos previsto, o como hubiésemos querido, inicialmente. No tuvo la intensidad que habíamos vivido con los niños y niñas en el momento de la discusión y de la votación de la «Carta de las normas en la escuela».

¿No fuimos capaces de transmitir a las familias los significados y las potencialidades de una ocasión como ésta? Tal vez. No es fácil sostenerlos con personas y familias de culturas y valores tan distintos. Tampoco, quizás, nos ayudó lo extraordinario (y poco cotidiano) de este tipo de reuniones que cargó la atmósfera de expectativas muy fuertes y diversas. A algunas familias les parecía una fiesta, como un espectáculo de fin de curso.

Otras, por otra parte, interpretaron –tal vez un poco demasiado en serio– el rol de co-legisladores y prepararon normas un poco incomprensibles y, tal vez por esto, impopulares.

Algunas propuestas de acuerdo, como por ejemplo las que hacían referencia a ver la televisión por la tarde-noche o por la mañana, casi no se consiguieron. Se aplazaron sin afrontar el tema. Algunas familias, después de probar lo difícil que era exponer o argumentar en público sus propias posiciones, escucharlas y tener en cuenta las de los demás, declararon que apreciaban todavía más el trabajo hecho por sus hijos e hijas.

La experiencia con las familias nos pareció, por lo tanto, más problemática de lo que pensábamos. El tema era problemático y lo sabíamos, pero pensábamos que enfocar el tema y compartir los procesos nos podría ayudar a las personas adultas y a los niños y niñas.

Adjuntamos las normas acordadas entre los niños, niñas, padres y madres, firmadas por algunos y que sirven para probarlas en casa.

Vemos que para esta «Carta de las normas en casa», los niños y niñas sólo han hecho 5 normas frente a las 11 que habían realizado para la «Carta para la escuela».

Sobre todo se trata de formas muy poco comprometidas. Muchas «por bien»: ayudar a poner y quitar la mesa; cada familia decidirá la hora de ir a la cama, la hora de apagar la televisión, etc.

A pesar de la simplicidad, y la obviedad de algunos contenidos de las normas para respetar en casa, vimos cómo los niños y niñas discutían —por la mañana apenas llegan a la escuela— sobre lo que estaba pasando en casa: la confirmación de las normas, los olvidos o los cambios.

«Carta de las normas en casa»

- 1) Durante todo el verano, por la noche, se puede ver en la televisión una película hasta el descanso. Cuando comience la escuela primaria, cada familia decide con su hijo o hija la hora adecuada para ir a la cama.
- 2) Por la mañana, cuando nos levantamos, podemos ver un capítulo de dibujos animados, pero hay que estar preparados y haber desayunado. Cuando los padres nos dicen que ya es hora de salir, hay que hacerlo inmediatamente.
- 3) Es justo ayudar a los padres y madres a poner y a quitar la mesa, así se cansan menos.
- 4) Cuando los padres nos llaman para ir a comer o para ir fuera de casa, es justo que les dejen

a los niños cuatro minutos de tiempo para terminar los juegos.

- 5) Por la noche, antes de cenar, los niños recogen los juguetes y tienen 12 minutos de tiempo para hacerlo, pero también les pueden ayudar los padres y las madres.

Una publicación

La experiencia fue recogida en una publicación que los niños y niñas regalaron a sus padres y madres al final del curso.

Veamos, ahora, el prólogo de este libro, realizado por los niños y niñas, porque creemos que representa un extraordinario testimonio sobre la maduración del significado de las normas al que han llegado los niños y niñas en el proyecto.

Volver sobre los propios pasos, releer la experiencia construida conjuntamente, valorarla, seleccionar los momentos más significativos creemos que consiente una mayor conciencia, no sólo del aprendizaje, sino también de lo comprendido.

«Hemos dicho que las normas las podemos hacer. Para eso es muy importante discutir con los amigos, con los padres, con las maestras, y con otros.

Todos pueden hacer nuevas normas, incluso éstos de los que todavía no hemos oído hablar nunca. También nosotros los niños las podemos inventar. Para cambiar las que ya están, es importante pedir que se cambien, porque si uno hace todo solo sin tener en cuenta a los

otros, no vale de nada. Los otros le pueden decir que no están de acuerdo. ¡O no conocen las normas!

¿Entonces cómo cumplen una norma que no saben?

Es importante ponerse de acuerdo: es necesario hablar mucho, y decir a veces que no, reñir un poco; pero sólo un poco porque si se riñe mucho no se inventa ninguna norma y se continúa con la de antes.

Pensamos que este libro nos puede servir a todos los que queremos aprender a inventar nuevas reglas.

A nosotros nos ha servido: primero hemos cumplido las que ya existían; ahora ya sabemos cómo, juntos, hacer nuevas.

A los papás, a las mamás, a los abuelos, a las abuelas, a las tías y a los tíos les interesa seguro porque a ellos les interesa siempre lo que nosotros decimos o dibujamos.

A los niños pequeños, pequeños como los hermanos, no porque no saben todavía para qué sirve un libro con normas.

El alcalde de Reggio Emilia y los policías tienen que leer las normas más importantes que hemos dicho, así pueden estar más tranquilos. Las pueden leer, también, los otros alcaldes porque así pueden encontrar algo justo para sus pueblos. Pueden cumplir nuestras normas u otras que ellos hagan.

A todos los que leen este libro les deseamos que puedan ser más inteligentes con los niños y más generosos.

Y a los niños les deseamos que discutan mucho para conseguir hacer normas importantes y muy bonitas»

Para nosotras no ha sido un tema fácil; ni tampoco para los niños y niñas, pero sabíamos que podíamos confiar en un interés y en una capacidad de escucha que hemos potenciado durante tres años de convivencia juntos en la escuela.

Estos niños y niñas no eran ni particularmente sabios para recorrer el mundo solos, ni tampoco tan débiles como para continuar con ciertas prescripciones pedagógicas. Eran y son niños y niñas que buscan, mezclan y construyen pensamientos e hipótesis nuevas y antiguas, conformismos e intuiciones que están dispuestos a confrontar, negociar con interés, testarudez, alegría e ironía, junto con los compañeros, con las personas adultas y con el mundo.

Cada voz o cada diálogo ha sido un fragmento de historia, de emoción, de curiosidad, de reto individual y colectivo para entender el sentido que existe o que las cosas podrían tener en sí mismas o entre ellas.

Trabajaron sobre las huellas de palabras y pensamientos recogidos de las experiencias realizadas. Esto nos impulsa a nosotros, los adultos, a escuchar con atención y respeto y, en ocasiones, a descifrar con un fuerte sentido de la responsabilidad. De este trabajo realizado con los niños y niñas nos parece que ha surgido una fuerte calidad de lo que llamamos el «artesanado de la negociación», que los niños tanto aman y con el que tanto aprenden cuando lo ponen en práctica.

Los niños y niñas negocian artesanalmente y, por lo tanto, de manera muy personal: en las palabras, en las formas de expresarse y, sobre todo, en sus ideas y teorías.

Para quien se pregunta sobre cómo se construyen y transmiten correctamente los valores y las normas, trabajar sobre el punto de la negociación nos parece una buena estrategia, ya que nos recuerda que no estamos nunca solos, sino que hay por lo menos dos personas.

La existencia de los demás es, al mismo tiempo, el principio y el fin de nuestros pensamientos y de nuestras actuaciones.

El valor de todo este proceso que hemos querido llevar a cabo está, sobre todo, en haber dado la posibilidad a los niños y niñas de poder mirar las normas desde un nuevo punto de vista, costoso pero, al mismo tiempo, muy valioso: las normas se construyen, se discuten, se acuerdan, se cambian y son parte constituyente de la vida colectiva.

La experiencia que han tenido los niños y niñas y sus familias y que ha quedado plasmada en el libro, al final del curso, ha sido también documentada en paneles que hemos colocado en las paredes de la escuela.

Documentar los procesos de pensamientos de los niños y niñas para los propios niños y niñas, para las familias y para nosotras, las maestras, significa rescatar dichos procesos de un anonimato excesivamente habitual en estas edades.

Todo el proceso sobre el tema de las «normas» testimonia también nuestra esencia como personas adultas que, también, buscamos constantemente junto con los niños y niñas construir nuestra vida y darle un sentido. «Dar visibilidad a la forma de pensar de los niños y niñas» es un desafío que nos acompaña desde hace muchos años. ■

Bibliografía

COLES, Robert: *La inteligencia moral del niño y del adolescente*, Barcelona: Kairós, 1998.

SCHAFFER, Rudolph: *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat-MEC, 1993, col. Temas de Infancia.

VERGINE, Tiziana: «La relazione educativa», en *Bambini*, mayo de 1990, pp. 18-23.

Artículo publicado en la revista *Bambini* (abril, 2002).

Paola Strozzi

Maestra de la Escuela Infantil Municipal Diana (3-6 años), de Reggio Emilia.

Tiziana Filippini

Pedagoga. Equipo pedagógico de las Escuelas Infantiles (0-6 años) municipales de Reggio Emilia.

El proyecto sobre el tema de las «normas» fue realizado con los niños y niñas de 5 años de la Escuela Infantil Municipal Diana de Reggio Emilia, durante el curso 1998-1999.

Maestras participantes: Evelina Reverberi, Paola Strozzi; «atelierista»: Veà Vecchi; pedagoga: Tiziana Filippini.

Traducción: Alfredo Hoyuelos

La metáfora y la poesía



La noche en una botella

Los poemas dieron la bienvenida a los pequeños de cinco años y cada día se convirtieron en parte importante de nuestras rutinas. Leídos en asamblea a diario o traídos de casa siempre eran bien recibidos. Poco a poco se creó un vínculo de unión y apareció de forma natural un lenguaje común que se estableció en el grupo, y le confirió identidad propia. Como nuestra escuela infantil es un centro bilingüe, en clase leímos una selección de poemas de autores ingleses y americanos, y los niños traían poemas de casa en inglés y español.

Los que más nos gustaban eran los poemas que contenían frases repetidas, palabras raras y sin sentido, los que nos hacían reír. Repetíamos frases sueltas o versos enteros como si de un chorro de agua se tratase. El ritmo sonoro cautivó a los pequeños y

éstos empezaron a inventar poemas propios, trabalenguas, palabras nuevas y sin sentido. No había límites, sólo el juego. Los juegos sonoros, visuales y performativos se convirtieron en actos inseparables de nuestros días, además de descubrir los efectos que causaban sobre los demás, y animaron a realizar actividades plásticas.

mediante bailes y gestos.

La actividad se amplió por los campos emotivos de los niños y las niñas, sus sentimientos y sus preocupaciones, y, asimismo, se reflejó en sus preguntas, en sus interpretaciones de la realidad desde el mundo poético de las metáforas.

Janet Val

Rituales afectivos, canciones, juegos... fueron ganando espacio. Las canciones fueron un elemento socializador donde compartimos la palabra, el ritmo y la melodía.

La escucha poética se incorporó en vivencias más corporales

La metáfora se puede entender como la relación entre una proyección de un elemento conocido y otro inexplorado; comprender la realidad desde la magia y la fantasía. Es una relación entre lo conocido y lo que queda por descubrir. Libera la conciencia hacia un lugar sin límites.

Descubrimos que también la metáfora es algo vivo, mutable y que brinda la posibilidad de unir al pequeño con los objetos, para redescubrirlos desde nuevas percepciones e interpretaciones, nuevos puntos de vista.

Los objetos adquieren nuevas posibilidades cuando se unen a lo poético.

La Ilusión

Los niños y niñas inventaban sus propios poemas en inglés y de forma oral. Todos querían participar, ya que de alguna manera este acto



y tornillos, y cambiamos formas de colorear el agua con juguetes o tarjetas de pokemon que traían de casa.

En el momento en que Diego nos trajo «la noche» en cartulina negra recortada todo cobró un nuevo significado. Desde entonces la noche cabía en una botella y así se iniciaba un juego poético. Aquella imagen fue generando frases como éstas:

- Las montañas contenidas en las botellas
- Botellas rellenas de árboles
- La energía de las tormentas está dentro de una botella

Y en inglés:

- *A bit of happiness in my bottle*
- *The power of FIRE in the bottle*

Fue con las tarjetas de pokemon como reconocimos el «poder» o características mágicas de algunas botellas que las contenían. Algunas botellas nos alegraban en días tristes, otras nos sosegaban cuando nos caíamos en el patio o

mediaban entre conflictos de los niños. Unas tenían la fuerza del mar y de las tormentas. Otras contenían propiedades inventadas, como la elasticidad o poderes mágicos que los niños y niñas se imaginaban.

Los pequeños pusieron nombre a cada una de las más de 300 botellas, convertidas en pocimas: *Red Window Blue*, *Red Coca-Cola*, *Orange Peach*, *Pink Heart*, *Brown Bull*, entre otras. Los colores adquirían así su identidad junto con sus características añadidas:

- *Big Heart: This bottle is when you feel sad.*
- *Pink Buffalo: This is the heaviest.*
- *Green Dinosaur: The red power of swords.*
- *Orange Pink: It has all the pink of the rainbow.*
- *Blue Wind: It has the energy of the clouds.*
- *Red Coca-Cola: This bottle is hungry of sandwiches.*
- *Blue Shark: It has all the energy of the water. (It has all the energy of the fish.)*

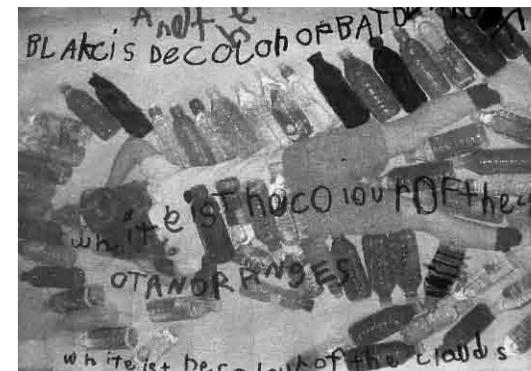
Realizamos instalaciones con las botellas en diferentes lugares de la escuela y decoramos nuestras ventanas. Cada tarde el sol las iluminaba creando imágenes de colores en las aulas. Fue un aprendizaje intuitivo y

vivenciado donde los niños y las niñas iban aprendiendo del mundo y su relación con él. Sustancias o materiales como el barro, las piedras, la arena..., que son placenteros al tacto, al olfato, sentidos de forma afectiva, hacen posible que la experiencia traspase los límites de lo real, ampliando el mundo. Se proyectan también nuestros sentimientos, miedos, alegrías y nos vemos como en un espejo.

El lenguaje conecta con la estructura del pensamiento

Es necesario que el lenguaje, en nuestro caso el nuevo idioma que están aprendiendo nuestros alumnos, conecte con el desarrollo integral del niño y con sus intereses. De alguna manera el lenguaje debe ser un medio para conocer mejor el mundo que nos rodea y para relacionarnos con él.

En la poesía hay una relación con la vivencia de la belleza a través de la palabra y abre caminos al mundo interior y emocional propio. Conecta el mundo afectivo con los pensamientos, la belleza, el color y la música. Nos dejamos cautivar por esta belleza en sí misma educando nuestra mirada y nuestros oídos. De alguna manera nos transporta de lo cotidiano a lo trascendente.



El valor de lo poético en la educación, además de estimular la imaginación y la memoria, centra la atención, fomenta criterios y ayuda a construir el pensamiento, estimulando la aceptación de diferentes puntos de vista e interpretaciones sobre la realidad.

Los poemas son ventanas que nos ayudan a reflexionar sobre los sentimientos de nuestros niños, *abriendo los ojos a una realidad vivida que no tiene que limitarse al lenguaje escrito.*

Leer y crear poemas escritos o visuales hace que no se separe el cuerpo del alma.

No deja a un lado los sentimientos ni los temores de los niños y las niñas.

Puede ser una fórmula para aprender donde aflora todo nuestro ser.

Es un tiempo de magia, de aceptación y de risas.

Conclusiones

- La experiencia artística, cuanto más amplia y rica sea, mayor posibilidad dará al pequeño de abrir su mirada hacia nuevos horizontes. Les prepara para ser sensibles y disfrutar

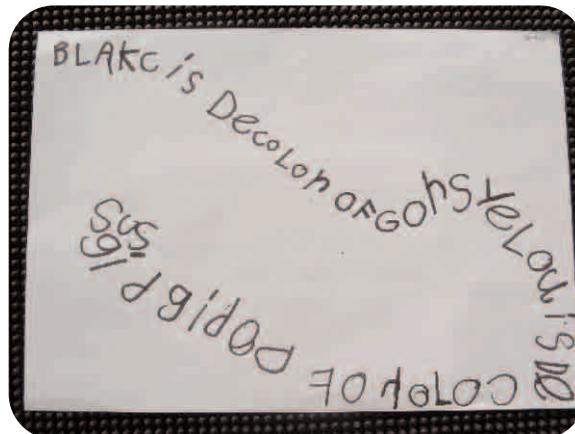
placentera y serenamente de forma compartida actos creativos y estéticos.

«[...] La experiencia estética permite trabajar desde la variedad de campos emotivos que pueden impregnar los ámbitos y campos de actuación del conocimiento infantil y desde la multitud de lenguajes que se pueden construir [...]» (Cabanelas y Hoyuelos 2005)

- Los pensamientos aún están ligados a los esquemas psicomotrices en la educación infantil. A través del movimiento, aprendimos de la palabra y de los sonidos. El juego también puede ser una experiencia estética. Jugamos con caligramas sobre el suelo con letras recortadas creando nuevos poemas. Escribimos poemas en pelotas que recorrieron el centro, dándoles un nuevo valor y significado.

El Proyecto «Trans»

El juego con palabras y el juego con sustancias, las imágenes, los poemas y todo el proceso estético fueron incluidos en el proyecto Trans.



Una experiencia compartida con el grupo Enter-Arte, que se caracteriza por la búsqueda de nuevos lenguajes visuales y plásticos en educación. Este proyecto enmarcado por este prefijo pretende «mirar al otro lado», crear y mirar «a través de», engloba acciones de transmitir, transmitir, transferir etc....

En nuestro proyecto de centro llamado Trans-Senses, donde a través de los sentidos intentamos explorar un universo nuevo lleno de posibilidades, es como nuestras botellas, junto con otras propuestas realizadas en las aulas de la escuela infantil Mirabal, fueron expuestas en el Museo de América. Desde aquí agradecemos a varias instituciones, entre ellas al Grupo Enter-Arte (Acción Educativa) y al Museo de América, la oportunidad de ofrecernos un espacio para reconocer el trabajo de nuestros niños artistas. Gracias por la oportunidad de dejar una huella de nuestra mirada poética.

Gracias a todo el equipo de Ciudad Mirabal Infantil, que hacen que esta realidad sea posible. ■

Imágenes que surgen cada día, en cuya interpretación aparecen las inquietudes, los juegos simbólicos y las preguntas que los niños y las niñas se hacen sobre el mundo. Éstas se entrelazan con las metáforas en una experiencia poética y estética.

Referencias

- CABANELLAS, I y HOYUELOS, A (2005): *Territorios de la Infancia*, Barcelona, Ed.Grao.
- WATTS, A (1976): *El camino del Tao*, Ed. Kairos.
- SHILLER, P (2001): *Creating Readers, Early Childhood Education*. Gyphon House.
- BOSCH, E (1998): *El placer de mira*, Barcelona, Ed. Actar.
- MILNE A. A. (Reprinted in 1991): *When we were very young*, Mammoth.
- TAVERNIER: *Ça commence aujourd'hui* (película).

El sí y el no

en la educación infantil

Joaquim Jubert

El autor intenta describir los primeros pasos o fundamentos básicos de este proceso educativo y de desarrollo de la conducta regida por la interiorización de valor, reduciéndolo a su expresión más elemental: la práctica del uso del sí y del no en la educación infantil.

Walter Mischel, psicólogo del parvulario del campus de la Universidad de Stanford (EE.UU.), realizó, en 1960, un experimento sencillo y significativo: compareció en cada una de las clases donde estaban los 95 niños y niñas de cuatro años de edad –objetivo de su investigación– con una bandeja llena de lionesas de crema. De entrada, ofreció una a cada pequeño, dejando el resto a su alcance visual y manual, al tiempo que comunicaba a los pequeños alumnos que él debía salir un momento para hacer una gestión, y que cuando volviera podrían comer otra lionesa (insistiendo repetidamente en esta condición, y solicitando la aprobación de los niños). Mientras el investigador estuvo fuera (durante unos quince minutos), el 35% de los niños y niñas acabó acercándose a la bandaje y comiendo una o más lionesas; el 65% restante, por el contrario, consiguió esperar.

años hasta localizar y encuestar a la mayoría de los sujetos, ahora de 18 años de edad, que habían participado en el experimento de las lionesas de crema. Sin grandes desviaciones, los dos grupos continuaban formando, en el año 1974, dos tipologías diferenciadas de personas. El grupo formado por los sujetos que no pudieron resistir la tentación de satisfacer su deseo y se comieron la lionesa antes del retorno del psicólogo eran, mayoritariamente, adolescentes «frágiles, tímidos, tozudos, indecisos, con poca tolerancia a la frustración, fácilmente con trariados e irritables (coléricos y violentos), celosos y envidiosos». El grupo del 65% que resistieron a la tentación y cumplieron el pacto dibujaban un perfil caracterizado por ser «seguros de sí mismos, con buena tolerancia a la frustración y a las adversidades, con

Debidamente registrados e identificados cada uno de los sujetos de los dos grupos, Mischel dejó pasar 14

iniciativa, con pocas dudas (capacidad de escoger) y con proyectos claros y en curso».

El aprendizaje de valores

Hasta aquí los hechos, un experimento que –como la mayoría de investigaciones básicas en el terreno educativo– está al alcance de todos los educadores, sin que sea necesario disponer de ninguna «ayuda a la investigación» ni de costosos laboratorios. Es muy probable que hoy, la proporción se haya invertido y la mayoría de los pequeños –como ha podido constatar el autor de este artículo, en grupos sociales distintos y en edades variadas– formen parte del grupo incapaz de diferir el placer. En cualquier caso, el experimento y la realidad que pone en evidencia constituyen una magnífica plataforma para teorizar en torno a uno de los temas principales que tiene planteados el sistema educativo, hoy y siempre: el desarrollo axiológico (de valores) y de la estructura de la personalidad.

No hay duda (vista la con flictividad creciente que emerge, por ejemplo, en los institutos de enseñanza media) de que una buena proporción de nuestros niños y adolescentes (futuros adultos) observan una escasa tolerancia a la frustración, con dificultades manifiestas para diferir la satisfacción inmediata, una débil consciencia moral o ética, una marcada imposibilidad de ponerse en lugar de otros, una escasa interiorización de valores y una disponibilidad defectuosa para la aceptación de normas —en muchas ocasiones, formuladas escasamente o de forma poco clara por sus progenitores—, exceptuando las surgidas del propio grupo de congéneres de su misma edad e impuestas por un líder autoritario, real o virtual. En definitiva, algunos sujetos y grupos tienen —recurriendo a la nomenclatura freudiana— «un supra-yo lleno de agujeros».

Es muy probable que ahora, una vez más (como otras veces anteriormente), hayamos olvidado que, a excepción de los reflejos arcaicos, hay que aprender todo el resto y que, en consecuencia, hay que enseñarlo.

Y que esta enseñanza, de la cual deriva el desarrollo global del ser humano, (incluido el axiológico) comienza en el momento de nacer y pasa su período óptimo dentro de los primeros seis años de vida.

En este artículo, se intentará describir los primeros pasos o fundamentos básicos de este proceso educativo y de desarrollo de la conducta regida por la interiorización de valor, reduciéndolo a su expresión más elemental: la práctica del uso del sí y del no en la educación infantil.

El sí y del no en el día a día de la educación infantil

Primera etapa: el primer año de vida

Decir *sí* o *no* al bebé, durante esta etapa, no tiene ningún valor normativo sobre la conducta ni sobre la configuración de la psique del pequeño, ya que, obviamente, no comprende ningún mensaje verbal. Ello no significa, sin embargo, que el *sí* y el *no* dejen de formar parte del proceso educativo en esta primera edad. Efectivamente: como durante esta etapa el próismo parenteral (del entorno inmediato del bebé) es absoluta y exclusivamente responsable del pequeño, el *no* (implícito) de la madre no está destinado al niño; está dirigido al mundo. El *sí*, a su vez, va dirigido, incondicionalmente, a la sólida díada que forman la madre y su hijo. A causa de su inmadurez, y como consecuencia de la respuesta de seguimiento y búsqueda casi permanente de su madre, el bebé pasa a ser protegido y aislado del mundo exterior por la barrera de la madre, que sistemáticamente dice *no* (y muy pocas veces *sí*) a la mayoría de agentes exteriores a la díada. La madre «suficientemente buena» dice *no* a los ruidos, a la luz intensa, al frío o al calor, no



a los perros, a las mascotas y mosquitos, a las ratas, a los desconocidos, etc. Todo «sucede en sus cuerpos respectivos». En el mejor y más habitual de los casos, es por ello que «el bebé se siente seguro y absorbe la confianza que la madre tiene en sí misma». Pero si la madre (o quien ejerza su función) se asusta, siente temor, se siente insegura o angustiada, «algo atraviesa la barrera y el bebé se siente dañado» (Winnicott).

Cuando un niño o niña en su primer año de vida entra en el ambiente de una escuela infantil, absolutamente nada cambia. Cambia, solo y provisionalmente, el lugar de instalación de la *barrera*. De hecho, los padres le llevan allí —sea por la razón que sea— porque durante unas horas deben abrir la barrera instalada en su propio hogar (o allí donde la díada madre-hijo se



traslade) para mezclarse con el mundo (tener una actividad, descansar o, simplemente, relajarse unas horas de la guardia permanente o de la alerta protectora). La función de la escuela infantil, en esta edad, consiste en ser una barrera tan eficaz (o más) que la materna, un no al mundo y un sí a la nueva díada.

Segunda etapa: el segundo año de vida

Ahora, la barrera que separa a la madre y su hijo del mundo debe abrirse parcialmente. Ha llegado el momento desarrollador de dar entrada –de forma tutelada– al pequeño al mundo, y a una parte del mundo del pequeño. Es una etapa de presentación: «Aquí el pequeño, aquí la realidad». A partir de aquí, los padres/educadores empiezan a decir que no al

pequeño (dirigiéndose a él directamente), cuando éste puede relacionarse con aspectos peligrosos del mundo: «no puedes hacer esto», «no toques», «no...». De la misma forma que continúan diciendo que no a una gran cantidad de los componentes del mundo (pero no a todos), potencial o realmente peligrosos o inapropiados para la edad de su hijo. Sin embargo, se trata de un no selectivo, mucho más dirigido al mundo que al pequeño. Al abrir la barrera protectora, el territorio del pequeño se amplía, pero la madre ha acotado previamente aquellas parcelas del mundo que considera peligrosas, negativas. El no, por tanto, se emite sobre el objeto-acción, y no (en la mayoría de ocasiones) directamente sobre el pequeño. Es un «no que tiene como base el sí» («sí, te quiero, por eso te digo que no hagas esto»). El sí, dirigido tanto al pequeño como a aspectos del mundo («sí, puedes hacer esto», «esto sí que es bueno», etc.), caracteriza (debería caracterizar) el sentido y la orientación de la acción tutelar de los padres/educadores en este inicio de aprendizaje de transacción del niño con el mundo, pasando a ser, junto con el no implícito o explícito, «la versión aplicada de la moral» (Winnicott) en este momento evolutivo.

El segundo año de vida, vivido en casa o (parcial y compensatoriamente) en la escuela infantil, es, entonces –a pesar de la falta de planificación consciente que la regula– una importante etapa de aprendizaje para el cumplimiento de normas (prohibiciones) y la obtención de permisos (las dos cosas necesariamente).

Una madre sobreprotectora (prohibidora) no abre al pequeño a la realidad, lo mantiene al margen (continúa manteniendo cerrada la barrera más allá del tiempo que le corresponde). Algunas madres (sufridoras, ansiosas, inseguras e infelices) creen que el mundo está lleno de peligros y, en consecuencia, estiman que su hijo sólo estará seguro si ellas (o sus representantes o sustitutos) le mantienen aislado del mundo por medio del no.

En consecuencia, algunos niños son criados sobre la base del no, cosa que constituye –según expresión de Winnicott– «un hecho desgraciado». Una madre segura, confiada, feliz, podrá criar a su hijo sobre la base del sí, y descubrir a su hijo (abriéndole la barrera controladamente) un mundo positivo, amplio y variado.

Protegido por la base segura de la vigilancia materna, el pequeño descubrirá que hay normas que deben ser respetadas, terrenos que es mejor evitar. La alegría y la confianza del pequeño por esta experiencia tutelada harán que también mantenga la confianza y la credibilidad cuando la madre dirija a un objeto concreto o sobre él mismo (objeto-acción) un no de inequívoca prohibición o no permiso. El niño o niña que pueda gozar de esta modalidad de aprendizaje de la realidad será destacadamente «afortunado», ya que entonces «el sí se convierte en el fundamento sobre el que se asienta el no», y es así como una «madre suficientemente buena» proporciona a su hijo, sobre la base de muchos síes, experiencias necesarias e imprescindibles de no (Winnicott).

Tercera etapa: la transición entre el segundo y el tercer año de vida

En algún momento, durante el segundo año de vida, pero de golpe, un niño puede volverse agresivo, destructivo. El mal (el pretendido mal) comienza a hacer su necesaria aparición. La cómoda confianza con la madre empieza a ser cuestionada: aparecen los primeros síntomas de rebelión. La crianza empieza a complicarse, sobre todo porque frente a los necesarios no, claros y concretos, de la madre (o de quien desarrolle sus funciones) pueden levantarse divergencias ambientales (del padre, de los abuelos, o de los padres frente a las normas de la escuela). Un no de la madre, claro y seguro, frente a la primera rebelión (por ejemplo, frente a una niñería, a los desafíos a las normas manifiestamente necesarias, a la no tolerancia a la frustración, etc.) es, según una feliz expresión de Winnicott, «el primer signo del padre». Es decir: la primera enseñanza para la interiorización de un imprescindible «supra-yo» normativo, que le acompañará, regulando

su conducta, durante el resto de su vida. El primer «padre interior» (o conciencia moral) es, precisamente, este «aspecto duro de la madre» que sabe decir que no con convicción y seguridad, y que es coherente (es decir, constante y mantenido) y que no es desautorizado, dando lugar a la ambivalencia.

Cuarta etapa: el tercer y cuarto año de vida

Es la etapa del inicio del saber (además de la experiencia). Es la etapa de las explicaciones (no del razonamiento, no del adoctrinamiento, no de las imposiciones porque sí, no de los sermones ni de los discursos de base ideológica o moralizante, culpabilizadora). Ha llegado el momento de ofrecer, por medio del lenguaje y del ejemplo, una base explicativa (no sólo normativa: permiso o prohibición) para compren-



der el mundo. Es la edad del pequeño científico, del pequeño filósofo. Aún no del pequeño moralista. El niño o niña debe recibir y aprender lo que nosotros creemos saber (lo que sabemos por medio de nuestra cultura específica, transmitida de generación en generación, y no nuestras opiniones o conversiones más recientes y provisionales), antes de que puedan (y lo respetemos y permitamos) discrepar abiertamente de nuestras razones. Ahora, y no antes. «La versión materna de la moral», dijo Winnicott en el trascurso de sus conversaciones radiofónicas con padres, durante el año 1960, «debe regir hasta que el pequeño desarrolle una moral personal». Pero ahora ya no

se trata de un «esto es así porque lo digo yo», es decir, de un «no, y basta». Es que «no, porque podrías hacerte daño, o hacer daño, podría romperse, indigestarse, etc.». Y, sobre todo, es que «sí, porque el abuelo (o quien sea) estará contento, así te harás mayor, lo pasaremos bien, lo necesitan, es más bonito, etc.».

Ahora hay que decir que no cuando sea necesario, ni que sea administrando, episódicamente, un «buen bofetón» o estirón. Pero, para poder hacerlo, los padres (y los educadores) deberán haber ganado el derecho a hacerlo: con su coherencia (bien distinta del mensaje habitual del «padre cerdo» (Steiner), consistente en «haz lo que te digo, pero no lo que hago») y con su persistente disponibilidad, tutela y amor. No olvidemos que un niño de esta edad se siente manifiestamente seguro si sabe que puede entrar y explorar un mundo cada vez menos blando y más variado, con sus pequeños peligros potenciales, pero con unos padres-educadores vigilantes a una cierta distancia, y dispuestos a intervenir energicamente cuando aparezca algún riesgo inherente.

En estas condiciones, no hay duda, a los niños les gusta que, en determinadas circunstancias, les digamos claramente que «¡No!» (Winnicott).

Quinta etapa: del cuarto al quinto año de vida

Si el decurso de las etapas va desplegándose normalmente, llegará el momento en que los pequeños acepten –sin experimentarlo como un rechazo– que se les diga «Sí, ya empieza a ser hora de que te sueltes del amparo protector, normativo, de los padres y otras figuras de autoridad exteriores. Ha llegado el momento de asumir tus elecciones y de que tú mismo puedas y sepas decirte no!!». Si ha podido crecer en un mundo fiable, si las palabras de la autoridad exterior y, en definitiva, si la mayoría de los síes y los noes emitidos hasta ahora han sido para él un medio de desarrollo positivo para su autonomía, será posible que un niño o niña de cuatro años de edad pueda retrasar la satisfacción inmediata de un deseo (desencadenado por un estímulo exterior), gracias a la interiorización de una norma. De hecho, la práctica

de este control interior de la acción, base de toda conducta regulada éticamente, se inaugura ahora: cuando ya no es necesaria la presencia de una autoridad normativa para respetar una norma o un compromiso. No saltarse un semáforo en rojo cuando ningún agente policial de regulación del tráfico esté presente (o no saltarse un stop, o no adelantar en línea continua), o no robar en un supermercado o en una biblioteca –por poner sólo algunos ejemplos de prácticas demasiado habituales– son conductas reguladas, igualmente, por un «supra-yo» básico, igual que el que necesita tener un pequeño de cuatro años de edad para esperar 15 minutos sin comerse una segunda loncha de crema. ■

Bibliografía

- KORCZAK, Janusz: *Cómo querer al niño*.
 POSTMAN, Neil (1995): *Fin de la educación*.
 STEINER, Claude: *Los guiones que vivimos*, Barcelona: Kairós, 1998 (1974).
 WINNICOTT, Donald W.: *Conversando con los padres*, Barcelona: Paidós, 1993.

Conversando con...



Clara Eslava

Hemos quedado para hablar con Clara Eslava. Esta joven arquitecta se encuentra en un momento importante de su vida. En lo personal, está esperando su primer hijo, y, en lo profesional, es creadora de un proyecto de gran envergadura que le hace estar presente en la remodelación de una de las principales capitales europeas.

INMA LARRAZÁBAL: *¿Cómo recuerdas tu paso por la escuela?*

CLARA ESLAVA: Con tres años comencé mi escolarización en un colegio privado al que asistí muy poco tiempo, pero del que guardo un recuerdo poco grato.

En el exterior, había una zona de juegos con unos columpios antiguos de hierro.

Inma Larrazábal

Me gustaba trepar, y lo hice a una de las barras. Al parecer, un niño se metió debajo sin que yo lo viera, y al bajarme, le pisé y comenzó a llorar. La reacción de los adultos fue muy dura: Me pasé todo el recreo castigada mirando a la pared sin moverme. Fui consciente de que aquello no era justo.

Después, ya con cuatro años, asistí a una escuela pública muy antigua, que se iba a derribar para construir otra nueva más grande. Era de un tamaño ideal. Parecía una casa antigua, con patio delante y un jardín detrás, y esto creaba un entorno muy íntimo, familiar y próximo que nos gustaba mucho.

Perfil

- Comienza la carrera de Bellas Artes. Realizado el primer curso, decide dirigir sus estudios hacia la arquitectura, planteándosela como un reto para aprender cosas que no pudiera conseguir por sí misma.
- En París realiza un curso de la carrera.
- Inicia el doctorado en Madrid.
- Creadora, junto a Miguel Tejada, del Proyecto de remodelación de la calle Serrano, que gana el primer premio en la convocatoria realizada por el ayuntamiento de Madrid en iniciativa conjunta con el Colegio de Arquitectos.
- Actualmente está construyendo una escuela para educación infantil y primaria en Mallorca.
- Es coautora del libro *Territorios de Infancia*.



Ahí fui feliz. Estábamos pocos niños y niñas, tal vez porque se iba a cerrar, y eso le confería más cercanía aún. Nos sentíamos como en casa y recibíamos un trato muy familiar, la portera, por ejemplo, nos conocía a todos por nuestro nombre.

Recuerdo los recovecos del jardín posterior en los que nos escondíamos, también un pequeño frontón que nosotras utilizábamos para jugar a las esquinitas, y la sensación de tranquilidad que nos rodeaba, sin tener que luchar por el espacio, sin agobios.

Un ambiente muy relajado y propicio para el juego.

De mis profesoras guardo un recuerdo excelente. Una de ellas, Trini, con la que estuve bastante tiempo, fue una persona importante para mí. La recuerdo siempre abierta, acogedora, respetuosa. Todo lo rodeaba de un enorme afecto, como si fuésemos sus propios hijos. Nos hizo muy grata la escuela. Recuerdo que tenía un armario lleno de ropas que siempre estaban a disposición del que tenía frío, de quien se había mojado, de quien lo necesitara.

También, que eran especiales las tardes de los viernes, porque nos preparaba palomitas de maíz para que disfrutáramos, después de una larga semana de trabajo.

Lo hacía con enorme entusiasmo y medios escasos, en un pequeño hornillo en una esquina de la clase y, aunque podíamos ver cómo saltaban al estallar las palomitas, cosa que nos causaba un enorme alborozo, el sistema nunca generó el más mínimo problema ni nadie se quemó. Lo vivíamos como una auténtica celebración.

Por las tardes, nos solíamos echar la siesta. Tengo la sensación de que nunca llegué a dormirme, pero sí en cambio de que me resultaba algo sumamente relajante y que nos agradaba.

Pasé a 1º de primaria, dentro del mismo centro, y el ambiente continuaba siendo el mismo que en Educación Infantil.

También tengo de este nivel, así como de la profesora, un grato recuerdo.

En esta escuela aprendí a leer. O mejor dicho, aprendí las letras. A partir de ellas, relacionándolas, uní todos los aspectos para acercarme a la lectura, y, un día, sentada en el sofá al lado de mi padre que leía el periódico, fui consciente de que yo también podía leer, que descifraba lo escrito allí. Fue un momento importante y emocionante para mí.

Al curso siguiente me cambié de escuela.

Era una escuela grande, con un patio duro y desangelado, un número alto de alumnos, y los profesores, en su mayoría de una cierta edad, parecían más bien cansados o tal vez quemados por las circunstancias en las que habían desarrollado la profesión.

En este centro y en esta etapa escolar, entre 6 y 10 años, la falta de objetividad, y en ocasiones la injusticia fue algo común en nuestras vidas.

Un capítulo que fue para mí negro lo originó el anuncio de la decisión de separar en dos grupos a los alumnos de la clase:

El de los «buenos» (yo quedaría en él porque era buena estudiante), y el de los «malos». Entre ellos, una niña, por entonces muy tímida, siempre callada, amiguita mía –que posteriormente llegó a ser una buena estudiante y hoy es una excelente profesional.

Lo viví muy mal, la noticia nos causó a todos los compañeros una enorme conmoción. Era injusto para ellos –los quisieron marcar, estigmatizar–, y también para nosotros, pues habíamos

desarrollado unos lazos afectivos que nos unían y eran muy importantes para todos.

Afortunadamente, en el último momento hubo algo o alguien que lo impidió.

Nos salvó. Aunque el sentimiento de la enorme injusticia que se quería cometer quedó dentro de nosotros para siempre.

Estando en 5º de primaria recuerdo que nos pidieron escribir una redacción de tema libre. Yo, con una imaginación desbordante, y tal vez influida por algún programa sobre extraterrestres de Jiménez del Oso, decidí escribir una historia sobre marcianos que llegaban a la tierra. Para comunicarse con nosotros inventé para ellos una lengua similar a la nuestra pero llena de faltas ortográficas, artículos mal utilizados, etc. De este modo escribí los diálogos en mi redacción.

Cuando la maestra la leyó, hizo una interpretación totalmente errónea y subjetiva, lo interpretó como una tomadura de pelo. Como algo que no podía aceptar. Me sacó de clase. Me llevó ante el director... A partir de entonces tuve la consciencia de que o te dejabas machacar o te protegías.



Y me acoracé.

Nunca más, en la escuela, di rienda suelta a mi imaginación. Procuraba hacer las cosas de un modo «neutro», para ir pasando.

Tuve que aprender a vivir sin que todas estas experiencias me afectaran. A desarrollar recursos para sobrevivir a semejantes situaciones.

Y entonces, llevé una doble vida: la de la escuela y la de fuera de la escuela.

Afortunadamente, la actitud de mi familia me ayudó. Siempre me escucharon, creyeron en mí y me apoyaron, aunque debo añadir que valoro mucho que no fueran demasiado intervencionistas.

INMA LARRAZÁBAL: *Y posteriormente, ¿te fue mejor?*

CLARA ESLAVA: Sí, fue otra cosa muy distinta.

En 2ª etapa cambia el sistema y tuvimos un profesorado abundante y variado, que hizo que las oportunidades fueran mayores al tener seis discursos diferentes junto a seis caracteres y actitudes diferentes.

El trato con ellos no sufría el desgaste que generaba el tener una misma tutora durante varios años.

Ahora, el panorama era más amplio, con más posibilidades y equilibrio para todos.

Yo diría que entonces volvió la objetividad.

INMA LARRAZÁBAL: *¿Algo o alguien en la escuela hizo nacer en ti el deseo de trabajar, organizar, crear y recrear el espacio?*

CLARA ESLAVA: No lo creo, fue algo que desarrollé fuera de ella.

Al acabar las clases por las tardes, merendábamos con mi padre —esto era un placer— y después subíamos a su taller de pintura. Era mi momento más feliz. Allí pintaba, dibujaba y experimentaba. Aquello me gustaba, ejercía sobre mí un enorme atractivo.

Hay por esta época también un enorme impulso a mi afición por los libros y la lectura.

A mediodía, regresaba la primera a casa, y el tiempo que permanecía sola, lo empleaba en leer. Así, empecé por una esquina de la biblioteca de casa y terminé por la otra. Devoré todos los libros. Me asomé a diferentes aspectos del saber.

INMA LARRAZÁBAL: *¿Qué otros recuerdos guardas de tu infancia?*

CLARA ESLAVA: El recuerdo de los veranos. De las vacaciones que pasábamos en un pueblecito asturiano llamado Pruneda.

Eran deliciosos, me hacían olvidar los sinsabores del curso. Todo aquello que no te había dado el invierno te lo ofrecía el verano.

Me sentía en total libertad. Nuestros padres nos hacían una serie de recomendaciones y al mismo tiempo nos daban un amplio margen. Me recuerdo todo el día en la calle, con amigos, haciendo descubrimientos, volviendo a casa solo para las comidas... Jugando. Gozando.

INMA LARRAZÁBAL: *Y después de la escuela, ¿cómo es tu experiencia?*

CLARA ESLAVA: En el instituto donde estudie el bachiller tuve la suerte de topar con un buen profesorado.

Me ayudó a acercarme al conocimiento, a poder entender la lengua estudiando latín, a estructurar la mente... Me dieron las herramientas para poder andar con independencia.

Aprendí mucho, puede decirse que me ha formado más que la universidad.

Además nos dio la opción de vivir un ambiente democrático en el cual podíamos decidir con nuestro voto.

Pasé del instituto donde votábamos hasta, por ejemplo, las fechas de los exámenes a la universidad donde nunca se votó nada.

En ella, la formación a nivel técnico fue muy buena.

Pude corroborarlo cuando me matriculé en uno de los cursos de la carrera en una universidad en París.

Me hizo ser consciente de lo que me ofrecían y valorarlo; y tuve la convicción de que lo que yo hacía tenía sentido, como un pacto entre tus ideas y lo que quieres sacar.

A nivel intelectual me formé, sin duda, en el instituto y en la universidad, a nivel técnico.

INMA LARRAZÁBAL: *Vas a ser madre en breve, ¿cómo es la escuela que deseas para tu hijo?*

CLARA ESLAVA: Quisiera que la enseñanza pública fuera capaz de responder al ideal de escuela que buscamos.

La mejor sería —como opinaba Tonucci— la que esté más cerca de casa, por una cuestión de integración social, porque ofrece mayor naturalidad, y porque ello se refleja en una vida familiar más sosegada sin tener que hacer malabares para llevar a tu hijo a la escuela.

Una escuela que acoja la diversidad, igualitaria en el trato, respetuosa y dialogante.

Y que desarrolle las potencialidades de los niños y las niñas y les ofrezca un ambiente rico y libre en el que puedan crecer. ■

Documento sobre el Modelo de Educación Infantil. Junta de Portavoces de Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Comunidad de Madrid

La Junta de Portavoces de Directoras y Directores de Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Red Pública de la Comunidad de Madrid ha elaborado este documento con el fin de:

- Informar y concienciar a la población, en general, y a las Administraciones Públicas, en particular, sobre la importancia que tiene una Educación Infantil Pública de auténtica calidad y equidad.
- Ofrecer argumentos válidos, constatados en el quehacer diario de nuestros centros, que defienden la necesidad de invertir dinero público para garantizar el óptimo funcionamiento de los Servicios Educativos que los más pequeños se merecen.
- Mostrar la realidad de la Red Pública de Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Comunidad de Madrid para que, entre todos, podamos mejorarla.
- Definir nuestra propuesta del Modelo para que pueda servir de

referencia a los distintos profesionales implicados en la Educación Infantil.

Puede consultarse el Documento completo en nuestra página web:

www.revistainfancia.org

Un proyecto de la escuela Casar de Periedo, de Cantabria, ganador del Premio a la Acción Magistral 2007

El proyecto premiado, en el que han participado los 62 estudiantes del centro de educación infantil, lleva por título «El bosque encantado», una experiencia creada alrededor de un bosque que se encuentra cerca de la escuela.

En el bosque viven diferentes personajes ficticios que, día a día, transmiten valores y fomentan la evolución personal de los niños y las niñas, y les acercan al mundo de la lectura y la escritura desde una perspectiva lúdica y agradable. Asimismo, los distintos protagonistas, como el «dragón bebé Filiberto», la «Anjana Ana» o el resto de animales personificados, implican a los pequeños en el conocimiento y respeto de su entorno natural.

Nueva Web de Red de Reggio Children en el Estado Español



Está operativa una nueva página web. Esta página quiere ser un lugar de información que recoja las iniciativas, documentaciones, cursos de formación y proyectos inspirados en la experiencia educativa de Reggio Emilia en el Estado Español.

Además, se propone como un punto de encuentro para aquellos y aquellas profesionales que desean intercambiar experiencias sobre esta manera de enfocar la educación infantil y de desarrollar la cultura de la infancia.

En el ámbito de estas iniciativas, está previsto un viaje de estudio a Reggio Emilia los días 17, 18 y 19 de marzo de 2008.

Bienvenidos y bienvenidas a esta aventura educativa.

Francesca Davoli, Alfredo Hoyuelos
Representantes de la Network de Reggio Children en el Estado Español

Retroceso en la atención a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en la Comunidad de Madrid

Desde la publicación del Real Decreto de «Ordenación de la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales», (1995), se han producido avances importantes en la atención a las necesidades educativas especiales: a) la escolarización de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el conjunto de los centros sostenidos con fondos públicos y no sólo en determinados centros que se denominaban de integración; b) una mayor aceptación de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales por parte de la comunidad educativa. c) la extensión de esta escolarización a alumnado con especiales dificultades en la comunicación e interacción social, a través de los centros preferentes de TGD, que se han unido a la red de centros de integración preferente ya existentes para alumnos con discapacidad motora y auditiva.

No obstante, observamos con preocupación que en los últimos años se está produciendo un claro retroceso en la inclusión del alumnado con necesidades educativas

especiales en la Comunidad de Madrid. Algunas de las situaciones que evidencian este retroceso son:

- Una congelación de las plantillas del profesorado de apoyo (PT, AL) en los centros de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial frente a un incremento del alumnado con n.e.e. Una mayoría del profesorado de apoyo asiste sólo dos días a la semana a un centro porque tiene que compartir su jornada semanal con otros centros. Esta situación conlleva una atención menor de la que necesitan muchos alumnos a la vez que dificulta un modelo de apoyo más integrado en la respuesta general a la diversidad de los centros. Los centros educativos, concientes de esta falta de recursos para los alumnos con n.e.e, tienden a solicitar tutores con la especialidad de PT, AL. De esta manera, para poder atender a estos alumnos inevitablemente se deben abandonar otras tareas preventivas y de refuerzo educativo.
- Paralización de los recursos en los Equipos de Orientación Educativa (Atención Temprana, Generales y Específicos) frente a un aumento de los centros y alumnado a atender. Por

ello, los profesionales de estos equipos no cubren un mínimo de atención semanal en todos los centros. Además esta situación limita la detección temprana de las n.e.e en la población infantil y la coordinación con los servicios e instituciones (servicios sociales, salud mental, hospitales...), que inciden en el alumnado.

- Una Orden de ratio profesional/nº alumnos con n.e.e que no ha sido modificada desde el año 1990 y que, en ocasiones, ni siquiera se cumple. Esta orden no contempla la realidad educativa y social actual: generalización de la integración, nuevo alumnado con necesidades educativas específicas, necesidad de intervenciones de carácter más inclusivo, etc. Por ello, se hace imprescindible actualizar esta legislación como lo señala el Consejo Escolar del Estado en diferentes informes anuales e incluso como venía recogido en los objetivos del Plan de Acción para personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid para el periodo 2005-2008.
- No se contempla una reducción del número de alumnos en aquellos grupos en los que se escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. Esta práctica que había venido siendo la habitual desde la puesta en marcha del programa de integración, se ha visto progresivamente abandonada en nuestra Comunidad. Por el contrario, resultan cada vez más frecuentes situaciones en las que se supera la ratio de 25 alumnos por aula .
- Existe un claro desequilibrio en la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales entre los centros públicos y la mayoría de los centros concertados de la Comunidad de Madrid. Esta desproporción conlleva dos riesgos. Por un lado, la excesiva concentración de alumnado con n.e.e en determinados centros públicos y, por otro, la ausencia de esta población en otros centros lo que supone abandonar una posibilidad de educar en la diversidad incumpliendo el principio básico de inclusión educativa establecido en la LOE.
- El etiquetado de los alumnos en categorías diagnósticas cerradas pervierte el concepto de necesidades educativas especiales. La escolarización de los alumnos con n.e.e. viene determinada

Nuestra portada



¿Cuál será el espacio que definan las sombras? A través de las sombras, es posible intuir espacios fascinantes para el juego, para las interrelaciones, para el descubrimiento del propio yo... Las sombras siempre contienen ese toque mágico de ambigüedad que hace que se abran las puertas de la exploración, de la reflexión, de la reflexividad para el sujeto contemporáneo. En las sombras confluyen conocimiento y fábula, realidad y símbolo, experiencia e imaginación. Estas manos que se buscan en el espacio de la sombra nos sugieren una multiplicidad de niveles y profundidades de la realidad calidoscópica que habitamos, una visión compleja de la infancia y del mundo, que los niños y las niñas exploran en las sombras sin cortapisas.

por un modelo de dictamen establecido por la Consejería de Educación en contra de la opinión mayoritaria de los profesionales y que no contempla suficientemente todas las necesidades educativas.

- Se condiciona la adjudicación de recursos personales de apoyo exclusivamente al número de alumnado con dictamen de n.e.e. por discapacidad y/o trastorno de conducta. Esto impide la atención a otros alumnos con necesidades educativas especiales transitorias, desapareciendo el carácter continuo y preventivo de la respuesta a las n.e.e. Además, dificulta la consolidación de los recursos de apoyo, produciendo cada año inestabilidad en la plantilla.
- Una puesta en marcha de programas bilingües (español-inglés) sin que la Administración Educativa contemple medidas suficientes para garantizar la atención a la diversidad del alumnado. No se prevén medidas ni recursos para la atención adecuada de los alumnos con n.e.e. ni tampoco medidas de adaptación para aquellos otros que se incorporan a estos centros en cursos superiores sin el

conocimiento suficiente de la lengua inglesa.

- No se favorece el desarrollo de proyectos innovadores de atención a la diversidad. En contra de las actuales tendencias internacionales y de la evidente necesidad de potenciar desde la administración educativa prácticas que favorezcan la inclusión, en la Comunidad de Madrid se produce un estancamiento de proyectos innovadores que ya estaban funcionando y se dificulta la puesta en marcha de otros.
- Ausencia de una normativa básica sobre atención a la diversidad y orientación escolar. Nos parece imprescindible que se regule un marco general de ordenación de la atención a la diversidad que tenga en cuenta el principio de inclusión educativa y que asegure los recursos económicos necesarios.

Por todo lo anteriormente expuesto urge que la Comunidad de Madrid modifique esta situación y se comprometa con el alumnado, los centros y las familias del sector más vulnerable de la educación y garantice una enseñanza pública de calidad para todos y todas.

Fe de erratas

Debemos hacer constar que es errónea la alusión al Ayuntamiento de Sant Feliu de Llobregat aparecida en el artículo «Una mirada al ciclo 0-3 años», en *Infancia* número 107, de enero-febrero de 2008, página 23.

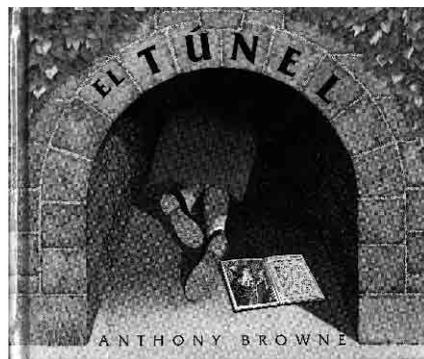
El Departamento de Educación e Infancia del Ayuntamiento de Sant Feliu de Llobregat, en ningún momento ha puesto en marcha «Minutos menudos».

Cuando la Consejería de Bienestar Social planteó al Ayuntamiento

de Sant Feliu que participara en la experiencia piloto, se valoró que, además de no compartir los objetivos, se veía de muy difícil aplicación, y que divergía mucho de los principios y las líneas de trabajo planteadas por el Departamento de Educación e Infancia de Sant Feliu de Llobregat.

Infancia y las autoras del artículo quieren dejar constancia de la rectificación expresa de este error y lamentan los perjuicios que haya podido ocasionar.

A. BROWNE: *El túnel*
México: Fondo de Cultura
Económica, 1997.



El túnel es una historia que nos introduce en los trasfondos del ser humano, de la infancia, de la fantasía, de los amores y de las rivalidades infantiles. Son temas cotidianos y universales tratados magistralmente.

La primera parte del relato es una historia corriente, de diversidad y rivalidad fraterna. Después, la historia «entra» en un túnel oscuro, frío y húmedo en cuyo otro lado aparece un mundo imaginario en el que una niña se enfrenta con todos sus fantasmas y miedos, y con la pérdida de su hermano, convertido en figura «como de piedra».

Ella, llorando, abraza la figura y ésta recobra movilidad y vida.

Es una historia de reconciliación fraterna, donde los hermanos han descubierto la importancia de tenerse uno al otro, de su

carinho, y atrás quedan las desavenencias. El llanto por el hermano convertido en piedra –que es tan duro como perderlo– y ese abrazo desesperado devuelven la vida al chico. Paralelamente es una historia de reconciliación entre la fragilidad de la fantasía (el mundo de la niña) y el poderío del realismo (el mundo del niño), entre la exterioridad y la interioridad. Para unir ambos mundos hay que tener el valor de atravesar el túnel.

Un libro audaz y misterioso con cuya lectura, polisémica, los lectores quedarán enriquecidos.

A partir de 5 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

PEDRO C. CERRILLO:
Literatura infantil y juvenil y
educación literaria
Barcelona: Octaedro, 2007.



En el libro que el lector tiene en sus manos el autor reivindica el carácter literario de la Literatura Infantil y Juvenil, al tiempo que defiende la necesidad de la formación de la competencia literaria, como paso previo e imprescindible para la educación literaria, a la cual se llegará tras recorrer un camino en el que son muy importantes las lecturas infantiles y juveniles, particularmente las primeras lecturas, para cuya selección, además, el maestro debe tener los criterios y los conocimientos necesarios para hacerla en las mejores condiciones.

Estudiantes de Magisterio y también estudiantes de Filologías, podrán encontrar en este libro claves para enfrentarse a la educación literaria con criterios y métodos diferentes a los historicistas que han prevalecido hasta el momento.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____
 Nombre: _____
 Dirección: _____
 Código Postal: _____
 Población: _____
 Provincia: _____
 Teléfono: _____
 Correo electrónico: _____
 NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2008 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2008 (IVA incluido):
 España: 45 euros
 Europa: 54 euros
 Resto del mundo: 57 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
 Tél.: 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, Maite Pérez, 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 Bogue, Leonor Cabrera, Salomé Déniz, Elena Marrero, Ruth Martínez, Yolanda Melián, M.^a Julia Moiche, Rafaela Quintana, Delia Suárez, M.^a Dolores Suárez, Cándida R. Toledo, Nayra Travieso

Cantabria: J. Antonio Arce, Isabel Bolado, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla, Yolanda Valle

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla

Castilla-León: Mónica Fraile, M.^a Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Soto

Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Koro Lete, 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, M.^a Jesús Gallego, Pilar García, Francesca Majó, Laura Muelas, Alicia Rihuete

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

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta L. Eiroa, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de portada: Gabi Serra

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

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

Distribución y suscripciones:
 A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79
Distribución en librerías y América Latina:
 Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona
 Tel.: 93 246 40 02. Fax: 93 231 18 68

P.V.P.: 7,50 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

«A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»