

in-fan-cia

*educar
de 0 a 6
años*

REVISTA
DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS
ROSA SENSAT

109

MAYO
JUNIO
2008



En pie de paz

El 1990 fue un buen año para la Educación Infantil, pues ésta fue reconocida como el primer nivel del nuevo Sistema Educativo español. A pesar de que la realidad que había impulsado durante décadas el concepto educativo para estas primeras edades, se sintió algo insatisfecha. No obstante, se generaron expectativas y, con ellas, nuevos ánimos.

Hoy, con la perspectiva de estos casi 20 años, es posible afirmar que, para el conjunto del país, en 1990 se inició un proceso muy positivo, que se paralizó con la LOCE, sin llegar a aplicarse, iniciando una profunda involución, tanto de concepto educativo para estas edades, como de retroceso en los mínimos de calidad, como de una galopante privatización, como de una vergonzosa precariedad laboral, etc.

En 2006 la LOE recupera la Educación Infantil de 0 a 6 años en el marco general de la nueva educación. La LOE, para la educación infantil es el «sí, pero», sí es educación, pero profundiza la división de la etapa. Reglamenta el segundo ciclo y transfiere el primero a las CC AA. Cabe preguntarse el porqué de esta diferencia, por qué la ley define unos criterios

mínimos para todos los niveles y ciclos educativos y, por el contrario, para el 0-3 delega esta orientación.

Una discriminación que, lejos de ser positiva, está generando una tremenda inquietud en este nivel educativo. Se escenifica aquella frase de «ancha es Castilla», o hagan ustedes lo que les parezca y la práctica demuestra que más que respeto a las autonomías, en realidad, se ha convertido en una clara inhibición de responsabilidad para los más pequeños, y, como era previsible, toda la educación infantil del país está inquieta, se siente defraudada, no puede comprender la regresión en la que está inmersa este nivel educativo.

Su acción, como siempre en educación infantil, no se ha hecho esperar: se han denunciado los Decretos en aquellas comunidades que han sido aprobados, pero la medida está resultando insuficiente y la realidad degradante para la educación infantil se sigue imponiendo con impunidad, como ha evidenciado el reciente escándalo en Barcelona donde estaban hacinadas 40 criaturas de 0 a 3 años donde solo cabían 10, y de educación nada.

No es pues de extrañar que el pasado 17 de abril en la Comunidad Autónoma de Madrid se haya producido la mayor huelga de la historia de la educación infantil, con un

seguimiento del 98% de todas las escuelas sostenidas con fondos públicos. Resulta extraordinario que en los pueblos en que los alcaldes prohibieran la huelga a los profesionales fuesen las familias las que no llevasen a sus hijos a la escuela, porque ésta no es una protesta corporativa, es una protesta de justicia que toda la sociedad reclama.

El 23 de abril, en Granada, la movilización social y profesional es un nuevo ejemplo de civilidad, se reclama al unísono que la infancia tiene derecho a una educación de calidad.

Éstas son las primeras en la calle y no serán las últimas, el Ministerio no puede seguir ignorando el caos que ha generado su irresponsabilidad en este tema, autonomía sí, pero no se puede confundir ésta, con el hagan todas ustedes lo que les parezca, porque se está incumpliendo la ley.

El Ministerio no puede ignorar lo que está pasando y debe liderar un proceso de coordinación con todas las CC AA para redactar unos mínimos comunes acordados con la Ley, que han de mejorar los decretados en el 1004, y, a partir de esos mínimos, cada Comunidad podrá mejorarlos.

Si no es así, toda la educación infantil del país no tendrá otra alternativa de articularse en pie de paz, pues la primera infancia lo requiere.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	Un modelo de desarrollo: el gesto de señalar	Bernd Fitchner	3
	Equidad y respeto a la Diversidad (3)	DECET, Consejo de <i>Infancia</i> en Andalucía y en Asturias	8
¿Alguna vez te has preguntado?			13
Escuela 0-3	Aplicación de un modelo de calidad	Txusma Azkona	14
	Familia, comunidad y desarrollo infantil a través de la música.	Ana Isabel Santiso, M. ^a Sara Paz	20
	Un concierto para bebés		
Buenas ideas	Surprise, überraschung, supresa, ustekabea, iisorpresa!!!	Mónica Calvo, Ana Etxebarrieta, Sonia López	23
Escuela 3-6	¡Un, dos, chachachá!		
	Aportaciones de la danza desde una perspectiva interdisciplinar	Aurora Fernández	24
	Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con familias (II)	Alicia Alonso, Escuela Infantil El Tomillar	28
Temáticas ilusionadas...	La línea reciclada	Soledat Sans	36
Infancia y sociedad	Inmigración, escolarización, modelos lingüísticos...	Txabi Arnal	38
Conversando con...	Eugenio Navarro	<i>Infancia</i>	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47



Comentario de lectura del artículo

«Hacer normas. Hacer junto con las maestras. Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela infantil (II)», de Paola Strozzi y Tiziana Filippini. *Infancia* 108, págs. 25-29.

Si nos pidieran resumir en una palabra lo que nos sugirió la lectura de este artículo, probablemente elegiríamos *respeto*, respeto que se manifiesta desde el concepto de infancia que se respira en esta escuela «los niños y niñas pueden entender, construir y participar en la elaboración de normas colectivas, que nos atañen a todos y todas», hasta en el respeto a los procesos y ritmos para llevarlo a cabo, e incluso en el respeto a las formas de expresión; es decir, el uso del lenguaje de los niños y niñas en la redacción de

«La Carta de las normas», que llena de frescura un contenido tan serio.

Además de esta reflexión, que ya es bastante importante, existen otros aspectos que nos gustaría destacar; por un lado la estrecha relación de este proyecto con la comunidad, son elecciones en Italia, les interesa entender ese proceso, se reproduce en un contexto real «su escuela» y presumiblemente su comunidad se beneficiará de este proyecto con ciudadanos críticos y participativos en un ambiente democrático.

Yendo más allá se pretende una unión familia y escuela proponiendo la construcción de «La Carta de las normas en casa» y aunque del análisis de las maestras se extraen dudas respecto a esta parte del proyecto, verdaderamente se expresan los límites entre la intervención de la escuela y el respeto a las familias; nosotros creemos que sólo el hecho de haber compartido con las familias el modo de hacer de la escuela, vivenciado, con sus aciertos y dificultades, ya merece la pena.

Para concluir queremos decir que este artículo deja en nuestras mentes palabras como: acuerdos, empatía, compartir, tolerar, valorar, aceptar, diversidad... que han de estar tan presentes en nuestras escuelas.

Nuestra felicitación a las autoras por este proyecto y nuestro agradecimiento por haberlo compartido. ■

Grupo de lectura y comentario

Oleaje
Cantabria

Un modelo de desarrollo

el gesto de señalar

Con respecto al problema del sistema enseñanza-aprendizaje, expondré brevemente un modelo de desarrollo del niño mediante el gesto de señalar durante el primer año.¹

A primera vista, este modelo no tiene nada o bien poco que ver con la educación, pero lo utilizaré como una metáfora, que, en mi opinión, muestra un enorme potencial para aclarar aspectos básicos del sistema expuesto.

Vigotski destaca tres fases en la ontogénesis del gesto de señalar:

EN LA PRIMERA FASE, se trata de un simple movimiento espontáneo del niño orientado a un objeto determinado que él no consigue alcanzar.

Un gesto como el de señalar, espontáneo, puede parecer nimio, pero se convierte en metáfora de la educación cuando alguien lo interpreta y lo llena de significado. Un gesto como éste nos trae a colación el pensamiento de Vigotski. Si para Piaget el desarrollo se dirige hacia la socialización, para Vigotski hay una transformación de las relaciones sociales del niño en funciones psíquicas.

Bernd Fichtner

Inicialmente, el bebé de seis o siete meses intenta coger con la mano un objeto –por ejemplo, un sonajero– que está fuera de su alcance. Alarga la mano en dirección del sonajero

haciendo en el aire un movimiento de coger sin conseguir tocarlo. Desde el punto de vista del bebé, se trata de un gesto dirigido al sonajero, una relación exterior entre él y éste, una tentativa sin éxito de alcanzar un objeto.

EN LA SEGUNDA FASE, el otro, en este caso, la madre, interpreta este movimiento y le atribuye un significado (indicador del deseo del niño). De esta manera se produce una transformación en la situación.





Observando la tentativa del niño para coger el sonajero, en realidad la madre interpreta el movimiento sin éxito de coger un objeto como si tuviera un significado: «Yo quiero este sonajero». Esto convierte al movimiento en un gesto o en una señal para el otro, aunque todavía no lo sea para el niño. El resultado es que éste consigue el objeto que deseaba, aunque no de un modo directo sino por mediación del otro.

FINALMENTE, EN LA TERCERA FASE, el niño capta, en una experiencia personal, el significado que su movimiento tiene para el otro, convirtiéndolo de este modo en un signo para él. Así, cuando vuelve a desear el objeto, en lugar de indicárselo al otro, el niño se dirige a la persona, en forma de pregunta, como mediador entre él y el objeto. En el transcurso de otras experiencias parecidas, el propio niño empieza a incorporar el significado atribuido por el adulto

a la situación y a comprender su gesto como el gesto de señalar un objeto deseado.

El movimiento de coger se transforma en acto de señalar, con una intención que ya no está orientada al objeto, sino a otra persona. Inicialmente, el significado del gesto está establecido por una situación objetiva y social, después es interpretado por las personas que rodean al niño, y, a continuación, es incorporado por el propio niño a partir de las interpretaciones de los otros.

Ahora bien, ¿qué tiene que ver este modelo con la educación en general y con la relación enseñanza-aprendizaje en particular?

Todas las recientes investigaciones sobre la interacción entre la madre y el bebé durante el primer año (STERN, 1990; TREVARTHEN, 1979a y b) concretan en el fondo el modelo de Vigotski. La madre y el bebé están intensamente ocupados en la tarea de desa-

rollar una «intersubjetividad», es decir, una subjetividad relacionada con las dos personas. En el centro de esta tarea se halla la construcción de la capacidad de compartir las intenciones del otro.

Estas investigaciones muestran que el bebé enseña a la madre a insertar su comportamiento en el suyo propio.

Por otro lado, la madre enseña literalmente a su bebé a conocer y entender lo que son sus sentimientos hacia él. ¿Cómo y de qué manera? Con su rostro, es decir, con todas las expresiones de alegría y de tristeza manifestadas mediante la mímica de su rostro, la madre representa para el bebé el primer espejo donde se puede ver él mismo. Todas estas expresiones miméticas en la cara de la madre corresponden exactamente a las emociones y a los afectos que expresa el rostro del bebé.

La estructura de esta «subjetividad» muestra un intercambio continuo entre aspectos recíprocos y aspectos complementarios por parte del bebé y de la madre. Las emociones y los afectos son la base de este intercambio.

Entre los cuatro y los cinco meses empieza un nuevo período en el que los objetos comienzan a tener un papel principal en estas interacciones. También se nota un cambio cualitativo.

Al final de este período, cuando el bebé tiene más o menos un año, aparece el gran acontecimiento del primer gesto de señalar. La operación del gesto es la primera acción del niño, que tiene una estructura clara de un signo con el que ahora consigue relacionarse, al mismo tiempo, con un objeto y con personas en una acción de colaboración. Con ello, el niño toma conciencia de los aspectos comunicativos del propio comportamiento. El pequeño consigue ver la relación entre sus acciones y las acciones de la madre porque ambas tienen un objeto o un objetivo en común.

Aquí también se da un intercambio continuo entre enseñar y aprender por parte de la madre y del bebé. En mi opinión, es muy importante que el comportamiento de la madre tenga una cierta calidad, ya que, en esta interacción, la madre supone continuamente que el bebé es un sujeto equivalente, un compañero, algo que el bebé objetivamente no es. Y obviamente, a través de esta suposición, el pequeño se convierte en un sujeto y compañero equivalente.

Vigotski da importancia a los instrumentos y signos en la base del origen y de las funciones psicológicas superiores. Al contrario de Piaget, Vigotski supone que el desarrollo no va en la dirección de la

socialización, sino en la dirección de la transformación de las relaciones sociales en funciones psíquicas. En su crítica a Piaget (1932) y en su Estudio sobre los recién nacidos (1932) descubrió que la sociabilidad del hombre representa la base fundamental y que la cultura no sólo es secundaria, sino que se deriva de ella. La cultura es un producto de la vida social y de la actividad comunitaria del hombre -los instrumentos y signos fueron hechos para ser medios sociales, órganos sociales. Con eso renuncia a su antiguo «concepto de dominio»; es decir, a la idea de que el individuo domina y controla por medio de sus medios culturales su propio comportamiento y supera un determinado mecanicismo de este concepto.

Ahora el niño desde el principio es considerado como parte del hecho social, como un todo, y también como sujeto de relaciones sociales. Desde su nacimiento participa en la vida social, de la que forma parte. El hecho social no es considerado como una cosa exterior, como una fuerza ajena, que ejerce una presión sobre el niño y que impone las formas sociales, o sea, objetivas, de pensar.

La sociabilidad del niño pertenece desde el principio a los aspectos esenciales de la existencia humana. El ambiente social es una condición fundamental para el desarrollo del pequeño y para el origen y diferenciación de sus cualidades y funciones humanas.

En lo que respecta al período de lactancia, Vigotski describe la situación del bebé en un sentido práctico como una «dependencia incomparable del niño respecto del adulto: cada relación, hasta la más elemental, con el ambiente es siempre una relación mediatizada

por la relación con otro hombre. [...] Cada relación del niño con los objetos es una relación que se cumple con la ayuda de otra persona o por otra persona» (1978, vol. 2, p. 108).

En esta fase hay una contradicción notable entre una relación del aspecto social máximo del lactante, por un lado, y sus posibilidades mínimas de comunicación, por otro, una contradicción que determina el desarrollo en esta edad y que conduce al primer gesto de señalar, o sea, al primer signo. Para la actividad del niño sólo hay un camino hacia el mundo exterior, y este camino solamente se recorre a través de otra persona.

En este punto, hallamos la perspectiva decisiva. ¿Cómo se transforman las relaciones sociales en funciones psíquicas? La colaboración representa





el origen de las funciones psíquicas superiores. El ambiente social no es una condición exterior del desarrollo psíquico del niño, sino que es una condición interior esencial.

Con eso la categoría central de su teoría del desarrollo se convierte en la categoría de colaboración del niño con otras personas. La cooperación activa del niño con otras personas no representa sólo la fuente primordial del desarrollo de las cualidades individuales internas de la personalidad del niño, sino que es una fuente permanente de un desarrollo superior principalmente abierto.

De esta manera Vigotski superó la posición primaria de que el origen de la función psíquica superior se localiza en el dominio del niño sobre sus procesos psíquicos elementales mediatizados por los instrumentos. El punto importante ahora es: la sociabilidad del hombre no es una

característica invariante; al contrario, cada estadio del desarrollo se puede caracterizar por una forma de sociabilidad que le es propia.

Para Vigotski cada fase representa una situación específica e irrepetible del desarrollo social, en la que el niño adquiere nuevas cualidades de su personalidad. La secuencia de estas fases se considera como una sucesión de períodos críticos y estables. En tanto condición interna, el ambiente social representa el factor esencial y principal del desarrollo de los niños y de los jóvenes.

Según Vigotski, para que sea posible dividir el desarrollo en fases por edades hay que recurrir al criterio de la construcción de nuevas formaciones psíquicas. El período que va desde la crisis del niño recién nacido hasta la crisis de la adolescencia comprende en total once etapas. Según este esquema:

1. Se ha de determinar la fase crítica, la cual introduce siempre un período nuevo.
2. Se ha de analizar la formación de la nueva situación social y descubrir sus contradicciones internas.
3. Se ha de analizar por separado la génesis de las nuevas formaciones.
4. Se han de caracterizar con precisión y con todo el cuidado posible estas nuevas formaciones, que ya llevan en su interior la desintegración y la destrucción de la respectiva situación social. (Véase ELKONIN; Vigotski.)

Volviendo de nuevo al ejemplo expuesto anteriormente, me gustaría ser más preciso, y, por eso, pregunto: ¿cómo se crean nuevas funciones psíquicas superiores en las acciones recíprocas y complementarias en el contexto de la colaboración?

La crianza y el cuidado práctico del bebé representa la base para la construcción de las interacciones sociales, precisamente para la construcción de diálogos rítmicos entre el niño y la madre con actividades recíprocas y complementarias. Por un lado, al principio predominan las actividades complementarias de la madre, y, por otro, desde el principio el bebé dirige activamente las interacciones con su madre, a fin de que las miradas, los movimientos y las vocalizaciones de ésta estén sincronizados con los suyos; al mismo tiempo, el bebé compensa activamente todas las perturbaciones de este diálogo.

Después, las actividades recíprocas entre los dos pasan a ser centrales, lo que significa que se produzcan repeticiones y variaciones de lo que hace el otro. Lo primero que adquiere el bebé es la capacidad de imitar la acción de dar un golpe con la frente. Pero esto es algo que no se origina ante un espejo, sino que su primer espejo es, de hecho, la cara de la madre. Podemos generalizar: sólo a través de la relación con otra persona consigue relacionarse consigo mismo, como ya decía K. Marx.

De la integración de las actividades recíprocas y complementarias se forman las primeras acciones de cooperación con objetos, acciones que se muestran en múltiples formas, como dar y recibir, juegos que se hallan en todo el mundo y en todas las culturas.

En un intercambio de emociones y afectos, los dos enseñan y aprenden cómo se comparten las interacciones con el otro y cómo se construyen en común las intenciones. Por medio de su trabajo, la madre y el hijo elaboran, de una manera práctica, sus propias reglas de comunión.



Si observamos las actividades recíprocas dentro de un marco más general, podremos afirmar que la vida social representa una red de estos comportamientos recíprocos: yo hablo y tú me escuchas; después, tú me hablas y yo te escucho; yo abro la puerta para ti; tú me abres la otra puerta; yo te doy la mano y tú me das tu mano; yo te molesto y tú me molestas.

Si dejamos el aspecto superficial de estas actividades para después, capturemos un núcleo lógico, una concepción abstracta de lo que es la reversibilidad. Si una ciudad se halla a 500 km de otra, entonces esta otra se halla a 500 km de la primera. Si tú estás tan gordo como yo, entonces yo estoy tan gordo como tú. La reciprocidad entre las interacciones sociales conduce a una simetría en las relaciones lógicas. Si en una relación simétrica una proposición es verdadera, entonces la relación inversa tiene que ser verdadera. Y de un modo parecido podríamos exponer las relaciones de no reversibilidad, pero este no es el momento de hacerlo.

Si imitamos el modo como los bebés participan en los procesos sociales, estaremos elabo-

rando con ellos juegos de reciprocidad, transiti-vidad, simetría, etc., y de este modo construiremos con ellos un modelo que podrán desarrollar y diferenciar. Y si después participan en procesos parecidos en la escuela, se inclinarán a interiorizar aspectos lógicos de estos procesos sociales en forma de relaciones lógicas.

Naturalmente, no se pueden elaborar, directamente, recetas prácticas para la enseñanza, pero sí se puede elaborar una perspectiva teórica sobre los orígenes de las funciones mentales superiores por medio de las interacciones sociales. ■

Estraído de *Enseñar y aprender, un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat - Octaedro, 2002, col. Temas de Infancia, núm. 5.

Nota

1. Vigotski desarrolló este ejemplo por primera vez en La pedagogía del período de la adolescencia (1930-1931). En Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931) se concreta más este ejemplo. Aquí Vigotski sitúa en primer lugar el cambio cualitativo de la interacción social entre la madre y el bebé mediatizada por el signo y muestra el enorme significado filogenético y ontogenético de esta relación (1987, 159). Este ejemplo forma parte del último período de trabajo de Vigotski. En dicho período Vigotski cambia y modifica su planteamiento y hace también una autocrítica implícita.

Bibliografía

- STERN, D. (1990): *Diario de un bebé*, Barcelona: B.
- TREVARTHEN, C. (1979a, b): «Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity», en M. BULLOWA (ed.), *Before Speech. The beginning of interpersonal communication*, Cambridge, pp. 321-348.
- VIGOTSKI, L.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Editorial Crítica, 2003.
- *Obras escogidas*, Boadilla del Monte: A. Machado Libros, 1991-1997.

Equidad

y respeto a la

Diversidad (3)

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 3:

Todos podemos aprender los unos de los otros más allá de las barreras culturales o de otra índole

- Los profesionales fomentan un clima positivo de diversidad celebrando tanto las similitudes como las diferencias en la vida cotidiana.
- El personal crea un clima que permite que todos intercambien y negocien ideas y propuestas. Así todas las partes están activamente implicadas en la co-construcción de una atención y una educación de calidad.
- Los profesionales hacen visibles los procesos de aprendizaje, de co-construcción del conocimiento a través del diálogo con las partes implicadas.
- La documentación valora las voces de los niños y niñas, de las familias, de los profesionales y del resto de partes implicadas y se utiliza para el diálogo y la reflexión.
- Cada profesional reflexiona y se esfuerza en ir más allá de sus propios límites y de las limitaciones de sus conocimientos, sus valores, sus imágenes, suposiciones y emociones.



«En nuestro centro existe una colaboración real: es útil para las familias y los profesionales discutir los objetivos pedagógicos. Por ejemplo, puesto que los niños y niñas están actualmente muy interesados en los bomberos, el padre de Julie, que es bombero, ha propuesto venir al centro con el uniforme y el camión. Las familias y los educadores estaban entusiasmados y pensaban que sería un buen momento para hablar sobre la seguridad.» (Sophie, madre)

«Mi hijo dejó el centro cuando tenía tres años. Helen, su cuidadora, le dio su diario con fotos y notas personales que había hecho ella y con dibujos de mi hijo. Ahora tiene diez años y cuando miramos juntos el diario, me doy cuenta de lo importante que resulta para él conservar un rastro de sus primeros tres años.» (Julien, padre)

«En nuestro centro hay un mapamundi donde pedimos a las familias y a los profesionales que señalen los lugares adonde siente que pertenecen. Como el mapa está en el vestíbulo, muchas familias, niños y niñas, visitantes y profesionales se detienen a comentar la diversidad que hay representada.» (Anne-Marie, educadora)

«Esta mañana he visto a Fimobibe jugando a celebrar una cena con las muñecas. Ha colocado todos los platos en el suelo justo detrás de la mesa. Cuando se ha sentado y se ha puesto a comer, Enzo ha cogido los platos y los ha colocado en la mesa. Fimobible se ha levantado y le ha dicho a Enzo: ¡No, ponlos en el suelo, es la hora de cenar!» (Dominique, educadora de una ludoteca)

«Acostumbraba a poner a Henry en la cama y dejar que se durmiera solo. Mi amiga, una madre coreana, nunca dejaba a su hija hasta que se dormía. Al ver otras maneras de hacer desarrollé una mayor comprensión.» (Veerle, madre)

«Esta tarde hemos dado a los niños muchas piezas de tela para que jugaran. Souhé ha extendido una pieza en el suelo delante de ella. Luego ha cogido otra y se la ha puesto en el pelo. Entonces ha rezado. Louise se la ha quedado observando y le ha preguntado: '¿A qué juegas?'" (Nathalie, educadora)

RED DECET

Aportaciones del Consejo de Redacción de *Infancia en Andalucía*

Opiniones de familias

«...vienen entusiasmados contando las cosas que aprenden de los otros niños, eso casi siempre sucede en la asamblea: Sabes mamá que Javi ha dicho que no se qué... o que él sabe que tal animal hace no se cuantos..., o que fulanito tiene un animal que lo ha llevado hoy a la clase y todos lo hemos visto. La posibilidad que se les brinda a los niños de ser ellos, de expresarse y de aportar al grupo sus experiencias propias, yo creo que eso es interesantísimo. No sólo tener la oportunidad de expresarte sino que los demás puedan aprender de sus compañeros y no del maestro o la maestra, eso me parece que ellos también lo disfrutan muchísimo porque es de lo que más hablan cuando llegan a casa. O el libro que ha traído Elvira, que lo hemos leído todos, o, en fin...»

«A mí siempre me ha sorprendido mucho la capacidad que hay en cada grupo de poder trabajar a la vez lo individual, lo de grupo pequeño o equipo y lo de lo colectivo del gran grupo. Todo se va trabajando a la vez, desde mi punto de vista es una forma estupenda. Y como escuela también se relacionan mucho los niños de diferentes grupos y hacen actividades juntos.»

«Las reuniones, es un privilegio tener tres reuniones al año, con tres yo me vuelvo loca para buscar la forma, pero eso, que tus amigos se convierten en los padres de los amigos de tus hijos, a través de la escuela. Cosas que aprendes de los otros padres en cómo educar a tus hijos.»

«Una ventaja de tener una escuela que acoge a niños y niñas desde los cuatro meses hasta los seis años es que permite las relaciones de edades diferentes a largo plazo. Como por ejemplo ahora que grupos de niños y niñas de 3, 4 y 5 años se organizan para ir a ayudar en los grupos de pequeños. Colaboran en el momento de la comida, les cantan canciones o les cuentan cuentos de imágenes que ya conocen bien. Es un privilegio para todos.»

«Las procedencias culturales diferentes enriquecen a nuestros hijos. En muchas ocasiones vienen a casa hablando de países, de costumbres diferentes a las nuestras. Esto despierta su curiosidad y el interés respetuoso por el otro.»

«Me encanta la idea de que mi hijo de dos años se encuentre con los compañeros de mi hija de cinco en el patio. Los mayores desarrollan actitudes de cuidado y los pequeños se animan a adquirir los logros que observan en éstos.»

«Uno de los atractivos del cole al que irán mis hijos es que en una sola clase pueden convivir hasta catorce lenguas diferentes. Nosotros somos una generación que en su

infancia no conoció estas diferencias. A lo más que llegamos fue a conocer a los hijos de españoles que habían trabajado en Alemania.»

«El hecho de convivir en el grupo con un niño con autismo, les hace conocer las características diferentes de cada persona, pero no con lástima, sino viviéndolo como igual, como posible.»

«La diversidad cultural de la clase de mi hija de cuatro años le abre la mente a otras maneras de ver la vida. Tiene un compañero que viene de Méjico porque ha ido de vacaciones a ver a su familia, otra que se va a Senegal a ver a su abuela, otro que va a California y nos cuenta que ve un parque con un *Leggo* gigantesco. Vivir esto a los cuatro años abre los pasos hacia la tolerancia.»

«Si tienes en la escuela mucha variedad cultural te hace dar cuenta de que la vida puede ser de muchas maneras, que todas están ahí, y que puedes elegir ¿No dicen que somos lo que vemos?»

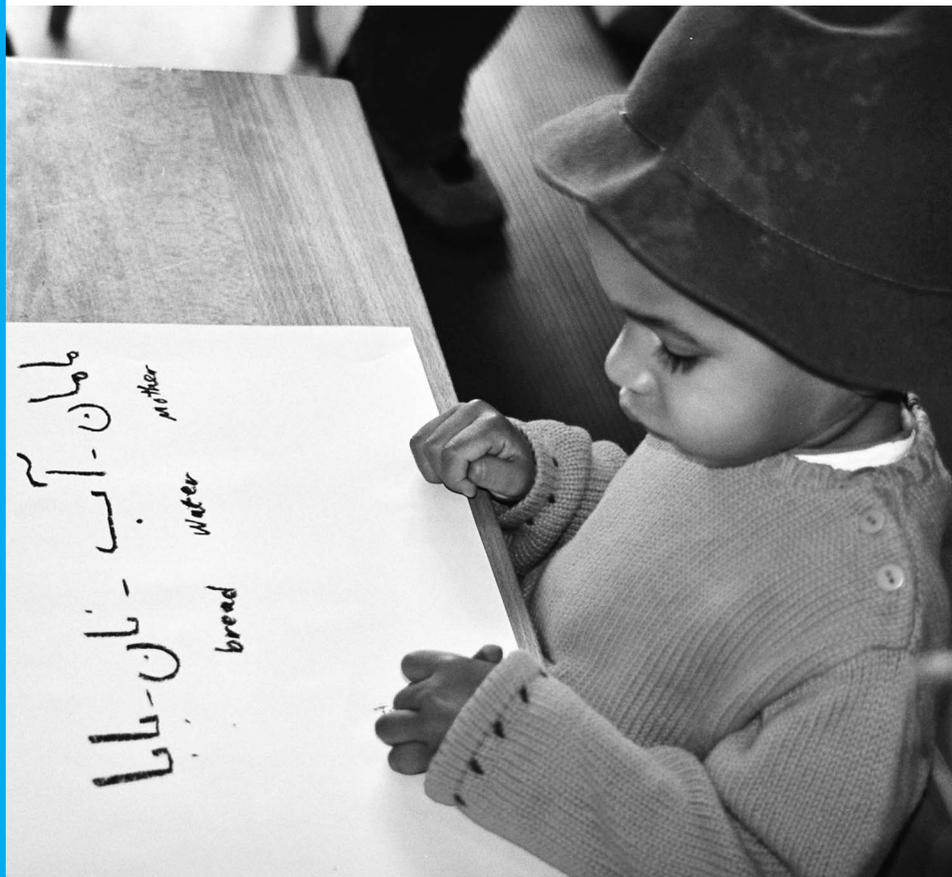
Opiniones equipo educativo

«Un valor importante de la escuela es el contar con una gran cantidad de familias de procedencia extranjera, o por lo menos uno de los dos miembros de la pareja. Tenemos múltiples idiomas.»

«Paralelamente la escuela ha optado por aceptar y trabajar la diversidad, respetando las opciones familiares y aceptando y trabajando desde la diversidad en el seno de los grupos: características individuales, de sexo, culturales, con necesidades educativas distintas...»

«En el caso de niños con necesidades educativas especiales, reservamos plazas en todos los grupos de edad. Consideramos que además de un derecho para los niños con estas características, para el resto de niños y niñas supone un privilegio en su proceso de socialización y aprendizaje.»

«Hay momentos como la *Comanda*, los niños mayores pasan por cada clase para preguntar los menús especiales de cada aula, cuentan los niños... Allí hay una relación muy bonita, los mayores quieren conocer a los bebés, se saben los nombres, qué come cada uno... Pasan por todos los grupos que tiene la escuela. Aparte de este momento, también hay otros de encuentro, de visitar con el grupo algún animal que llega a la escuela, para enseñarlo a los más pequeños o a los mayores.»



«Es curioso; cuando niños de 2-3 años tienen alguna pregunta y necesitan respuestas, recurren a los alumnos mayores para poder resolverla. Es precioso.»

«Cuando un grupo se va de colonias, que es la primera vez que se va y está un poco expectante, otro grupo viene a la clase y les cuentan cómo es. Yo creo que al cabo del año hay multitud de momentos.»

«Yo creo que esto ocurre por una opción personal que tiene el equipo de escuela. La relación que tienen los niños entre ellos gracias a nuestra propuesta de estar abiertos a todos. Igual que la escuela tiene la puerta abierta a la familia y al entorno, las clases tienen puertas abiertas también. De entrada, tú estás montando una actividad que te parece *superinteresante*, y a veces a ti pero a veces a los niños, y les vamos a contar a la clase de al lado para qué vengan a jugar con nosotros.»

«El grupo está pintando los árboles de los patios, entonces llega al patio 2-3 o incluso 0-2 y automáticamente están todos los niños alrededor mirando qué pasa, esto qué es, qué hace éste aquí dibujando... Ése es el ambiente.»

«También comentar que se da aspectos de diversidad durante la comida. Las diferentes dietas que hemos de preparar, ya sea por convicción religiosa, por opciones familiares a comer vegetariano e intolerancias. De alguna manera los niños ven cómo no todos comen lo mismo, y le sacamos partido pues los niños dicen: No pasa nada.»

«Pondré el ejemplo de los yogures de Andrés, un niño diabético que tiene que comer algo más en medio del desayuno y la comida. Los niños nuevos el primer día querían yogur, pero se lo explicabas y lo entendían. Nadie se considera discriminado.»

«Aparte de toda la teoría escrita en los papeles, es verdad que nosotros quizás tenemos mucho cuidado en hacerles un hueco, en darles muchos espacios para crear situaciones en el día a día. No queremos que nos vean como aquellas personas que lo saben todo; ellos tienen su sitio propio para hablar, para proponer cosas, para preguntar, para dudar, para cuestionarte cosas.»

«Cuando planteamos cauces de participación, somos muy flexibles a la hora de recoger las propuestas que hacen, que no son seguramente las que nos hubiese gustado que fueran. Pero las hacen, las recibimos y procuramos que entren a formar parte de la vida del grupo.»

«Eso pasa porque las propuestas no están cerradas, y a veces hay cosas que nosotros no sabemos, y hay padres expertos en temas que nos ayudan.»



«En la clase de niños y niñas de 4 años, cuando es el cumpleaños de alguien siempre le regalamos un libro con los «retratos» que realizan todos sus compañeros y el mensaje que quieren mandarle de recuerdo. Hoy han coincidido en el mismo día Marina y Aída. Las subimos en alto para que todos las observen bien y empezamos a observar, comparar en qué se parecen y en qué no y decir sus características antes de pasar a dibujarlas:

- Marina tiene el pelo liso y marroncillo claro.
- Aída tiene el pelo rizado y muy negro.
- Marina tiene el chándal rosa clarito.
- Aída un jersey naranja con pintitas.

Después de varios comentarios más, Aída interrumpe a todos y dice con los brazos en jarras muy «flamenca»: ¡No decid más tonterías! ¡Aquí lo que pasa es que Marina es blanca y yo soy negra! ¡Y en eso no nos parecemos, pero en esto sí nos parecemos! Y levanta las palmas de sus manos hacia todos los que están mirando, haciendo que también Marina las ponga de frente.»

Aportaciones del Consejo de Redacción de *Infancia* en Asturias

«En mi clase (grupo), soy tutora de un grupo de niños y niñas de 5 años, la diversidad ha estado presente desde el mismo momento de constitución del grupo. La presencia de una niña de origen chino, de un niño invidente y una niña con síndrome de Down, ha permitido vivenciar múltiples experiencias en las que las cualidades de cada uno y de cada una, y las diferencias personales, han estado situadas en primer plano. Sin embargo, hasta este curso no habíamos tenido, quizás por el privilegiado entorno sociocultural de nuestro centro, oportunidad de disfrutar de la presencia de niños y niñas procedentes de culturas y etnias diferentes. La incorporación al grupo de dos hermanos gemelos (un niño y una niña) de etnia gitana nos ha brindado esta oportunidad. Durante estos meses la incorporación al grupo se ha desarrollado dentro de los límites de total normalidad. Por ello, lo acontecido hace unas semanas al reiniciar la sesión de la tarde, tras la pausa de la comida, ha sido para el equipo educativo motivo de reflexión. En ese momento, Raúl, un niño de mi clase nada más verme se acerca corriendo hacia mí con un enorme disgusto.

- ¿Qué ocurre Raúl?
- ¡Profe, profe! ¿Verdad que Juan no es gitano?
- ¿Por qué me preguntas eso?
- Un niño de los mayores me ha dicho que en mi clase hay un gitano.
- ¿Y tú que le has dicho?
- Que no, que no es gitano ¡que es Juan!

«Durante el periodo de solicitud de matrícula, nos visitó en el centro un matrimonio joven de origen rumano para solicitar plaza para una niña que estaba a punto de nacer. Al cumplimentar con ellos la documentación y preguntarles si ya tenían elegido nombre para la niña, el padre me contesta: somos católicos (religión minoritaria en Rumanía) y nos gustaría formar parte de vuestra comunidad, así que se llamará Covadonga como vuestra Virgen.»

«En nuestra escuela –un centro infantil de la red pública de 0-3– hemos incorporado una libreta viajera. La colaboración de las familias queda reflejada en sus intenciones: han sido ellas las que han propuesto que allí queden «por escrito» todas aquellas cosas de nuestra infancia que «queremos que no se pierdan». Cada vez que una familia vuelve con el cuaderno de su casa, aquellos pequeños cantos, las rifas que decidían el orden del juego o las retahílas que nos acompañaban en nuestros recreos y en aquella interesante experiencia en las calles del pueblo, nos obligan a volver a tiempos de infancia que queremos que nuestros hijos e hijas conozcan «y los de los demás», recuerdan, «para que no se pierdan.»

«El último lunes de cada mes tenemos en la escuela una tertulia que se llama café de cuentos. Y como no podía ser de otro modo hay café y cuentos. Y en torno a ellos hablamos de los tiempos de lectura que compartimos, de nuevos descubrimientos en la librería y de lo que nenos y nenas nos van contando: «no, no», «otra vez», «¡quita, lobo!». Todo esto nos permite, trimestralmente, elaborar una pequeña guía de lecturas leídas, que hacen que el placer de la lectura compartida se construya entre toda la escuela. Y luego dicen que no se lee.»

«En el mes de enero, superados todos esos períodos que nos damos para adaptarnos las criaturas a la escuela, y la escuela a la criaturas, aparece, semanalmente, la figura del protagonista de la semana. En 18 ocasiones tenemos la oportunidad de saber algo más de nuestros compañeros y compañeras, de sus familias, de sus orígenes... de sus vidas fuera de la escuela. De que todos somos iguales en nuestras diferencias. Y un día, el miércoles, la familia viene a la escuela y nos cuenta cómo son, a qué jugaban, qué cantaban y los cuentos que leían, sus gustos y preferencias y todo lo que pasaba en su infancia. En una de las últimas experiencias, nos sorprendimos de la actitud que niños y niñas –del grupo de mayores, 2-3 años– mantenían ante dos personas que les leyeron un cuento ¡en portugués y en eslovaco!, cuando pudieron comprobar que «hablaban raro».

¿POR QUÉ
tantas salas infantiles
recuerdan más

a un catálogo de
empresa comercial de
materiales escolares
que a «una escuela»?

¿Por qué
abunda el plástico
y no objetos de la
naturaleza
(piedras, plantas, hojas, conchas),
cestos, trapos, muebles
de madera, tela, vidrio...?

Aplicación de un modelo de

calidad

La Escuela Infantil Municipal ARIETA Haur Eskola es un centro público que nació en septiembre de 2004 en Estella-Lizarra (Navarra-Nafarroa).

En su comienzo con cinco educadores, educadoras (dos educadoras a jornada completa, dos a media jornada, y un director-educador a jornada completa), dos personas de limpieza (una a jornada completa y otra a media jornada) y 27 niños y niñas, decidimos incorporar un modelo de calidad a nuestra actividad educativa porque creímos que dicho modelo nos ayudaría a mejorar nuestra gestión, funcionamiento y práctica educativa.

El modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*) es una herramienta, patrocinada desde 1991 por la Comisión Europea, con el objeto de convertirse en una estrategia para mejorar el sistema de gestión de una organización determinada para ayudarle a ésta conocerse mejor a sí misma y a mejorar su funcionamiento.

Este modelo trata de sistematizar todo lo que hacemos (procesos), consensuando cómo lo hacemos, y dando a dichos procesos ciclos de revisión y mejora continua.

Un modelo de calidad ha servido a la Escuela Infantil Municipal ARIETA Haur Eskola para iniciar un camino de mejora continuada que ya han comenzado a recorrer. Declaran que este proceso les ha ofrecido un marco sobre el que moverse para la ideación de nuevos proyectos, siguiendo siempre esa imagen de escuela y niño o niña que habían elaborado con anterioridad. Un modelo que les ha permitido consensuar su trabajo, escribir sobre sus acuerdos y poder mejorarlos.

Txusma Azkona

En esta andadura, con un equipo nuevo, nos dimos cuenta de que era importante reflexionar sobre nuestra propia identidad como escuela.

El modelo de calidad citado nos ayudó en este proceso.

Veamos cómo, a través de los diversos apartados que dicho modelo propone:

- *La misión.* Es decir quiénes somos, cuál es la razón de nuestra organización, cuál es la imagen de infancia, de profesional y de escuela que queremos. En primer lugar, nos definíamos como una escuela abierta, donde la participación de las familias tenía gran importancia, y el trabajo del equipo de trabajadores y trabajadoras era fundamental. Después de debatir y consensuar matizamos la definición de escuela abierta de la siguiente manera: «amable, activa, inventiva, lugar de investigación y aprendizaje, donde se encuentren bien los niños y niñas, los educadores y educadoras y las familias».
- *La visión:* hacia dónde deseamos ir o qué queremos ofrecer en el futuro para la propia localidad. Además de desear que nuestra escuela fuese un referente y un centro con identidad propia, quisimos que el bilingüismo fuese una realidad en el centro y que la participación de las familias fuera efectiva y activa, generando propuestas de mejora de nuestras actividades.
- *Los valores.* Cuáles son las actitudes o las relaciones importantes que queremos desarrollar entre las personas. Cuidamos, fundamentalmente, los siguientes valores: la integración y la co-educación, la



implicación de los trabajadores y trabajadoras en busca de la mejora continua, la buena gestión de los recursos públicos, el respeto al entorno natural y el no consumismo.

Todos estos aspectos señalados, se tenían que traducir en la práctica cotidiana: en las propuestas de taller, en la organización de los diversos espacios, en la hora de la comida, en el cambio de pañales, en el patio, en la observación y documentación, en la relación con las familias...

También nos dimos cuenta de que todo no lo podíamos hacer a la vez. Y en ocasiones la ilusión y la ansiedad nos impedían jerarquizar adecuadamente los temas.

Decidimos, después de varias discusiones, que lo más importante era tratar de dar confianza a las familias.

Dar confianza significa, que acorde con nuestra imagen de escuela amable, se debe contar con un proceso de acogida diaria de los niños y niñas, de las familias, permitiéndoles la entrada en el espacio propio del grupo para que puedan dejar y recoger a su hijo o hija con cariño.

De esta manera, decidimos, también, abrir otras formas de comunicación con las familias: *Kilikaria* (una hora informativa mensual), circulares informativas diversas, atención personalizada a las familias, reuniones generales...

Además, incentivamos la creación de espacios de encuentro entre las familias promoviendo la Asociación de padres y madres.

Y también, abrimos la participación a través de diversas fiestas y talleres que se realizan en la escuela.

Otra de las propuestas de participación en la que nos vamos a detener ha sido la de invitar a las familias a pasar un día en la escuela con sus hijo o hija. Sí. ¿Pero cómo lo hacíamos?

Inicialmente habíamos diseñado la primera entrevista con los padres y madres antes de comenzar el curso. Una entrevista en la que valorábamos que, también, acudieran con sus hijos e hijas para generar un conocimiento mutuo entre las personas y con el propio centro.

De la misma manera, el diseño del período de adaptación individualizado para cada familia (dependiendo de sus características personales y laborales) fue muy importante para una entrada placentera, tranquila y amable en la escuela. Era y es muy importante, para nosotros y nosotras, que los padres y madres tengan acceso organizado a los distintos espacios del centro, que sientan la escuela como un lugar —físico y emocional— permanentemente abierto.

Pero no era suficiente. El modelo de calidad señalado también nos indica que es importante conocer los intereses de las familias. Para ello diseñamos una Encuesta específica de las expectativas y necesidades de las familias. En síntesis, los padres y madres esperaban de la escuela «buena relación, buena atención, profesionalidad, cuidados, mucho cariño, enseñar lo que se pueda y atención individualizada».



Estas expectativas e intereses también se debían poner de acuerdo con los de los niños y niñas, y los del personal trabajador.

Después de conocer mejor estas expectativas pudimos organizar y diseñar mejor, por ejemplo, la introducción de la comida y la información diaria sobre cómo comían los niños y niñas (un interés que también era prioritario en las familias).

La información –escrita y visual– sobre todo lo que ocurre en el centro es algo importante para los padres y madres, una cuestión que genera confianza.

La documentación –por medio de fotografías y paneles– se ha convertido en un hábito en la escuela. Las paredes de la entrada se han llenado de fotografías seleccionadas de los diversos momentos que vivimos en el centro.

De la misma manera, las paredes de los pasillos y de las aulas se han ido llenando con imágenes y escritos de nuevas propuestas, fiestas, talleres. Esto ha permitido que, también, la relación cotidiana con las familias se cualificase al hablar sobre la educación de los niños y niñas sobre contenidos concretos que, en cada momento, estábamos trabajando en la escuela.





Pero, como ya hemos dicho, queríamos una escuela abierta. De esta manera, y de forma organizada, dimos la posibilidad a las familias de pasar un día en la escuela (hasta la hora de la comida) con su hijo o hija, viviendo la experiencia en primera persona. Por la escuela, de esta manera, han pasado padres, madres, abuelos, abuelas, tías e, incluso, algunas cuidadoras.

El modelo de calidad planteado nos habla, además, de algunos procesos de gestión de los diversos criterios planteados (misión, visión y valores).

Veamos cómo el tenerlos en cuenta nos sirven para el cometido o plan de este proyecto que deseaba, prioritariamente, *dar confianza a las familias*. Veamos algunos de ellos:

- *Liderazgo*, entendido como un trabajo del equipo de la escuela para dirigir los esfuerzos, consensuados, hacia el objetivo planteado.
- *Política y estrategia*: para saber priorizar las expectativas y necesidades de los diversos grupos de interés (niños y niñas, familias, personal...).
- *Personas*: hemos buscado –y lo seguimos haciendo– una formación adecuada al plan diseñado. Una formación que dé seguridad en el propio proceso. También ha sido necesario llegar a acuerdos de mínimos para



diseñar el plan de actuación y actualización y, sobre todo, generar confianza entre nosotros y en nuestras posibilidades para llevar a cabo el proyecto.

- *Alianzas y recursos:* donde se planifican los soportes necesarios para llevar a cabo dicho plan. En este caso, los cuestionarios, las entrevistas, las imágenes documentales, el diálogo con las familias cuando vienen (o permanecen en la escuela) fueron importantes para este trabajo.
- *Procesos.* Ha sido muy importante en este proyecto realizar una valoración continua del mismo para realizar ajustes y planes de mejora en cada contexto, con cada familia. Semanalmente, de manera formal (y diariamente de manera más informal), hemos chequeado el proceso para adecuarlo a cada situación.

ción realizadas anualmente nos han dado como resultado una gran satisfacción de las familias: superando el 4 (en una escala de 1 a 5) en todos los ítems. En el caso del personal, como ejemplo, el grado de satisfacción con la definición de la Misión, Visión y Valores o la imagen del centro en el entorno también supera el 4 (en una escala de 1 a 5).

Este modelo de calidad es un camino que hemos comenzado a andar y que creemos que nos ofrece un marco sobre el que movernos para la ideación de nuevos proyectos, siguiendo siempre esa imagen de escuela y niño o niña que habíamos matizado. Un modelo que nos permite consensuar nuestro trabajo, escribir sobre nuestros acuerdos y poder mejorarlos. ■

- *Resultados* en personas, en la sociedad, y resultados claves. Juntos hemos consensuado qué criterios o parámetros evaluar analizar y reflexionar sobre la oportunidad del plan diseñado. Las encuestas de satisfac-

Familia, comunidad y desarrollo infantil a través de la **música**

Un concierto para bebés

Con este título queremos resaltar el valor de la familia y de la comunidad para el desarrollo de los niños y las niñas, narrando una experiencia alrededor de la música que promovió y organizó la Fundación Preescolar na Casa en colaboración con el Conservatorio de Música de Monforte de Lemos.

Ana Isabel Santiso, M.^a Sara Paz

La Fundación Preescolar na Casa pretende apoyar a las familias, como principales educadoras, en el período que comprende la educación infantil (0-6 años). Se trata de organizar espacios de encuentro donde padres, madres, niñas y niños, junto con un orientador, disfruten de tiempo juntos. Allí, surgirán posibilidades de aprender de otros niños y padres, valorando la trascendencia educativa de la actividad cotidiana para el desarrollo de los niños. Allí, podrán reflexionar sobre sus actitudes educativas y comprender mejor el comportamiento de los más pequeños, descubriendo otras formas de relacionarse con los hijos...

En definitiva, ganarán seguridad como educadores.

de la vida, es una medida eficaz para conseguir sociedades más saludables física y emocionalmente... es una forma de promover la prevención.

Pero además de esto, la Fundación Preescolar na Casa pretende concienciar a la sociedad de su papel educador; reivindicamos en este caso, el derecho de la población infantil, de los niños y niñas de 0 a 6 años, a tener presencia e protagonismo en los espacios culturales, sociales, educativos que se organiza en las ciudades y pueblos y de los que casi siempre resultan olvidados.

Hoy, después de 30 años de andanza, podemos afirmar que invertir en programas de apoyo a las familias, sobre todo en los primeros años

Un proyecto en torno a la música

En todas las reuniones de Preescolar na Casa están presentes las canciones: cantar juntos es una maravilla. Cantamos por cantar y, al mismo tiempo, estamos rescatando y valorando nuestras raíces, nuestra cultura. Las canciones nos ayudan a tranquilizarnos, a identificar las partes del cuerpo, a coordinar movimientos, a seguir el ritmo... Se trata de que las familias sean conscientes de la importancia del lenguaje musical en el desarrollo global de la persona y descubran su papel para ayudar a los niños a desarrollar la sensibilidad auditiva y a gozar con los sonidos y la música: escuchando, interpretando y creando.

En este curso 2006-07, hemos pretendido dar un paso más en el acercamiento de la música a la familia, concretamente de la música clásica, poco apreciada y valorada por la población en

general. En este intento de acercarnos a ella, entre la formalidad y la informalidad, fuimos concretando aspectos organizativos:

- músicos en directo: maestros y alumnos del conservatorio
- locales especialmente vinculados con la actividad musical
- sesiones breves (30 minutos)
- prever y respetar la movilidad de los niños
- facilitar el contacto directo con los músicos y los instrumentos

Con nuestra idea bajo el brazo nos acercamos hasta el Conservatorio Municipal Mestre Ibáñez de Monforte de Lemos. Allí explicamos que no se trata de una actividad académica formal, sino de desarrollar un concierto de música clásica, diferente al habitual. Queremos un concierto de música clásica para bebés, en

el que se manifieste el poder cautivador de la música y algo bien perceptible: que música y niños formen un tándem maravilloso. ¡¡Aceptan!!

A partir de ahí comienza el verdadero reto: como se concreta todo para que la actividad despierte el interés de las familias por asistir con sus bebés menores de 18 meses a un concierto de música clásica.

Fueron necesarias varias reuniones entre el personal docente del Conservatorio y la orientadora de Preescolar na Casa para concretar: local, plazas, fecha de celebración, repertorio.... También se hizo imprescindible el contacto directo con otras instituciones implicadas. Al tratarse de un Conservatorio Municipal, dependiente de la Delegación de Cultura del Ayuntamiento, todos estos pasos fueron supervisados e informados al responsable correspondiente. Obtuvimos su beneplácito y

colaboración no sólo en la organización sino también en el patrocinio (elaboración de carteles y dípticos).

Un concierto para bebés

Y llega el día señalado, el 29 de marzo de 2007, a las 18 horas: nerviosismo entre las organizadoras, los músicos,... y expectativa por parte de las familias: ¿cómo reaccionarán los niños y las niñas?.

Desde Preescolar na Casa se recibe y se da la bienvenida a las familias, se comentan algunos aspectos relacionados con la importancia de la música y se dan algunas instrucciones relativas al desarrollo de la actividad: como actuar si algún niño llora, si quiere moverse,...

Revoltijo en la sala e... de repente, la música empieza a sonar. Los niños y las niñas reaccionan de modo diferente según la edad.



FUNDACIÓN PREESCOLAR NA CASA

ORGANIZA
FUNDACIÓN PREESCOLAR NA CASA

COLABORA
CONSERVATORIO MUNICIPAL MESTRE IBAÑEZ DE MONFORTE DE LEMOS

PATROCINA
DELEGACIÓN DE CULTURA E EDUCACIÓN DO CONCELLO DE MONFORTE DE LEMOS

INSCRICIÓN
FUNDACIÓN PREESCOLAR NA CASA: 982 216 001
CONSERVATORIO DE MONFORTE: 982 403 893

NOTA: IMPRESCINDIBLE LEVAR ALPOMBRA PARA O BEBÉ.

CONCERTO PARA BEBÉS

XOVES, 29 DE MARZO DO 2007, 18 HORAS
CONSERVATORIO MUNICIPAL MESTRE IBAÑEZ DE MONFORTE DE LEMOS

DIRIXIDO A FAMILIAS CON BEBÉS ATA 18 MESES

Delegación de Cultura
Fundación Preescolar na Casa



Los más pequeños, de uno a cuatro meses, comienzan a llorar ante la sorpresa y la brusca irrupción de la música; buscan la mirada tranquilizadora de sus padres y poco a poco el relax y la calma se va restableciendo. Los más mayores, de un año en adelante, que ya tienen autonomía para moverse solos, sienten curiosidad por los instrumentos y los micrófonos. Se acercan a los músicos, los tocan, intentan agarrar los instrumentos, las partituras... por supuesto con las piezas más rítmicas, bailan y aplauden satisfechos... El concierto está siendo un éxito de participación y disfrute!

Valoración de la actividad

Finaliza la actividad y llega el momento de hacer las primeras valoraciones con todos los participantes:

- *las familias* comentan que les gustó mucho participar en esta experiencia, por la escucha y el gozo de los pequeños: su atención, la tranquilidad, la curiosidad de algunos por los instrumentos, la sorpresa al escuchar determinados sonidos
- *los músicos* y responsables del Conservatorio manifiestan su sorpresa por la respuesta de los niños... y lo interesante de empezar tan pronto a motivar a los niños hacia la música
- *los responsables políticos* del Ayuntamiento que asistieron a tan singular concierto, se muestran sorprendidos, no esperaban que niños tan pequeños fuesen capaces de concentrarse y gozar de una experiencia tan inusual, evidentemente, comentan, esta experiencia hay que repetirla
- *las orientadoras* de Preescolar na Casa: alegría por la numerosa participación, la atención, la actitud de los adultos para contribuir a que todo saliese bien.

Posteriormente, con más calma, se hace una valoración de la actividad. Se ponen en la balanza esfuerzos y resultados y, aunque se recogen aspectos a mejorar como buscar una mayor interacción entre los músicos y los niños durante el concierto, procurando más movilidad para los primeros y más espacio de investigación para los segundos, se concluye que mereció la pena. Constituyó una buena forma de colaborar y aprovechar diferentes recursos existentes en la comunidad, de reivindicar actividades de ocio dirigidas a toda la familia, de incorporar la pequeña infancia a las actividades y espacios tradicionalmente dedicados a los mayores y, fundamentalmente, por el disfrute conjunto de niños y adultos con la música clásica, la mejor manera para divulgarla.

Y un punto final (mejor, un punto y seguido). La música educa. La música afina la sensibilidad. La música crea complicidad entre padres, madres e hijos en los primeros años. ■



Surprise, überraschung, sorpresa, ustekabea

Los primeros años de vida para los niños y niñas son un continuo descubrimiento y la escolarización contribuye aún más si cabe a este proceso, aportando nuevas experiencias y momentos de iniciación. La sorpresa es parte importante en este aprendizaje ya que aporta magia y frescura al día a día de la escuela sin suprimir de la ecuación la inocencia de los niños y niñas.

En la edad adulta en cambio, es difícil conseguir el elemento sorpresa debido al bagaje que nos acompaña, pero trabajar al lado de las niñas y niños tiene muchas ventajas y una de ellas es la pureza y transparencia que estas criaturas transmiten.

La propuesta que ahora vamos a contar se llevó a cabo en el centro público Mendia de Balmaseda (Bizkaia). La actividad se desarrolló con niños y niñas de dos años, durante el primer trimestre del curso escolar, es más, fue la primera propuesta dirigida que se llevó a cabo con ellos.

En cualquier actividad los preparativos son importantes, todas las novedades nos inquietan pero a su vez despiertan en nosotros una sensación que nos motiva. Informar a las criaturas de las características del trabajo es primordial y teniendo en cuenta su naturaleza un halo de misterio nunca está de sobra.

Para llevar a cabo la práctica tuvimos en cuenta varios aspectos: el material y como llevar a cabo la experiencia.



Las características del soporte pueden variar en función de la importancia que queramos darle al resultado final (tamaño folio, DIN A-3, cartulina, papel de estraza...). Al igual que el soporte, la elección de los colores puede ser infinita. En este caso y tratándose de edades de dos años nuestra opción fue el papel tamaño DIN A-3 y tres colores primarios que entremezclados nos ofrecían un resultado también sorprendente.

En primer lugar doblamos el papel por la mitad.

Abrimos de nuevo el papel y vertemos un par de gotas de cada color en el centro en el orden que más les guste.

Una vez la pintura esté colocada en el pliegue doblamos de nuevo el papel y con la mano extendemos la pintura vertida anteriormente desde el centro al exterior hasta que no se pueda dispersar más.

Éste es sin duda el momento crucial, digno de un redoble de tambor... y abrimos el papel poco a poco. Ellos, sorprendidos ante la transformación de las gotas de pintura en un universo de sugerentes posibilidades abstractas y nosotras deleitándonos con la capacidad de sorpresa y disfrute que este tipo de propuestas generan en las niñas y niños. ■

*Mónica Calvo, Ana Etxebarrieta y Sonia López
CEP Mendia LHI (Balmaseda)
Euskadi*

¡Un, dos, chachachá!

Aportaciones de la danza

desde una perspectiva interdisciplinar

La danza se nos descubre como un medio excelente para educar actitudes personales y sociales, y se presenta como una alternativa educativa que integra todos los ámbitos del currículum.

Aurora Fernández

La danza, la podemos definir como la unión de música y movimiento con un fin

estético y comunicativo. La danza surge cuando el ser humano se da cuenta que es capaz de controlar el ritmo y el movimiento, y vivirlos a través de la experiencia de su propio cuerpo. Desde los más remotos tiempos primitivos supone el medio de expresión más puro, ya que nace de la necesidad de decir lo que la persona siente en lo más profundo de su ser, y de relacionarse con los otros.

Es un medio capaz de expresar las emociones y sentimientos mediante la sucesión de movimientos organizados que dependen de un ritmo. Es también una forma de expresar nues-

tra cultura, ya que a través de los siglos ha reflejado las costumbres sociales, y ha ido evolucionando y cambiando.

Enfoque interdisciplinar de la danza

Al incluir la danza en nuestra práctica, estamos desarrollando las *posibilidades comunicativas, lúdicas y expresivas* de los niños y las niñas.

A través de la danza se desarrolla la *participación e integración*, y se fomenta la coeducación, ya que requiere la integración de todo el grupo en una acción conjunta, lo que exige organización y capacidad de adaptación a los demás. Podemos acercar este tipo de actividades a todos los niños y niñas, independientemente de sus cualidades y limitaciones.



El gato

Así, resulta muy interesante con niños y niñas que presentan algún tipo de déficit auditivo el baile flamenco, por su rico potencial en la percusión de los pies, ya que pueden percibir las vibraciones del zapateado. Niños y niñas con déficit visual disfrutan igualmente con la danza, ya que el ritmo vivido por el grupo lo disfrutan sintiéndose seguros a través del contacto con las manos, que en este caso sería continuo.

Utilizar el cuerpo como medio de expresión permite un mayor conocimiento y mejor control del mismo, desarrollar *posibilidades motrices* de resistencia, velocidad, fuerza, flexibilidad, así como una postura corporal correcta, y el desarrollo de capacidades perceptivo-motrices como coordinación, equilibrio, ritmo, lateralidad, percepción espacial (al trabajar direcciones, trayectorias) y percepción

temporal (atendiendo a las diferentes secuencias de ritmo y movimiento).

Por su carácter lúdico puede ayudar a que los niños y las niñas abandonen sus complejos de inhibición y participen. Al disfrutar con estas actividades se *liberan tensiones*, lo que *favorece la desinhibición y desarrolla la espontaneidad*. En este sentido, la danza creativa y la biodanza utilizan el movimiento y sus interacciones como elemento para conseguir efectos terapéuticos.

Es un medio excelente para *presentar valores culturales*, de otras épocas, de la actualidad, de otros pueblos. Los bailes de salón y la danza moderna permiten conectar con las músicas populares del momento o del pasado.

A través del folclore tradicional y las danzas étnicas conocemos nuestra historia y la de otros pueblos.

Podemos *desarrollar la capacidad creativa* de los niños y niñas realizando producciones artísticas de modo cooperativo.

La danza contemporánea y la danza teatro nos aportan recursos plásticos, verbales y escenográficos muy ricos que no debemos dejar pasar.

Estrategias metodológicas para adaptar la danza al ámbito escolar

Una vez analizada la importancia de incorporar la danza en nuestra práctica, se nos plantea la cuestión de cuándo bailar. Dentro de la organización temporal de nuestra jornada escolar podemos dedicar diariamente un tiempo a taller de danza.



Cuando enseñamos un baile podemos plantear la sesión dividida en diferentes momentos:

1^{er} momento, presentación del baile: época, país, vestimenta, características..., todo ello de manera divertida, sin necesidad de llegar a detalladas explicaciones verbales que dispersarían la atención.

2^o momento, calentamiento: comenzamos con los pies con ejercicios de flex-estiro, rotación de los pies (a los más pequeños les decimos que los dedos gordos se besan); seguimos por las piernas (estirar-encoger); la columna vertebral, con el ejercicio del perro (a gatas, levantar la cara y arquear la espalda) y el gato (redondear la espalda y meter la cabeza); hombros: subir y bajar, dibujar soles (movimientos circulares); cabeza: suavemente y despacio para no marearse, mirar arriba, abajo, hacia la derecha, la izquierda, tocar un hombro, el otro...

3^{er} momento, experimentar libremente: con la música bailando como le sugiera a cada uno, con los objetos o ropa característicos. La ropa, la podemos confeccionar con papeles o telas.

4^o momento, actividad guiada: los pasos y coreografías se enseñan mediante la imitación, evitando excesivas explicaciones verbales, estimulando la capacidad de observación-imitación. Hay que tener en cuenta que el niño y la niña lo aprenden en la medida en que se les deja libertad para interpretar lo que ven y para transmitirlo como lo perciben.

5^o momento, relajación: con música suave y relajante y a través de juegos que incitan la vuelta a la calma.

6^o momento, interiorización de lo vivido: mediante conversación colectiva o plasmación gráfica.

Al bailar perdemos energía, lo que implica cansancio, pero un cansancio diferente, que nos deja buen humor, alegría, y un cansancio grupal.

Ningún niño bailará a no ser que disfrute con ello. El elemento lúdico tiene que estar presente, ya que jugar significa entregarse a una actividad sólo por el placer intrínseco que se experimenta al hacerlo. El prodigio de la danza y la capacidad del niño para danzar, junto con el feedback positivo que se deriva de ello suscitan la sensación de placer.

Bailando nos sentimos vivos, liberados, experimentamos intensamente sentimientos, cada movimiento nos aporta un intenso placer físico y psíquico, lo que descubrimos reflejado en los rostros de nuestros niños y niñas. Sin embargo, podemos encontrarnos en la clase con niños o niñas que no quieren bailar o que no les guste hacerlo porque piensan que hacen el ridículo, porque creen que no se les da bien o porque su timidez les impida participar en estas actividades. Es importante que el niño se sienta cómodo y que se divierta con lo que va a hacer, crear un buen ambiente. En este sentido el interés y entusiasmo que nosotros mismos y los propios compañeros muestran consigue que el placer por la danza se contagie. Estos niños y niñas que se muestran más inhibidos pueden disfrutar únicamente observando a sus compañeros y compañeras, e ir incorporándose poco a poco y con naturalidad ellos mismos al baile. Marina era una niña de cuatro años muy tímida que apenas se relacionaba con los demás niños y niñas de la clase, pero en las

actividades de danza se mostraba desinhibida, porque el placer que sentía bailando era superior a su timidez, la danza en esos momentos se convertía para ella en su medio de expresión y comunicación. En la clase de tres años, cuando terminamos de bailar, Leo siempre me da un fuerte abrazo, es su manera de agradecer el momento de alegría y placer que ha vivido.

Siempre atenderemos a la posición correcta del cuerpo, que resulta de la alineación de cabeza, cuello y columna, los músculos del cuello permanecen relajados, los hombros ni hacia delante ni hacia atrás sino paralelos a las orejas. En esta postura los músculos respiratorios tienen total libertad para funcionar, al igual que diferentes órganos internos. Cuando la cabeza no está alineada con el cuello y la columna, se deteriora la respiración y se producen rigidez y fatiga innecesarias.

La selección de los bailes a trabajar se determina por la dificultad técnica de pasos y figuras y la adecuación del contenido expresivo a la edad de los niños.

No se trata en la escuela de formar bailarines. Es más importante fomentar en el niño y la niña la capacidad de iniciativa, creatividad, superación motriz y de investigación, que la ejecución perfecta del baile o del movimiento. En este sentido la actitud del docente será de confianza, debemos hacer comprender a los niños y niñas que el baile es correcto desde el momento que resulta divertido, no tener una preocupación excesiva por la ejecución correcta, que el baile sirva para comunicarse y relacionarse. ■



Bibliografía

- CASTAÑER, M.: *Expresión corporal y danza*, INDE, Barcelona, 2000.
- FERNÁNDEZ, M.: *Taller de danzas y coreografías*, CCS, Madrid, 1999.
- FUERTES, M. y ZAMORA, A.: *Danzas. Formación rítmico musical*, San Pablo, Madrid, 1996.
- FUX, M.: *Danza experiencia de vida*, Paidós, Buenos Aires, 1978.
- JOYCE, M.: *Técnica de danza para niños*. Martínez Roca, Barcelona, 1987.
- LABAN, R.: *Danza educativa moderna*, Paidós, Buenos Aires, 1978.
- MARRAZZO: *Mi cuerpo es mi lenguaje. Expresión corporal de la danza*, Giordía, Buenos Aires, 1975.
- OSSONA, P.: *La educación por la danza. Enfoque metodológico*, Paidós, 1984.
- ROBINSON, J.: *El niño y la danza*, Mirador, Barcelona, 1992.
- SCHINCA, Q. M. y RIVEIRO Holgado, L.: *Expresión corporal*, MEC, 1992.

Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con familias (II)

Juegos de imitación

Todos aprendemos imitando gestos, palabras, acciones, las posturas, las maneras de decir y de hacer, en definitiva las formas de expresarse que son instrumentos para aprender. Pero quizá, no seamos conscientes de que por medio de la imitación se estimula en los niños y niñas la capacidad centrarse y atender, de explorar y percibir la realidad y, con ello, de manejarla y apropiarse de ella. Además, cuando imitamos, siempre ponemos algo nuevo de nuestra cosecha, que hace que la reproducción que hacemos difiera, aunque sea mínimamente, del

En la Escuela Infantil El Tomillar, hemos organizado una serie de encuentros para toda la escuela, fruto de las necesidades observadas y demandas por las familias. En el número anterior de *Infancia*, reseñábamos las dos primeras temáticas compartidas con las familias del ciclo 0-3. A continuación exponemos las temáticas que completaron este espacio de encuentro, altamente satisfactorio para toda la comunidad de la escuela y de la que derivó la demanda de las familias para crear en la Escuela un taller de psicomotricidad compartido, psicomotricista, familias-hijos e hijas, para seguir profundizando en el diálogo corporal-emocional con sus criaturas. Éste es uno de nuestros proyectos de continuación.

Alicia Alonso, Escuela Infantil El Tomillar

modelo original. Por ello cada reproducción enriquece la realidad de la que se apropia la infancia, la recrea para transformarla al servicio de sus necesidades.

La imitación está íntimamente ligada a la expresión gestual porque es un aspecto muy asequible y exitoso a la hora de establecer una comunicación. Por eso los niños y niñas imitan continuamente nuestros gestos y conductas desde que nacen. Primero imitan elementos muy sencillos y concretos como los ojos, la sonrisa o sacar la lengua, para, poco a poco, ir reproduciendo y recreando auténticos repertorios de nuestra conducta, lo que forma parte de su propia elaboración y apropiación posterior, de sí mismos y del mundo que les rodea, mediante el juego simbólico. Ser conscientes de ello nos anima, como educadoras, a cuidar la calidad de lo que está al alcance de la imitación Infantil.

La gestualidad tiene, además, un lenguaje universal que le permite ser comprendida en su expresión emocional de pena, alegría o sorpresa, por ejemplo, por personas de culturas muy diferentes. La palabra es nuestro mensaje más elaborado, pero siempre va enmarcada, matizada y a veces contradicha, por ese lenguaje más sencillo, que constituye el lenguaje corporal, con sus gestos, posturas, miradas y sonrisas. Cuando el lenguaje corporal y el verbal no están en consonancia es el marco

del primero el que prevalece, el que dice la última palabra; entonces aparece el conflictivo doble mensaje.

Como educadoras, y desde la perspectiva psicomotriz, valoramos enormemente la gestualidad y el conjunto de la expresividad corporal como una base fundamental en nuestro trabajo cotidiano. Tenemos muy en cuenta la de los adultos porque es objeto de imitación infantil, pero valoramos especialmente la suya, para que aflore libremente, se enriquezca y se canalice en sus manifestaciones inadecuadas pudiendo, poco a poco, ser mejor utilizada al servicio de sus intenciones de comunicación. Cuanto mayor sea la vivencia, el conocimiento y dominio del propio cuerpo, mejor será la expresión que



éste traduzca y, con ello, el mensaje podrá ser más fiel a las necesidades e intenciones que lo produjeron.

En nuestra actividad cotidiana, empleamos el juego como recurso para estimular la capacidad de imitación de los niños y niñas y para que desarrollen su gestualidad en el proceso. Pero en este juego de imitación que presentamos a continuación hemos cambiado las tornas, y somos nosotros, los adultos, los que imitamos a la criatura valiéndonos del diálogo corporal y emocional.

Vamos a seguir el juego que nos propongan, y veremos cómo se hacen conscientes de ese diálogo, toman la iniciativa, incorporan pequeñas modificaciones, ajustan los intercambios y desarrollan la atención y la imaginación. Lo hacen al tiempo que descubren,

exploran y conocen las posibilidades de movimiento del propio cuerpo.

Con este tipo de actividades contribuimos también a que el niño o la niña vaya construyendo una autoimagen positiva, pues se propicia un clima muy especial donde se siente, como en el momento de los cambios, protagonista y valorado como modelo a imitar, ¡nada menos que por el adulto! Las risas afloran inmediatamente en cuanto es consciente de ello, y de ellas brota su voluntad de dominio sobre el otro y el descubrimiento de que se le permite hacerlo. Esto le proporciona bienestar al sentir no sólo la aceptación del otro sino su escucha, al sentirse admirado o admirada como alguien único y querido. Esto le da seguridad y construye su autoestima.

Pero, además, gracias a este tipo de actividades podemos, como adultos, modular y canalizar necesidades de ajuste infantiles. Por ejemplo, podemos reproducir *al ralenti*, las propuestas que nos hacen un niño o niña con un ritmo personal demasiado rápido, manteniendo la fidelidad a sus gestos hablando y moviéndonos más despacio, con el objeto de incitarle a centrar la atención al reducir la velocidad de la acción en sus propuestas sucesivas. Esta misma forma de respuesta adulta modula la necesidad de atención inmediata de algunos niños o niñas con

escasa tolerancia a la frustración: han de esperar a que acabemos de reproducir su acción para ofrecernos otra propuesta. Por no salir del ejemplo, podríamos igualmente aumentar la velocidad de su reproducción cuando ésta es demasiado lento, quedándonos, como propuesta adulta, inmóviles en la espera de la nueva propuesta infantil con objeto de que experimente la necesidad de producir una acción propia y aumente así su ritmo personal.

Las posibilidades del diálogo corporal son inmensas y el placer que se siente cuando se van produciendo ajustes es mutuo. Como adultos también nos sentimos más competentes al ser capaces de entenderles y hacerles sentir bien, de manera que las criaturas nos regulan a nosotros y nosotros las regulamos a ellas y juntos nos reconstruimos como personas.

La recogida: a recoger, a colocar...

El tiempo de recoger y ordenar el material utilizado es una actividad más que, en la Escuela, cuidamos con esmero. Para nosotras es fundamental que niños y niñas desarrollen el gusto y el placer que les ofrece descubrirse a sí mismos como capaces de ordenar, organizar y

colaborar en el cuidado del ambiente, al tiempo que expresan sentimientos, experimentan sensaciones y percepciones, ajustan movimientos y se comunican moviéndose por el espacio y relacionándose con el otro y con el entorno. Esto requiere, necesariamente y, además, entrenarse en la capacidad de llegar a acuerdos que se han de respetar y que se registran cuando se presenta la necesidad.

Para que vivan y sientan la importancia de ordenar, les mostramos, a través de la actitud que mantenemos, que nuestra valoración de este momento, interés y atención son los mismos que cuando, en el momento anterior, estaban jugando o trabajando con el material. Así, a través de la rutina de recoger, podemos:

- Observar y apoyar para que evolucionen su expresividad psicomotriz (sus acciones y destrezas, sus miradas, sus expresiones actitudes, gestos etc.)
- Escuchar «las necesidades e intereses que traducen, (de observación y estudio de los materiales para poder clasificarlos, de esfuerzo en el ejercicio de una habilidad, de búsqueda de colaboración, de llamada de atención, de falta de hábitos, de imaginación, de no querer deshacer la obra iniciada o, simplemente de no desear dejar de jugar)



- Ajustar nuestras respuestas a las necesidades de cada niño o niña y del grupo (motivarles, modular el tono de voz, la postura, las miradas, recordar normas apoyar las pautas que ellos establecen, incitarles al acuerdo, organizar el ambiente y su material, distribuir el tiempo y ajustar sus ritmos, etc.)

Desde ese punto de vista, el de la psicomotricidad, esta actividad implica pues distintos aspectos.

En primer lugar, requiere comunicarse con los medios de que disponen y llegar a acuerdos que compatibilicen las necesidades del grupo: recoger y ordenar es necesario para encontrar todo en su sitio y poder seguir jugando en otro momento; ello requiere colaboración y cooperación.

Esto supone pactar unas normas acerca de cómo, cuándo y dónde hacerlo: los límites entre los que se encuadrará la actividad. Algunas los planteamos nosotras y otros las proponen ellos y ellas.



Algunas son discutibles y modificables, como por ejemplo la forma de ordenar, sin embargo, otras no, como por ejemplo el hecho en sí de hacerlo. En este proceso, grupo y educadora vivimos y establecemos «un diálogo» que utiliza múltiples lenguajes y que nosotras debemos aprender a observar y a escuchar. En los de menor edad predomina la expresividad corporal que traduce sus propuestas y reacciones; ofuscar el gesto, cerrar la postura cruzando los brazos y bajando la cabeza, tensar la cara y cerrar los ojos, manifiestan muy a las claras una reacción de negación frente a algo. El lenguaje oral irá ganando protagonismo poco a poco para plantear, intercambiar y acordar, siendo matizado, apoyado o contradicho por el corporal. Los acuerdos alcanzados se refuerzan si se expresan mediante más lenguajes aún, dibujándolos y escribiéndolos en cuanto tienen capacidad para ello y haciendo el libro de normas del grupo con producto. Es todo un camino hacia la socialización y hacia la ciudadanía.

Debemos ser conscientes de que estos acuerdos, en este caso respecto a normas, han de ser respetados y, desde nuestra posición de adultos, somos la garantía última de que así será, lo que les da referencia y seguridad necesarias.

Alguna vez, surgen conflictos por incumplimiento de las normas de recogida, pero antes de precipitarnos y emitir un juicio, lo que los adultos suelen hacer con bastante frecuencia en su relación con los niños y niñas, nosotras intentamos observar y «leer» qué nos están «diciendo» y descubrimos, con frecuencia, muchas cosas no anticipadas.

Por ejemplo, cuando, en lugar de recoger, lo que hacen es tirar o enfadarse y resulta que lo que están expresando, a su manera, es que tienen dificultades porque la situación les supera. Nuestra actitud puede facilitarles el desbloqueo y la canalización de la frustración para que puedan pedir ayuda, o permitirles aprender recursos para hacerlo, lo que no significa que les consintamos no recoger.

Creemos que los mayores jugamos un papel muy importante en este proceso pues somos quienes debemos propiciar que niños y niñas dispongan del clima y de las estrategias adecuadas para realizar esta tarea. Somos nosotros quienes debemos:

- Establecer este momento cómo una rutina
- Respetar los ritmos individuales y darles los tiempos necesarios para que realicen esta tarea.
- Dar o recordar con claridad las pautas que se han visto como necesarias, cuidando de no pedirles algo que, incluso para el adulto, puede resultar dificultoso. Esto supone ajustar nuestras peticiones a sus posibilidades (capacidades y destrezas, por ejemplo).
- Debatir y acordar con ellos el resto de normas, o incluso todas cuando tienen edad para ello, pues pueden autorregularse mucho más de lo que creemos.
- Tener criterios claros acerca del manejo de los límites acordados y del nivel de flexibilidad en los ajustes, por ejemplo, explicando siempre por qué está justificado saltarse uno en unas determinadas circunstancias y evitando incoherencias, como por ejemplo, la de hacer depender de nuestras prisas que ellos y ellas recojan o que lo hagamos nosotras.

En segundo lugar, ordenar supone, desde la perspectiva psicomotriz, apoyar y enriquecer su capacidad de ubicación y orientación espacial para luego poder organizar ese espacio al colocar los diversos materiales que en él se

encuentran. En este proceso van a tener que manipular y clasificar los objetos para lo que han de percibir, además, la relación que tienen unos con otros (dentro-fuera, arriba-abajo, a un lado y al otro, cerca-lejos, encima, debajo, etc...) y sus cualidades (tamaño, formas, colores, texturas, etc.), agruparlos en función de sus clases (telas, muñecos, palitos, etc) o de sus funciones (meter-sacar, enroscar-desenroscar, construir-destruir,...) y desarrollar, en una situación funcional, la coordinación de los ojos y las manos ajustando sus movimientos para realizar tareas como abrir y cerrar la tapa de un envase en el que se han introducido o doblar las telas que han usado, por ejemplo.

Igualmente, la rutina de ordenar les ayuda a orientarse y organizarse en el tiempo y hacerlo en grupo. Con ello irán tomando conciencia del paso del tiempo y de su duración, anticipando que tras el juego común viene la recogida y descubriendo la necesidad de ajustar su propio ritmo de acción a las necesidades que marca la vida cotidiana del conjunto. Para ello es preciso, como adultos:

- Organizar el espacio previamente, adecuando lugares propicios para llevar a cabo el momento de la recogida. Para ello hemos de procurar que, entre otros, esos espacios y los contenedores en los que han de ordenar el material sean claramente identificables, que estén a su altura o que sean suficientes para permitir la fácil clasificación de cada tipo de material.
- Recordar las pautas y límites acordados o concluir otras nuevas cuando se hace preciso, por ejemplo, indicando dónde y cómo deben colocarse los materiales, si es que no lo recuerdan, o invitándoles a que lo pregunten a un igual.
- Fomentar en los niños y niñas el gusto por el orden y el cuidado de los objetos materiales.

- Ayudarles a regular y ajustar tiempos individuales y necesidades colectivas.
- Favorecer la autonomía y la responsabilidad gracias a todo lo anterior.
- Ajustar su ritmo, progresivamente, al del resto del grupo, alcanzando en la finalización de la tarea cooperativa el sentimiento de competencia que produce el resultado del esfuerzo por un trabajo colectivo del que se beneficia cada miembro.

Por último, percibir esas cualidades y relaciones de los objetos, con los que han jugado o trabajado y asociarlos con esas acciones, les lleva a descubrir esas propiedades en otros que, aunque diferentes, podrían servir para lo mismo porque sus cualidades van asociadas a la acción realizada. De este modo una paleta dental sirve para jugar a médicos (lo que reproduce la acción para la que la han visto usar), pero también para utilizarla como una cuchara y dar de comer a un muñeco, o un palo hace de caballo cuando se suben a él. Gracias a que percibieron y entrenaron esas percepciones clasificando objetos, pueden luego recordarlas, imaginarlas, establecer asociaciones, proyectarlas y realizar acciones similares jugando a otra cosa, enriqueciéndolas. Es lo que conocemos como juego simbólico, base de la lógica matemática y de la creatividad, ¡nada menos! Y recoger contribuye, también a que se desarrollen estas capacidades.

Acabamos esta reflexión citando a Veà Vecchi:

«Esta conciencia debería inspirarnos un fuerte sentido de responsabilidad para con los niños, porque el modo más genuino y más radical de hacer frente a muchas de las distorsiones de nuestra sociedad es el dedicar atención, reflexión y opciones consecuentes a la educación».

Escuela Infantil el Tomillar

Evaluación de familias

En el año 2004 los padres de los niños y niñas de la escuela infantil «El Tomillar» tuvimos la gran suerte de que el equipo educativo de dicha escuela nos compartiera parte de su experiencia docente. Fueron dos encuentros muy especiales porque en ellos vimos «el engranaje» del excelente trabajo que allí se desarrolla.

Como madre, siento que es mucho el esfuerzo y el tiempo que dedico a realizar todas las tareas cotidianas necesarias en relación a la crianza de los niños, siendo éstas las que ocupan la mayor parte de mi atención y de mi tiempo y quedándome poco espacio para momentos de relación de calidad con mis hijos. Por lo que para mí fue muy importante ver a las educadoras transformar «momentos rutinarios» del quehacer cotidiano en momentos de gran comunicación y diálogo exquisito con nuestros hijos e hijas.

Lo que más nos impactó de estos dos encuentros fueron los vídeos que nos mostraron del trabajo en el aula. En ellos vimos como la educadora de 0 a 1 año dejaba explorar el espacio a los niños y niñas de su aula, con total libertad, en un espacio seguro y rico en estímulos. Su actitud de escucha, no invasiva, cercana, de apoyo, respeto, confianza y cariño les estimulaba y animaba a seguir explorando. El resultado era muy placentero tanto para los niños como para la educadora. A mí y a otras mamás nos animaba a querer experimentar algo parecido en casa. Algunas mamás se animaron a quitar «trastos» y dejar espacios más vacíos y seguros para los niños. El cambio de pañal nos hizo replantearnos a muchas mamás las tareas cotidianas. ¿Cómo transformar momentos mecánicos y rutinarios en fuente de ricos diálogos, intercambio de afecto, comunicación entre el niño y el adulto?

Lo que vi me dio fuerza para poner atención en aquellos momentos mecánicos propicios de ser transformados en momentos de placer y de comunicación, como el momento de las comidas, ayudar a poner los zapatos, o el baño.

El momento de imitación fue muy divertido y sorprendente. Fue una experiencia de cómo potenciar la autoestima en el niño, de cómo hacerle sentirse fuerte, importante y protagonista a partir de una propuesta de imitación, por parte del adulto, de sonidos, gestos y movimientos. Por último vimos un momento de recogida en un aula de 3 y 4 años. Las mamás y los papás que allí estábamos no nos lo podíamos creer, ¡nuestros hijos recogiendo y de qué manera! Fue impresionante verlos poniéndose de acuerdo para doblar perfectamente una tela, dejar todos los palos en un mismo sitio ó barrer la clase para dejarla limpia.

Muchos padres nos preguntábamos cómo es posible conseguir tan buenos resultados. Las claves, en parte, las identificamos en el primer encuentro: ESCUCHAR (con mayúsculas) a los niños, respetar su tiempo de crecer y madurar, no invadirles, tener en cuenta los dobles mensajes que a veces damos con la palabra y con el cuerpo, ajustar nuestras necesidades y las suyas, propiciar momentos de comunicación privilegiados e íntimos...

Personalmente, me quedé con muchas ganas de seguir aprendiendo y profundizando en estos temas.

Gracias a todo el equipo educativo de la escuela y a Alicia Alonso por la calidad humana de vuestro trabajo. ■

Elisa, una mamá del AMPA de la E.I. «El Tomillar».



La línea reciclada

A partir de materiales de reciclaje, tanto si provienen de la industria como de casa, se pueden conseguir nuevos valores plásticos originales, y, así mismo, el desarrollo de una estética no estereotipada ni homogeneizada. Además, el proceso permite introducir a las niñas y los niños en la cultura del reaprovechamiento de los recursos.

Ilusionarse: tener viento en el cuerpo.

¡Qué sencillo fue!

Bastó con una brisa suave, como la que viene del mar y hace andar la vela blanca sobre el azul, para que casi de la nada nacieran, en un momento, un montón de situaciones y respuestas.

Hacia tiempo había llegado a nuestro almacén de reciclaje una partida de perfiles de plástico. No es que fueran muy bonitos, pero tenían pegatinas por un lado y era evidente que se podía hacer algo con ellos. Pero pasaban los días, los mirábamos y la inspiración de cómo usarlos no nos era nada fácil de resolver. Ocupaban bastante espacio, resbalaban de los estantes y a menudo caían al suelo.

¡Que lo solucionen los niños! A fin y al cabo, son sus creaciones las que nos tienen que dar respuestas. Les daremos un buen puñado y seguro que saldrá algo.

Soledat Sans

Y fue este punto de reflexión lo que nos ilusionó. Los perfiles de plástico incluso nos parecieron bonitos, rectos y concretos como una línea. Y a la mañana siguiente todo el taller se convirtió en una gran pizarra de papel de embalar negro.

¡Qué sencillo que fue en manos de los niños!

La línea reciclada daba forma a las rectas y después completaban el dibujo con ceras blancas. Los niños y las niñas representaban sus juguetes. El valor añadido de un material nuevo los motivaba, hablaban entre ellos y cada creación era una situación nueva de diálogo.

En contraste con el consumo, a veces exagerado, nos resultó satisfactorio observar en todo lo que se podía convertir un simple material que muchos habrían considerado directamente para tirar.

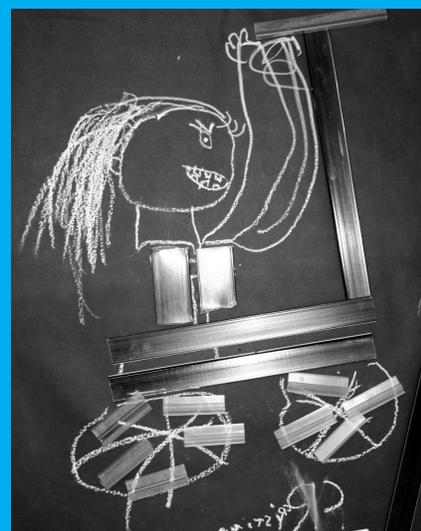
Seguro que las cosas sencillas son las grandes cosas.

El adulto confía en la capacidad de invención y realización de los pequeños.

Los pequeños, llenos de curiosidad por un material reciclado, se expresan y dialogan.

Y por eso, el viento que impulsa la ilusión, en este caso, no se cansa y oreo plácido sobre el mar. ■





Inmigración,

escolarización, modelos lingüísticos

«problemas» y dudas, muchas dudas

El respeto de unos hacia otros y de otros hacia unos, debe ser el primer paso para que en un futuro, que esperamos no muy lejano, dejemos de hablar de unos y otros, y seamos uno, multi-color y solidario. Es y será labor de la sociedad al completo, y la escuela deberá cumplir su papel, mil veces repetido, acogedor, compensador, integrador y potenciador del tesoro que conlleva la interculturalidad.

Txabi Arnal

Euskadi, tierra acostumbrada a acoger en el pasado reciente población procedente del resto del Estado, en esta primera década del siglo XXI empieza a reci-

bir –de manera notoria– emigrantes procedentes de fuera de nuestras fronteras, y aunque dicho fenómeno sucede de manera más pausada que en otras zonas del Estado español, se nos presentan retos parecidos. El respeto de unos hacia otros y de otros hacia unos, debe ser el primer paso para que en un futuro, que esperamos no muy lejano, dejemos de hablar de unos y otros, y seamos uno, multi-

color y solidario. Es y será labor de la sociedad al completo, y la escuela deberá cumplir su papel, mil veces repetido, acogedor, compensador, integrador y potenciador del tesoro que conlleva la interculturalidad.

Dudas

Sin embargo, tal y como sucede ante cualquier situación novedosa e incipiente, buena parte de quienes trabajamos en educación nos encontramos perdidos y desorientados. Nos asaltan las dudas; algunas dudas compartidas con el mundo escolar del resto del Estado, y otras que se convierten en específicas nuestras, dada la realidad del sistema educativo y lingüístico vasco. Son dudas a las que pronto

tendremos que dar las respuestas que ahora no tenemos, dudas que se plantearán en este artículo y que, esperamos, sirvan como punto de partida para toda reflexión necesaria antes de pasar a la acción.

De cualquier modo, hay algo que ya tenemos claro: no se trata de hacer frente a la nueva situación social y cultural, sino de pasar a formar parte de ella de manera natural.

El nuevo color de nuestro pueblo

Un sencillo paseo por nuestros pueblos y ciudades resulta suficiente para comprobar que la configuración étnica y cultural de nuestra sociedad está cambiando. Hay más color que nunca, aunque los nuevos y viejos colores apenas se mezclan.

Restaurantes chinos y no chinos, tiendas regentadas por magrebís, mezquitas, comercios abiertos en horarios infinitos, grupos de inmigrantes charlando en las plazas, puestos de venta ambulantes, asociaciones de apoyo a los recién llegados, ayudas sociales, poca relación entre nativos y no nativos, rechazo, desconfianza y locutorios. Abundan los locutorios y, he ahí la paradoja, escasea la comunicación.

La no comunicación

Ojalá me confunda, pero corremos el riesgo de que la actual falta de comunicación entre adultos nativos y no nativos se perpetúe durante mucho tiempo. De cualquier manera, en nuestras manos está que esta situación no se reproduzca entre los más pequeños, que vivan

la diferencia con naturalidad, que se respeten, valoren y enriquezcan mutuamente. Y es que, lo queramos o no, nuestra sociedad monocromática tiene los días contados.

Esto no ha hecho más que empezar, no es si no la piel de un cuerpo que se va haciendo adulto de modo precoz. Y en ese hacerse adulto, la escuela en general, como espacio de encuentro, agente y no paciente, y la escuela infantil en particular, se convierten en ámbitos privilegiados para que los primeros pasos de esta nueva sociedad multicolor se den de manera natural.

Nuestra parte del pastel

Llueve lluvia multicolor sobre nuestros pueblos y ciudades. Y quienes amamos el color



nos alegramos de ello. Pero es necesario no dejar las cosas al azar, y ponernos manos a la obra para que todas y todos nos sintamos cómodos bajo el mismo paraguas.

Por supuesto, y como casi siempre, sobre las espaldas de la escuela se carga gran parte de la responsabilidad de dar una buena y adecuada respuesta a la nueva situación y configuración, interétnica e intercultural, que empieza a caracterizar a nuestra sociedad. No vamos a ocultar que la parte del pastel que nos toca (integración de niños y niñas de procedencias y culturas dispares, atención a las familias) es grande y laboriosa, tal vez la más grande y laboriosa y, por ello, muchos y muchas de quienes trabajamos en el mundo de la educación, nos sentimos agobiados; agobiados por la presión social y laboral, agobiados por no recibir la ayuda técnica, material y personal necesaria (desde la asesoría pedagógica, hasta algo tan básico como la ayuda de traductores e intérpretes).

Pero que esta queja no nos lleve a malinterpretar lo dicho. Los y las profesionales de la educación, por supuesto, no tenemos mala predisposición, todo lo contrario, pero sí estamos hartos de siempre recibir encargos y nunca ayuda, de sumar trabajo sobre nuestro trabajo. Y con el fenómeno de la inmigración, desde luego, sucede más de lo mismo. Sin embargo, y a pesar del lógico mosqueo con las administraciones, no olvidamos nuestro fundamental papel en la acogida del inmigrante, y trabajamos para que ésta se realice de la manera menos traumática posible (que siempre es traumática).

Dicho esto, y confiando en que escuche quien debe escuchar, centrémonos en lo que a nuestro sistema educativo se refiere.



Comunidad Autónoma Vasca e Inmigración

De pocos años a esta parte vivimos una situación novedosa en el panorama escolar de nuestra comunidad autónoma. Durante los últimos cursos de la década de los 90 la población escolar inmigrante se mantuvo en cifras casi invariables: 2.000 niños y niñas, aproximadamente.

Sin embargo a partir el curso 2000-2001 se multiplica el número de inmigrantes escolarizados, quienes se concentran en uno o muy pocos centros educativos. Obviamente, este

hecho es claro reflejo y consecuencia de que las familias inmigrantes vivan en una misma zona de la ciudad (las más barata), y envíen a sus hijas e hijos a la escuela pública más cercana a su domicilio (Vitoria-Gasteiz es un claro ejemplo de ello).

Volviendo al baile de cifras, en el curso 2003-2004 son ya 8.645 las niñas y niños inmigrantes matriculados en los centros educativos de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa (y calculamos que actualmente esta cifra rondará, si no sobrepasa, los 10.000).

¿Problema?

A la hora de analizar esta situación se utiliza con demasiada frecuencia, y desacertadamente, la palabra *problema*. Y subrayamos el término desacertadamente pues los niños y niñas no constituyen problema alguno. Ellas y ellos viven y se adaptan a las nuevas situaciones con naturalidad si se les permite vivir con naturalidad su nueva situación. Los problemas son preferentemente nuestros, de los adultos: padres y madres, profesorado, e instituciones educativas. Adultos: figuras de referencia para niños y niñas, quienes se verán influenciados por nuestro sentir y postura con respecto al otro (incluidos el miedo, la desconfianza y el mal rollo). Cuidado pues con los hacemos y decimos.

Necesidades

Las familias inmigrantes desconocen nuestra cultura, sistema educativo y, en ocasiones, cualquiera de las lenguas de nuestro país. Por su parte, los maestros se ven a veces incapacitados para comunicarse con dichas familias. Las diferentes lenguas y culturas constituyen, en un principio, una traba para la comunicación, tan necesaria hasta que el recién llegado y el acogedor se habitúan a la nueva situación.

Conclusión: necesitamos ayuda, todos y todas, para poder comunicar lo que sea necesario comunicar. Necesitamos especialistas en interculturalidad, intérpretes, traductores y, claro que sí, maestras y maestros de diferentes procedencias.

Más dudas

Y mientras tanto, a las familias no inmigrantes que mandan a sus hijos e hijas a aquellos centros educativos donde ahora las familias inmigrantes son mayoría, les surgen dudas. No ven nada claro que sus hijas e hijos formen parte de un grupo donde los nativos constituyen una minoría. No ven claro las ventajas de la riqueza interétnica e intercultural. Por su parte, las familias inmigrantes también necesitan conocer y valorar la realidad cultural y lingüística de nuestro pueblo.

Por lo tanto, si existe un problema, un problema de concentración y algo más, es hora de afrontarlo y de acabar con las soluciones parche. Los inmigrantes han llegado aquí para quedarse. La situación actual no se parece en nada a aquella que en se demandaba una solución escolar transitoria para el cuidado y atención de niñas y niños mientras sus madres y padres, temporeros, trabajaban en la uva o en la patata. Repetimos: han venido para quedarse.

Opciones lingüísticas

Han venido para quedarse, si bien las opciones lingüístico-educativas elegidas en la Comunidad Autónoma Vasca, y más aun en Araba en particular, nos hacen pensar que su carácter sigue siendo nómada o transeúnte.

Nos explicaremos mejor. En Araba el 81% de los niños y niñas inmigrantes están matriculados en el modelo lingüístico minoritario (datos para el curso 2005-06), es decir, en el A (castellano preferentemente), situación que

nos da mucho que pensar. ¿Conocen los inmigrantes la realidad lingüística, cultural y educativa de nuestro país? En su elección, ¿se guían por el idioma que escuchan mayoritariamente en la calle? ¿Dan mayor importancia al castellano que al euskera? ¿No ven la utilidad de este segundo? ¿Es cuestión de utilidad? ¿Existe algún idioma que no sea útil? ¿Reciben algún tipo de asesoramiento antes de realizar su elección lingüística?

Volvemos a la idea inicial. Falta comunicación. Debemos conocernos. Nosotros a ellos y ellos a nosotros.

Aportemos algún dato más para la reflexión. El 81% del modelo A, para Araba, en Guipúzcoa, se convierten en un 22%, y en Bizkaia, en un 54%.

Para reflexionar

Antes de concluir este artículo lanzaremos al aire varias algunas cuestiones más para la reflexión.

Realmente, ¿quién necesita apoyo y asesoramiento? ¿Sólo los niños y niñas inmigrantes? ¿También los nativos? ¿Y las familias, todas las familias? ¿Y las maestras y los maestros? ¿Debemos revisar nuestro currículum escolar para dar entrada en él a la cada vez más patente diversidad cultural? Estamos convencidos de que sí, pero ¿de qué manera? ¿Qué peso tendrían en el nuevo currículum las culturas inmigrantes? ¿Y qué lugar debe ocupar nuestra cultura en todo esto?

Llegar a donde debiéramos llegar, ¿es una simple cuestión de tiempo? ■

Conversando con...

Eugenio Navarro



INFANCIA: *¿Cómo recuerdas tu infancia?*

EUGENIO NAVARRO: Mi infancia, los primeros seis años de mi vida tuvieron lugar en Las Palmas de Gran Canaria. Nací en la playa, aprendí a caminar después de haber aprendido a nadar, me pasaba el día en la playa, lo único que recuerdo es la playa, la playa, quinto hijo de una familia numerosa, resultado directo del nacional catolicismo de la época...; en los primeros años 50 del siglo pasado, a mi alrededor todo eran familias numerosas. Los recuerdos que tengo son todos divertidos, hay mucho aire libre, feliz.

I.: *¿Tú crees que los niños y niñas de hoy tienen ese espacio de aire libre, de juego?*

E. N.: Depende de donde nazcan, si nacen aquí en la ciudad no tendrán esa playa ni los cielos que tenía yo. Recuerdo un eclipse que me dejó muy sorprendido estando al mediodía en la playa, no sabía si era de día o de noche... Todos esos recuerdos los tengo muy vivos. Ésa era la vida en Canarias.

Después hubo un cambio brusco, a los siete años, que los cumplí a bordo de un barco yendo a Inglaterra. Mi padre y mi abuelo eran ingleses, por cuestiones de negocio de mi padre nos fuimos a vivir a Londres. Pasé de no haberme puesto un abrigo en mi vida, a tenerme que poner un abrigo porque era noviembre y hacía un frío que pelaba. Llegar a una casa en Londres y ver una televisión, una estufa, chimeneas de carbón, estar muerto de frío, llevar calcetines, bufanda, gorro, guantes... En muy pocos días tuve que ir a un colegio y aprender un idioma nuevo. Fue un cambio muy brusco.

I.: *¿Cómo fue la adaptación con tus compañeros?*

E. N.: En el colegio fue muy duro. Ir a un colegio inglés en el barrio de Wembley. En las Palmas sólo había ido al kindergarten, que era alemán, hablábamos en alemán y lo recuerdo como que todo era juego. Mi vida era

todo juego y playa, y de repente me vi en un colegio, con horarios, me llevaba mi hermana mayor, me dejaba allí, no sabía hablar el idioma, porque yo, si sabía algo, era un poco de alemán del kindergarten...

I.: *¿Y cómo es que fuiste al kindergarten?*

E. N.: Por tradición familiar.

I.: *Del kindergarten, ¿qué recuerdos tienes?*

E. N.: Recuerdo lo de vaciar huevos para después pintarlos y llenarlos de cosas. Cantaba y jugaba... Con la maestra había una buena relación.

I.: *¿Cómo recuerdas la educación familiar?*

E. N.: Estaba basada en cómo comportarse, en los modales, y estimulaban la lectura, la curiosidad.

I.: *¿Qué crees que puede haber influido de tu educación en tu actividad actual?*

E. N.: Tiene que ver con el haber ido a Inglaterra. Estuve en cuatro colegios y en todos se hacía obras de teatro. Estaba muy extendido lo de las producciones y representaciones teatrales. Ha tenido mucha influencia: los ensayos, el ambiente de las luces, los nervios de los estrenos, el olor del maquillaje...

I.: *¿Y de tu escuela?*

E. N.: Ya desde el primer colegio, me encontré con una gran diversidad cultural y lingüística.

I.: *¿Cómo ves que las escuelas acudan a los espectáculos con títeres, con sombras, con objetos, con actores...?*

E. N.: Imprescindible, tanto como ir al museo arqueológico, como si se puede, si tienes cerca, ir a una ruina y ver lo que hace un arqueólogo y no sólo verlo en el museo... cuantas más cosas diferentes abarque la educación de una persona, eso sólo puede enriquecer.

I.: ¿Cómo ves a los niños y niñas de 0 a 6 años cuando van a ver tus espectáculos?

E. N.: El simple hecho de que están ellos desplazándose al teatro, cambia mucho el ambiente, es muy distinto de si vas tú a su escuela. Con los niños intento crear un ambiente, un clima de curiosidad. También disfruto mucho en el coloquio con los pequeños. Quiero que la alegría les estimule. Es alegría, es estímulo, es abrir la mente a nuevos conocimientos, a nuevos personajes, a nuevas maneras de ver la realidad y las personas.

Y además es el público de teatro del futuro. Y el público del futuro se educa practicando como público, desde muy pequeños.

El tipo de espectáculo tiene que ser de los pies a cabeza, de calidad, un espectáculo con todo el respeto que se merece un público en formación, cualquier público que se eduque en la sensibilidad y la humanidad que es el arte, el teatro, la literatura...

I.: ¿Cómo está el mundo de los títeres en el Estado español?

E. N.: Hay festivales de títeres en Sevilla, Segovia —que ya es mundialmente famoso—, y hoy en día hay más de 60 festivales internacionales, y está el de Tolosa, al que acuden más de 20.000 niños y niñas durante la semana a ver las funciones, y donde se va a construir un teatro de marionetas de nueva planta: esto es único en el mundo.

I.: ¿Qué puede aportar el títere a los niños?

E. N.: Mucha vida y emoción. Ayer domingo vino un padre con una niña de dos años y medio, y hubo un momento en que la niña fue corriendo al padre y el corazón le iba... El padre estaba contentísimo: «eso es lo que quiero, que tenga emociones...» Por eso intento evitar la ñoñería en los espectáculos.

I.: ¿Y tu especialidad son las sombras?

E. N.: Bueno, digamos que hace mucho tiempo que me interesé especialmente por las sombras, después de ver a un australiano, Richard Bradshaw, un gran maestro. Yo lo conocí en Londres, en el 79. Llevábamos dos años de títereros y fuimos a Londres a abrirnos los horizontes, a un gran festival, y me quedé maravillado con el teatro de sombras.

A partir de ahí, me especialicé en sombras, es el único de las artes titiriteles en que uno puede hacer todo el proceso: dibujar la sombra, construirla, recortarla...

Además hay la inmediatez, estar diez días haciendo un títere y que después no te funcione puede ser frustrante; sin embargo, en media hora repites una

La Puntual nace como teatro de pequeño formato dedicado a la representación estable de espectáculos de títeres coincidiendo con las fiestas de la Mercè de Barcelona 2005.

Desde el año 1986 las paredes de La Puntual ya estaban familiarizadas con las marionetas, los títeres y las sombras chinescas, ya que hasta entonces el local albergó el lugar de ensayo y creación de la compañía La Fanfarra, fundadora del Teatre Malic. Además, La Puntual se encuentra en el barrio de la Ribera donde se representaban espectáculos de títeres en pequeños teatros, cafeterías y tabernas a finales del siglo XIX y principios del XX.

La Puntual debe su nombre a Santiago Rusiñol, emblemático artista catalán nacido en la esquina de la Calle Allada Vermell con la Calle de la Princesa, muy cerca del teatro. Rusiñol, artista destacado del modernismo de Barcelona, escribió una obra clásica del teatro costumbrista cuya acción transcurre en una mercería del barrio de la Ribera llamada La Puntual.

www.lapuntual.info



sombra; si un personaje no te convence, lo dibujas otra vez, lo recortas y es como más rápido, va más con mi temperamento.

También intento quitarle solemnidad, pesadez, lentitud... Históricamente, en los países asiáticos, los sombristas son considerados sacerdotes, tienen rango de personas que offician una ceremonia. Hay connotaciones del otro mundo en las sombras: un lado de la pantalla, la vida; el otro lado, la muerte. La gente tiende a pensar que se trata de un tipo de espectáculo lento; la misma técnica te lleva, la luz, los planos son sobre sólo dos dimensiones. Siempre he intentado darle un ritmo más vivaz. ¿Por qué una sombra tiene que hablar despacio, porque se mueve despacio? Claro, un títere es muy rápido. La sombra, si quieres, puedes hacerla volar, pero es otro lenguaje.

I.: ¿Cuál es la vigencia del teatro de sombras?

E. N.: Para los niños muy pequeños todavía tiene algo de ceremonia, estar a oscuras, delante de una pantalla que no es de televisión, que los mantiene en vilo y aunque no lo entiendan todo, algo queda. A los niños les sacas más reacciones, más emociones, con un espectáculo de sombras de veinte minutos, que con las nuevas tecnologías. ■

Manifiesto de la Plataforma en defensa de servicios educativos municipales de calidad, en Granada

Recientemente hemos conocido la intención del Ayuntamiento de Granada de crear la llamada Fundación Granada Educa, en la que se disolvería el Patronato Municipal de Educación Infantil y que gestionaría los distintos servicios educativos municipales. Las asociaciones y personas abajo firmantes queremos hacer llegar a la opinión pública nuestro total rechazo a dicha iniciativa.

Dicho proyecto se ha elaborado sin conocimiento ni participación de ninguno de los sectores implicados –trabajadores del Patronato, técnicos municipales, familias, consejo escolar municipal, consejos escolares, sindicatos...–, demostrando un desprecio absoluto por la labor que se lleva haciendo desde hace muchos años tanto desde el Patronato como desde la Concejalía de Educación, por la Infancia de nuestra ciudad.

La política municipal de los últimos tiempos ha venido cercenando distintas propuestas que se realizaban para la infancia: el Programa de Teatro escolar y familiar «Vamos al teatro», que ha funcionado durante 6 años, el Programa de iniciación al Cine para la primera infancia «Cámara-

Acción», que funcionó durante 5 años, la tutela durante 16 años de 9 Escuelas Infantiles... Ahora parece querer dar un paso más en ese camino de «desentenderse» de la Infancia, dejando en manos de una Fundación lo que debería ser y venía siendo un servicio público municipal para los ciudadanos y ciudadanas más pequeños.

Por ello exigimos:

- La responsabilidad e implicación directa de los organismos públicos en la gestión y desarrollo de los servicios educativos y de atención a la primera infancia que se aborden.
- Que no se privaticen ni externalicen dichos servicios ya que iría en detrimento de la calidad y de la transparencia de los mismos.
- Mantener y desarrollar la gestión democrática de los centros municipales de educación infantil, tanto existentes como los que se creen, apoyando el funcionamiento de los consejos escolares, del equipo de escuela, asociaciones de madres y padres, y la elección de la dirección de los centros democráticamente.
- Garantizar y avanzar en la calidad educativa de los servicios municipales como derecho incuestionable de la Infancia, cuidando aspectos tales como: evitar la masificación

de las aulas y servicios, para lograr una atención y relación estrecha con las niñas y niños; asegurar la profesionalidad y formación continua del personal; ampliar y seguir manteniendo la etapa de infantil al completo contando con aulas de entre 0 y 6 años en los centros educativos municipales.

- Desarrollar y mantener la vinculación laboral directa con el Ayuntamiento y la transparencia de mecanismos públicos en la contratación del personal.

Instamos al Ayuntamiento de Granada a que reorganice y aumente los servicios educativos de calidad para la ciudad de Granada, pero construyendo a partir de las bases y logros con los que ya cuenta: manteniendo el Patronato y contando con sus profesionales, así como los de la Concejalía de Educación, para asesorar y abordar las distintas propuestas que se plantea, apostando por conseguir que Granada sea realmente una Ciudad Educadora desde la participación y colaboración de las personas e instituciones que llevamos muchos años luchando por conseguirlo.

Por unos servicios educativos municipales de calidad para la infancia:

No a la privatización de los servicios educativos municipales.

No a la disolución del Patronato municipal de educación infantil de Granada.

No a la creación de la Fundación Granada Educa. Paralización de todo el proceso.

Asociaciones y personas que apoyan la plataforma:

- CCOO DE ENSEÑANZA
- UGT DE ENSEÑANZA
- JUNTA DE PERSONAL DEL AYUNTAMIENTO DE GRANADA
- TRABAJADORES Y TRABAJADORAS DE PATRONATO MUNICIPAL DE EDUCACION INFANTIL DE GRANADA
- TRABAJADORES Y TRABAJADORAS DE LA CONCEJALIA DE EDUCACION DEL AYUNTAMIENTO DE GRANADA
- TRABAJADORES Y TRABAJADORAS DEL INFE
- MOVIMIENTO DE RENOVACION PEDAGOGICA ROSA SENSAT
- AMPAS DE LAS ESCUELAS DEL PATRONATO DE EDUCACIÓN DE GRANADA
- FAPA GRANADA.
- IU
- UPyD

Comunicado de la Plataforma de Madrid por la defensa de la etapa de educación infantil 0-6 años

La Plataforma de Madrid, ante el cariz que está tomando la situación de las escuelas infantiles 0-6, 0-3, casas de niños y colegios de infantil, *denuncia a la opinión pública* que:

- En un plazo muy corto de tiempo, se va a destruir el tejido educativo y social de las actuales escuelas infantiles en la Comunidad de Madrid. Ello supone la privatización de todas las que ya están en funcionamiento, comenzando por las de titularidad pública y gestión indirecta y acabando por las escuelas infantiles propias de la Comunidad (gestión directa).
- La privatización de las escuelas infantiles no acaba aquí, ya que las de nueva creación (algunas construidas desde hace meses y a la espera de ponerse en funcionamiento, sólo con una orden de la Consejería), funcionarán según este modelo privado de educación.
- La absoluta indignidad que suponen los borradores de los dos decretos que la Comunidad de Madrid, por obligación de la LOE, tiene que desarrollar con respecto a los requisitos mínimos de los centros (ratios, titulación y espacios) y el currículo de la etapa 0-6 años.
- La indefensión en la que sitúan a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, ya que los recursos a los Equipos de Atención Temprana y a los Equipos Psicopedagógicos, se reducen, hasta hacer inviable una atención individualizada, adecuada y de calidad. Son los que más fuertemente sufrirán los recortes presupuestarios y pedagógicos de la Consejería de Educación.
- El desprecio a la Primera Infancia y a sus familias, considerando un tema menor y de responsabilidad parental, la educación infantil. La Comunidad de Madrid ignora las ciencias psicopedagógicas, ignora el derecho de los niños, como ciudadanos, a una educación que desarrolle su personalidad. De esta forma, la Comunidad de Madrid y la Consejería de Educación se convierten en los vigías de una política ultraliberal que defiende principios de dudosa validez ética, moral y política.
- La ambigüedad de la Ley Orgánica de Educación, que ha permitido que el desarrollo legislativo del primer ciclo de la Educación Infantil, esté en manos de las Administraciones educativas autonómicas. El artículo 14.7, el 15.4. y el 92.1. abren paso a una cascada de acciones políticas, que permiten que en la práctica y en algunos territorios, la educación infantil de 0 a 3 años, tenga la consideración de «guarda y custodia».

Por todos estos motivos, reclamamos que:

- El gobierno de la nación, en pleno uso de sus competencias, publique los reales decretos que amparen el derecho a la educación de los menores de tres años, tal y como sucede con los niños y niñas de 3 a 6 años.
- A la Comunidad de Madrid y a la Consejería de Educación, que retiren, inmediatamente, los Decretos.
- Se paralice la privatización de los servicios educativos de los menores de tres años.
- Se hable de educación infantil, no de «guarderías», y se deje de aludir a la conciliación familiar y laboral, como excusa para una política segregadora, exclusiva y falsa en sus planteamientos y principios.

Los trabajadores y trabajadoras de la educación infantil, los padres y madres, los ciudadanos preocupados por los más pequeños, llaman a una movilización general, ciudadana y participativa, para impedir este desastre, que traerá graves consecuencias personales y sociales para las edades más vulnerables e importantes, del desarrollo humano.

Plataforma de Madrid
Marzo 2008

Nuestra portada



La sombra contemplada y vivenciada desde ambos lados de una pantalla blanca, supone una multiplicación de las sensaciones, emociones, expectativas, hipótesis, fantasías... que experimentan los niños y niñas en cualquiera de las propuestas. Delante de la pantalla los niños y niñas viven un protagonismo directamente relacionado con el foco de luz y la penumbra. Juegan y reconocen la totalidad de su propia silueta; exploran con diferentes partes de su cuerpo, que eligen y presentan ante la pantalla, para que la sombra les devuelva otra nueva percepción de sí mismos; hacen guiños de complicidad a la sombra presentando y escondiendo ante el haz de luz, una mano, un pie... ¿y la nariz? Intentan ser más veloces que la sombra, pretenden atraparla sigilosamente... Su sombra se distorsiona. Algo ha cambiado. Ha perdido la proporcionalidad. Al otro lado de la pantalla los niños y niñas, como espectadores, vivencian las sombras de los amigos reconociendo cada uno de los cambios que se producen; manifestando el deseo de co-participar para comprobar y demostrar que «mi sombra está allí»; que puede llevar un bolso en el hombro y que puede convertirse en amiga de las otras sombras de los amigos. El juego con las sombras es un bonito recurso incorporado al propio reconocimiento corporal, ya sea en su totalidad o segmentado, ya sea personal o compartido con los amigos.

E. I. Haurtzaro, Pamplona

La conquista de la autonomía

Principios filosóficos y pedagógicos del Instituto Pikler (Lóczy)

Barcelona, 5 y 6 de julio de 2008

Boletín de inscripción

Apellidos: _____
 Nombre: _____
 Dirección: _____
 Código postal: _____ Población: _____
 Teléfono: _____
 Correo electrónico: _____
 NIF: _____

Pago a la cuenta de La Caixa, número:
 2100 1358 18 0200137034

Hacer constar:

- Nombre y apellidos
- Encuentro 5 y 6 de julio de 2008

Precio de la inscripción

- Personas suscritas a la revista *Infancia*, o socias de Rosa Sensat: 50 eur
- Personas *no* suscritas a las revistas *Infancia*, *ni* socias de Rosa Sensat: 70 eur

Almuerzo del sábado y refrigerios incluidos

Envío del boletín de inscripción y el comprobante de pago
 (antes del 15 de junio de 2008)

Por correo postal:
 Revista Infancia. Associació de Mestres Rosa Sensat
 Av. Drassanes, 3
 08001 Barcelona

Por Fax: 933.017.550

También puede hacerse la inscripción y enviar el comprobante por correo electrónico en la página web: www.revistainfancia.org

Fecha límite: 15 de junio de 2008

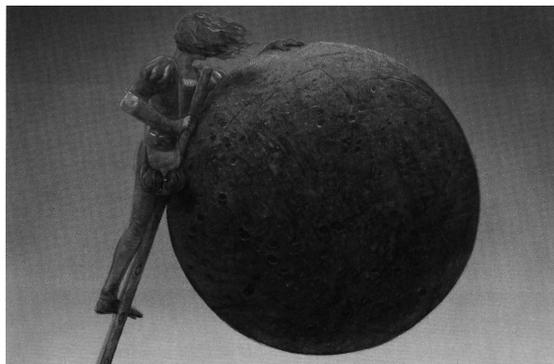
Precio especial de inscripción

Personas que se suscriben a la revista *Infancia*: 70 eur
 (el precio incluye la inscripción al Encuentro y la suscripción para 2008)

Sólo para las personas que se acogen al precio especial

Datos de la cuenta/libreta de la persona interesada:

Nombre: _____
 Apellidos: _____
 Entidad: _ _ _ _ _
 Oficina: _ _ _ _ _
 Dígito de Control: _ _ _
 Número cuenta: _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ **Firma**



C. CLÉMENT, J. HOWE:
*El hombre que encendía
las estrellas,*
Barcelona: ALINCO -
Aura Comunicación,
1992.

El narrador cuenta una historia enigmática, nada corriente en la literatura infantil. La fantasía y el simbolismo son tales que, o entramos en la misteriosa mirada del desconocido para seguirle en esa misión de alumbrador de estrellas, o nos quedamos jugando a los dados, de cuclillas con los leñadores, que sólo al final cuando se ha iluminado el cielo son capaces de mirar hacia arriba y observar una estrella fugaz.

Los personajes de la historia son un hombre sin hogar, sin familia, sin lugar a donde ir; un hombre extraño que va caminando solo y un niño harapiento, solo y sin amigos, que parece está esperando a alguien.

El personaje principal nos recuerda a aquellos personajes que, impulsados por una fuerza interior muy especial, han ido por el

mundo, incomprendidos, en busca de un propósito de bondad, de luz, de compasión. Quien se ha encontrado con su mirada y la ha «intuido» les seguirá, aunque sea cojeando y con miedo.

El niño, atraído por esa mirada, participa en el mismo proyecto de iluminar la noche del mundo, de que los seres humanos sueñen mirando al cielo.

El libro, que presenta cierta dificultad por su léxico, por la longitud de sus frases y su simbología, es interesante si nos atrevemos a ofrecer a los niños y las niñas, también, historias complejas y simbólicas.

A partir de 5 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

La escuela es una de las vivencias más intensas y emocionantes, uno de los espacios de la infancia donde toda experiencia (el encuentro con los iguales, la autoridad, la lectura, el conocimiento, el amor...) es nueva y adquiere por ello un significado y un valor especial en el bagaje biográfico de cada persona. En *Érase una vez la escuela*, Carlos Lomas recurre a la literatura como testimonio de que en educación cualquier tiempo pasado no fue mejor y que la nostalgia de la escuela de antaño no está justificada, salvo que se trate de un trasunto de la nostalgia de la infancia perdida: «El eco de la escuela en la literatura nos habla de las luces de la instrucción escolar, de las utopías educativas y de los afanes emancipadores de maestras y maestros, pero también nos ofrece las sombras de la miseria, de la injusticia, del maltrato, del



C. LOMAS: *Érase una vez la escuela.*
Los ecos de la escuela en las voces de la literatura. Barcelona: Graó, 2007.

analfabetismo endémico y de las tenaces inquisiciones.» El libro contiene multitud de fragmentos literarios sobre la vida escolar así como centenares de imágenes de la escuela de antaño, de escritoras y escritores, de manuales y enciclopedias escolares, de cuadernos y de lápices, de pizarras, atlas y pupitres... Por ello, añade a la belleza literaria de los textos la belleza de las imágenes: fotografías de escritoras y escritores, las inefables fotos escolares con mapa al fondo, portadas de libros, manuales y enciclopedias escolares... que nos trasladan a ese mundo en sepia que es la memoria de nuestra infancia, y que convierten este libro en un auténtico goce para los sentidos y la inteligencia.

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
 Tel.: 93 481 73 73
 Fax: 93 301 75 50
redaccion@revistainfancia.org

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

Consejo de Redacción: Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, 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 Boquete, 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: Fotografía realizada en la Escuela Infantil Municipal Haurtzaro de Pamplona. Autor: Alfredo Hoyuelos

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.»