

# in-fan-cia

*educar  
de 0 a 6  
años*

REVISTA  
DE LA ASOCIACIÓN  
DE MAESTROS  
ROSA SENSAT

**111**

SEPTIEMBRE  
OCTUBRE  
2008



# Crisis

Una palabra de moda que actualmente se aplica a todo, a los valores, a la familia, a la política, a la sociedad, a la economía, o a la educación. Parece que todo está en crisis, ¿o quizás alguien nos quiere hacer creer que se está inmerso en una situación altamente negativa? Cuando menos, es una palabra que tiene la fuerza de hacernos sentir cada vez peor, más atemorizados, más acobardados y, en consecuencia, paraliza.

Cuando empieza un curso, a los maestros les hace falta todo menos paralizar lo que tienen que hacer con el nuevo grupo de niños, de los compañeros, de las familias, y con la sociedad. De todo el previsto, nada tiene que parar, la educación y la escuela necesitan como siempre la acción decidida de los maestros para seguir trabajando con entusiasmo, con rigor, con compromiso.

Compromiso es la acepción de la palabra crisis que caracteriza el trabajo de los maestros que hacen buena pedagogía, buena escuela y que luchan día a día para mantener la dignidad de la educación de los más pequeños, sin exclusión ni privilegios.

La educación infantil, como primer nivel del sistema educativo, es la verdadera garantía de la igualdad de oportunidades si se la considera y respeta como lo que es, sin pretender hacer de ella, en el caso del 3-6, el tránsito hacia primaria, ni haciendo de la escuela 0-3 la eterna Cenicienta, amparándose en la falta de recursos económicos o por sus siempre mal interpretados costes, sin tratarla con la dignidad que merece.

Volviendo a la palabra crisis, nos damos cuenta de que es polisémica, que según el contexto tiene, o puede tener, diversos significados. Se trata de ser conscientes de que se puede usar, por ejemplo, como: mutación, tránsito, fase, dificultad, acceso, cambio, vicisitud, momento crítico, compromiso, apuro, acmé.

Se trata de decidir, de separar críticamente, de distinguir el uso con juicio. Crisis, casi siempre se usa como dificultad, vicisitud, momento crítico, un uso que genera apuro o situación de angustia, que es hacia donde parece que se nos quiera conducir.

Pero crisis también puede significar mutación, fase, acceso, tránsito, cambio, significados que, lejos de generar angustia, muestran una percepción dinámica y viva de una realidad o situación. En este sentido positivo es donde se inscribe el compromiso de los maestros, por ello trabajan cada día en la escuela y por ello también luchan, porque saben que crisis puede ser considerada acmé, el punto más alto logrado por un arte, una civilización... de una educación que hoy es minoritaria. Los maestros luchan para que esté al alcance de todos y cada uno de los niños y es aquí donde radica su fuerza crítica, y esto no encaja en la acepción negativa de crisis que ahora está de moda.

Buen inicio de curso, para todo el mundo.

<b>Página abierta</b>			<b>2</b>
<b>Educación de 0 a 6 años</b>	<b>La cocina: centro educativo de la escuela infantil. Conferencia de Loris Malaguzzi</b>	Alfredo Hoyuelos	<b>3</b>
	<b>Equidad y respeto a la Diversidad (5)</b>	DECET, Consejo de <i>Infancia</i> en Navarra	<b>10</b>
<b>¿Alguna vez te has preguntado?</b>			<b>13</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Reflexiones en equipo sobre la interculturalidad</b>	Carmen Sirvent	<b>14</b>
	<b>Nos vemos otra vez en la ventana</b>	Lurdes Garijo	<b>18</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>¿A qué sabe la luna?</b>	Escuela Infantil 0-3 «Les Xanes»	<b>25</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Compartir propuestas, ilusiones, proyectos... Ya tenemos ordenador, ¿y ahora qué?</b>	Carina Salas Silvia Cortés	<b>26</b> <b>32</b>
<b>Temáticas ilusionadas...</b>	<b>Las niñas y los niños constituyeron la fiesta, la pared, el recurso...</b>	Soledat Sans	<b>36</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>¿Es posible una evaluación con las familias?</b>	José Roig, Pilar Rodríguez	<b>38</b>
<b>Conversando con...</b>	<b>Néstor Basterretxea</b>	Inma Larrazábal	<b>42</b>
<b>Informaciones</b>			<b>44</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>	<b>sumario</b>		<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>





**Comentario de lectura del artículo**

**«Alimentar a los pájaros», de Montserrat Meana y Endika Fernández. *Infancia* 105, septiembre-octubre 2007, págs.17-22.**

Al terminar de leer este artículo nos quedamos con la sensación de estar delante de una propuesta minuciosa, constante, bella y llena de sentido y ritmo. Muchas veces hablamos de la importancia de los hábitos y costumbres, pero ¿y del ritmo? Todo en nuestra vida tiene un ritmo, aunque éste a veces no sea «armónico». Con este artículo los autores nos transmiten el deseo de recuperar y mantener ese ritmo «bueno» que nos mantiene en equilibrio. Cuando los niños y niñas entran en el espacio propio del grupo, todos los días se encuentran con una propuesta conocida y esperada, todos los días está ahí y desde ahí va tomando no sólo ritmo, sino también su propia melodía, la melodía con que cada pequeño la vive. Al llegar a la escuela les espera una situación conocida pero no por ello vivida siempre de igual manera.

El sentido del ritmo y de la constancia. ¡Qué importante la constancia! Y también la permanencia. Pensamos que hay que dar variedad, cambio, novedades... y, sin embargo, los pequeños lo que nos piden es tiempo para estar en «ello». Que las situaciones, objetos, personas, espacios... permanezcan en el tiempo, tiempo suficiente para hacerlo suyo y así poder re-crearlo. Y entre todo esto aparece el deseo de los maestros de «fortalecer la voluntad» y de «proporcionar imágenes bellas». Con voluntad y belleza las niñas y los niños se sienten «buenos» y partícipes de lo que cada día se vive en la escuela. Probad a alimentar a los pájaros, sed constantes en ello y aparecerán las imágenes bellas. Doy fe de ello. ■

**Grupo de lectura y comentario de Euskadi**

# La cocina: centro educativo de la escuela infantil

## Conferencia de Loris Malaguzzi

En abril de 1989, Loris Malaguzzi pronunció una conferencia en una de las cuatro ocasiones que estuvo en Pamplona. Malaguzzi fue el inspirador de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia (Italia). Hoy en día las escuelas reggianas son reconocidas como las de mayor calidad educativa en educación infantil de todo el mundo. Varios premios y reconocimientos internacionales atesoran su prestigio.

Una anécdota. Loris Malaguzzi además de trabajar en las escuelas de Reggio era también asesor de las escuelas de Módena. Pero un día, muy enfadado, abandona esta ciudad. ¿La razón? El ayuntamiento de Módena había decidido centralizar el servicio de comedor eliminando las cocinas de cada una de las escuelas. Este hecho, insostenible para Malaguzzi

**Diversos son los centros de 0 a 3 años que se están abriendo en diferentes Comunidades Autónomas. Muchos de ellos son de titularidad pública, pero de gestión empresarial privada. Es otra forma de dejación y perversión de lo público. Todo parece pasar por el filtro neoliberal de lo economicista. La mayoría de estos centros –como ocurre en la escuela de 3 a 12 años– se abren sin cocina propia y la comida es servida por otra empresa privada. Este modelo responde a una manera de organización y concepción que pretende ser educativa, pero se trata, en realidad, de un modelo reduccionista simplificado, que no aborda la complejidad y riqueza de las relaciones humanas que se dan en un centro 0-3 años, y que –en una nueva violencia– desintegra la unidad y entereza de los niños y niñas.**

### Alfredo Hoyuelos

que amaba la calidad de las escuelas, le lleva a renunciar –con dolor– al trabajo en Módena. Hoy en día, en Reggio Emilia, se siguen abriendo escuelas, pero ninguna se puede concebir sin su cocina.

Quiero reproducir aquí la transcripción de algunas de sus palabras<sup>1</sup>. Palabras que desprenden actualidad, experiencia real, cultura e inteligencia, y que nos llevan a reflexionar profundamente cómo es la arquitectura escolar, de qué manera están concebidos los comedores escolares, qué tipo de separaciones temporales se establecen en el recinto del centro educativo, por qué en algunos momentos los niños y niñas están con las maestras y en otros con otro personal, por qué separamos los aprendizajes en compartimentos jerárquicos y estancos, de qué manera confiamos en los niños y niñas, cuáles son nuestros miedos, cómo se articula la relación y comunicación cotidiana con las familias, qué acceso habitual y amable tienen a diversas dependencias de la escuela, para qué y cómo está organizada la escuela infantil de la manera como está organizada, cuáles son las incoherencias de nuestra organización y por qué resulta tan difícil cambiarla, y, sobre todo, qué modelo cultural, social y afectivo –como valores y actitudes adultas– representamos para los niños y niñas.

Me parecen muy elocuentes, en este sentido, las palabras de Koldo Saratxaga<sup>2</sup> cuando afirma que lo «...que no se analiza o examina no mejora, y lo que no mejora se pudre».

Disfrutemos, a continuación, de las palabras reflexivas de Loris Malaguzzi.

### Organizar la Escuela Infantil

«Es necesario recordar que nuestra experiencia ha conseguido mantener una línea coherente a lo largo del tiempo, si bien han sucedido muchos cambios.

Existen algunos puntos fundamentales, que son aquellos que la han sustentado desde que fue iniciada.

¿Cómo organizar la escuela de 0 a 6 años, teniendo en cuenta que la organización es siempre una cuestión de orden cultural? Nosotros tenemos el gran privilegio de trabajar con los niños de 0 a 3 y de 3 a 6, y con sus familias. Están en dos edificios diferentes, pero hay continuidad en el proyecto.

¿Cómo se puede organizar la vida de una institución para que no sea una especie de caja cerrada, sino que contenga la respiración de los niños y también de las familias?

La cuestión es elegir un sistema de comunicaciones, considerando que la escuela es un sistema abierto de relaciones, comunicaciones e interacciones.

Entonces, es evidente que también la organización física de las paredes, la arquitectura, no puede olvidar este aspecto mencionado.



Hay que tener en cuenta los problemas de la comunicación interna y empezar por combatir y romper con una profesionalidad separada, aislada, que es la que se viene realizando tradicionalmente en cada clase, con absoluta independencia de las demás.

Lo ideal es buscar procesos de aprendizaje que ayuden a convivir a todo el personal de la escuela, personal integrado por maestras, cocinera, auxiliares de limpieza, sin que importe su categoría profesional.

Juntos se vive, juntos se discute, juntos se razona, juntos se come y se realizan la mayor parte de las actividades.

El hecho de que una parte de este personal (cocinera y auxiliares de limpieza) no tenga ni el mismo estatus jurídico ni el mismo salario que tienen los maestros es un obstáculo de naturaleza objetiva y psicológica. Obstáculo que es necesario superar en virtud de un proyecto común que se hace efectivo en su puesta en práctica y no en el plano teórico e ideológico.

### La enorme importancia de la cocina

La estructura arquitectónica de la escuela debe ser diferente de aquella a la que nos tiene acostumbrados la vieja tradición.

---

**“La escuela es un sistema abierto de relaciones, comunicaciones e interacciones. La cocina es, ciertamente, uno de los centros vitales de la organización.”**

---

Por ejemplo, es necesario hacer que la cocina ocupe el lugar que se merece, sobre todo en la escuela de 0 a 3 años. La cocina es, ciertamente, uno de los centros vitales de la organización. De hecho, la atención de las familias cuando vienen a la escuela se dirige más a aspectos relacionados con el menú o la alimentación que a aspectos pedagógicos.

Normalmente, la cocina está relegada. Siempre se encuentra en sótanos, subterráneos... de modo que no atente contra la «sacralidad» de la educación. Pero si se traslada al centro de la escuela, no es que sólo se dé importancia a la cocina, sino que a la vez se pone de relieve la categoría profesional de quien trabaja en la misma. Se trata de reconquistar el lugar que le corresponde a una profesión que, si no, se encuentra marginada, para que pueda tomar parte en los sistemas de comunicación.

De otra forma, puede suceder que los niños sólo conozcan los platos: la menestra, la carne, la fruta. Es decir, de todos los procesos desarrollados en la cocina, conocen nada más que el producto final, cuando lo que interesa son dichos procesos —y no sólo con respecto a la cocina sino también con respecto a todos los demás aprendizajes.

Si la cocina está en el centro y además construimos una pared transparente de cristal, los padres y madres, de algún modo, tendrán un encuentro

---

**“La cocina deberá tener su réplica en la clase, lo que quiere decir que el rincón de la cocina se podrá organizar como una cocina real, en función de las propuestas que hagan los pequeños.”**

---

muy agradable que realza la cocina y el trabajo que en ella se realiza. Los niños verán durante todo el día lo que pasa dentro de ese lugar. Es muy importante que entiendan y valoren lo que ocurre en la cocina y a los profesionales que hacen que eso ocurra.

Hay que insistir todavía en este aspecto conflictivo y ejemplar de la organización espacial de toda la escuela. La cocina deja así de ser un servicio clandestino. Existen muchas escuelas en las que los niños encuentran, antes o después, una o dos personas que no conocen. Se trata de apariciones imprevistas: la cocinera y las auxiliares de cocina. Lo que importa es que los niños conozcan rápidamente la tesitura y presencia de todos los adultos, porque su vida con ellos será muy larga; no sólo dura de la mañana a las 4 ó 6 de la tarde, sino que durará años. Después de conocer y familiarizarse tanto con las maestras como con los auxiliares de limpieza o el personal de cocina, el niño aprecia que no hacemos ninguna diferencia o, al menos, la menor diferencia posible.

¿Por qué es tan importante la cocina en la Escuela Infantil? Es necesario recordar que los niños que vienen por primera vez a la escuela traen con ellos vivencias e imágenes de su casa. Y muchas de éstas las





han vivido en la cocina. Ahí es donde ven que la mamá y el papá cocinan, se sientan, comen y están juntos. Podría decirse que el niño tiene, primordialmente, una experiencia «cocinera». Esto hace que muchas dificultades de adaptación se consigan vencer en poco tiempo gracias al «acostumbramiento» que tienen en la cocina. Basta con que el niño pueda permanecer media hora, una o, a veces, dos o tres horas en ella, como si quisiesen ser «adaptados» por la cocina, si bien cuidando de que no sufran accidentes.

También muchas madres ansiosas superan su ansiedad en el estar y conversar con «la cocina». La preocupación primera y mayor de las madres es que los niños coman bien, con calma. Las madres suelen creer que sus hijos deben crecer más físicamente que en otros aspectos.

Es preciso ser muy sutiles en la distribución espacial de las dependencias de la escuela. La cocina debe estar, si es posible, en un punto por el que las familias estén obligadas a pasar viéndola. Los vestuarios de los niños estarán en un lugar estratégico, de tal forma que los padres tengan que recorrer necesariamente toda la escuela hasta llegar al corazón de la institución.

Existen, pues, condicionamientos referentes a la estructura arquitectónica del edificio.



### El rincón de la cocina en la clase

Si la cocina es importante, ésta deberá tener su réplica en la clase, lo que quiere decir que el rincón de la cocina se podrá organizar como una cocina real, pero en función de las propuestas que los niños realicen.

En este momento es necesario decidir qué utensilios y productos se usarán en el rincón de la cocina, porque puede ser que siempre dispongamos materiales, frutas y verduras de plástico. Aunque los utilicemos de vez en cuando, también es necesario que los niños tengan contacto directo con las legumbres, los guisantes, los plátanos, etc. Se pueden proyectar y valorar pequeñas actividades para lograrlo, porque si los niños realizan propuestas cuyos materiales y productos terminan en la basura, no sólo no sirven, sino que además frustran a los niños. Lo importante es que observemos y valoremos las estrategias que tienen los niños.

Cierto es que el niño vive de ficción, pero también de realidad, y cuanto más satisfactorio sea el contacto con la realidad, más la realidad alimentará la ficción.



Se puede pensar menús sencillos que los niños pueden elaborar con la ayuda de los adultos y que incluso llegan a formar parte de la cocina real. Incluso existen menús fríos que los niños pueden hacer.

De esta forma, quiero llamar la atención sobre la servidumbre que tradicionalmente desempeña el sector de la cocina, tanto para los niños como para sus familias o para el resto de adultos de la escuela. Entender la cocina como una simple servidumbre hace olvidar que es una fuente de relación, de interacción, de socialización y de cultura. Conseguimos, por lo tanto, un equilibrio inexistente anteriormente entre la cocina y el resto de los sectores de la escuela.

Otra cuestión inesperada en esta charla es que la cocina se considera como esa actividad que los niños hacen y que son de las pocas que permiten convivir y trabajar juntos a niños, a niñas y a adultos con éxito.

### Los objetos reales, sus dimensiones y peligros

Inicialmente, es posible usar platos, cuchillos y cucharas de plástico, pero no siempre debe ser así. Hay que pasar a los objetos que normalmente utilizamos y que corren el riesgo de romperse. A la hora de dar al niño un



cuchillo o un tenedor metálicos, se plantean problemas, pero el niño consigue su autonomía a través del manejo de lo que sirve realmente para comer y para preparar los alimentos.

También sería conveniente poner un pequeño frigorífico en el rincón de la cocina destinada a los niños, así como una cocina con fuego real que desprenda calor sin quemar.

Los pediatras, por lo tanto, deben estar lejos de la Escuela.

Recuerdo que durante 5 ó 6 años hubo una experiencia extraordinaria en la escuela Ana Frank de Reggio Emilia. Pero después llegaron los «bárbaros», los funcionarios, los técnicos de salud, que los estropearon todo.

Los niños de 5 y 6 años, en grupos de 4 ó 5, sacaban adelante un restaurante interno. Un restaurante donde, por supuesto, las comidas eran de verdad. A turnos, los niños invitaban a comer a alumnos de otras clases, a algunas maestras, etc.

¿Todos los objetos que hacen referencia a este aspecto, o a otros, deben tener siempre una dimensión «de enanitos»? La respuesta es no; todas las dimensiones no han de ser de «Pulgarcito». Deben existir dimensiones de adulto. Es extraordinario ver cómo a los niños y niñas les gusta subirse a una silla grande, y no en una pequeña, que está a su alcance. Para ellos es





importante poder comer, también, en una silla o mesa grandes y no sólo en las pequeñas. Los niños tienen que poder viajar de Pulgarcito a Gulliver. La escoba no debe de ser pequeña, sino normal. Se ha de mezclar la medida o dimensión de los objetos, porque la experiencia de los niños con la familia (y no es que siempre tengamos que hacer referencia a la experiencia familiar) es, principalmente, una experiencia en una casa, cocina y mesas hechas para los adultos, y no para los niños pequeños. Y esto es justo porque el niño desea ser grande y, por lo tanto, está bien que trepe hasta la silla grande como si subiera una montaña. Luego se para, está allí, y es grande. Esta impresión creo que debe tenerse en cuenta.

Por otra parte, no debemos pensar que la cocina es sólo una propuesta culinaria. Culturalmente es muy completa. El niño aprende muchas cosas, pero éstas estarán en relación directa con las que nosotros conseguimos ver. Si nosotros no las vemos, pierden importancia para el niño. Entonces, ¿qué hay detrás de una propuesta de este tipo? En primer lugar, es una forma de diversión para el niño. No olvidemos que la casa es con frecuencia fuente de miedo, lugar de inquietud: «¡Ten cuidado con el tenedor! ¡No saltes de la silla! Las actividades aquí propuestas son para el niño una ocasión para probarse y perder el miedo.

### El impacto de este trabajo

Así, las actividades de y en la cocina pueden ser fuentes de aprendizaje lógico, estético, de ficción, de clasificación de orden, de categorización, de espera, de anticipación con respecto a aquello que hay que hacer. Resumiendo: no se trata de hacer la comida para dar de comer a la boca, sino que existe una gran cantidad de aprendizajes muy apreciables e importantes y que, quizás, porque acontecen allí, cercanos al pan, al tenedor, a la fruta, tienen un significado y un «calor» mayor para el niño. Con actividades didácticas específicas de clasificación, categorización, etc., hechas «en frío» no se alcanzarían los mismos resultados, porque esto es lo más terrible que se puede hacer al trabajar con los niños: hacer las cosas «frías» sin un fin, con una respiración corta, cuando en realidad deben tener una respiración suficiente para llegar a un fin complejo.

Esta explicación no va dirigida sólo a los cocineros; es, también, para las maestras, familias, la Administración, los políticos, a fin de que comiencen a entrever la sutileza de estos pensamientos y reflexiones en orden a que la organización garantice más y mejor la bondad del trabajo del adulto y su reconocimiento, así como el reconocimiento de los niños de esa labor de los adultos con ellos.

En nuestras escuelas, todo el personal (educador, de cocina y de limpieza) participa en las mismas reuniones pedagógicas y en los mismos cursos de formación, excepto si se trata de cursos específicos. Del mismo modo, todo el personal participa, por turnos, en la gestión de la escuela con los padres. Y muchas veces son de mayor interés las preguntas de los padres y madres a la cocinera y a las auxiliares de limpieza que a los maestros y maestras.

Si esta relación interna existe y fluye, si la interacción es muy elevada, se pueden conseguir cotas muy altas: los niños son mucho más seguros, están mucho más disponibles a causa de esta sintonía, que no es necesariamente una sintonía de amor: puede ser también una sintonía dialéctica. Lo importante es que capten que los adultos que están allí trabajan, se esfuerzan y, sobre todo, piensan y discuten juntos, porque entonces verán que también ellos, los niños y niñas, pueden discutir, dialogar y tener opiniones diferentes. De esta forma, nace una nueva conexión entre niños y adultos.

Habría que fotografiar a algunos padres y madres cuando entran, al principio, en la escuela. Cada uno lo hace con un estilo diferente: con un paso vacilante, desenvuelto... Pero en el fondo, siempre con algo de inquietud porque no saben qué tipo de escuela ni de experiencia van a vivir ellos y sus hijos.

Es diferente si los niños sienten que la madre, el padre o los abuelos hacen reverencias o se inclinan ante las maestras o el personal, que si entrar como si la institución fuese, de alguna manera, un prolongación de la experiencia familiar vivida en otros lugares y que, por lo tanto, permite a sus padres hablar cotidianamente con la maestra. Tanto es así que en nuestras escuelas infantiles –sobre todo en 0-3 años– al ser jóvenes las madres y el personal surgen amistades, se concertan citas para el fin de semana y viajan juntos. Es decir, nace una relación que perdura fuera de la escuela. Y esto es muy importante (...).

### Las formas de vida y las formas de danza

Y la última cuestión: quizás la imagen del proyecto que debemos tener en mente nace de algunas de las cosas dichas aquí sin profundidad suficiente. Es la imagen de la danza, una danza que crea. Los cuerpos de los niños aprenden a bailar el vals, tango, rock, folk, flamenco. Se debe posibilitar una gran área donde los niños bailen estilos distintos de ritmos. Así, conseguimos una imagen de lo que tal vez sea la comunicación entre los niños. Se deben aprender todos estos bailes y todas estas músicas son las que, tal vez, hay que saber, no sólo las de un tipo.

Las formas de vida de los niños son formas de danza a dos, a tres, a cuatro o a veinte. Y ésta es la imagen con la que podemos concluir.»

**“En nuestras escuelas, todo el personal (educador, de cocina y de limpieza) participa en las mismas reuniones pedagógicas y en los mismos cursos de formación, excepto si se trata de cursos específicos.**

**Del mismo modo, todo el personal participa, por turnos, en la gestión de la escuela con los padres.”**

Loris Malaguzzi ha escrito otras cosas sobre la importancia de la cocina como centro neurálgico y cultural de la escuela. Es necesario que todas las instituciones de Educación Infantil, que se consideran educativas, la posean para desarrollar un proyecto de adecuada calidad para los niños y niñas, y para sus familias. ■

### Notas

1. El original de esta transcripción está publicado en la desaparecida Revista *Itaca*: Alfredo Hoyuelos, «El proyecto pedagógico y organizativo de las escuelas infantiles de Reggio-Emilia (2ª parte)», *Itaca*, Dirección Provincial del M.E.C. de Navarra. Pamplona, 1990.

2. Koldo Saratxaga, *Harreman-estilo berri bat*, Elkar, Donostia, 2007.

3. Malaguzzi habla de tesisura en el sentido metafórico del término. Se trata de una especie de telar, la escuela. Para construirlo es necesario la presencia y función de cada persona adulta, pero en interdependencia con las demás.

4. Ver Alfredo Hoyuelos, *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2004; y Alfredo Hoyuelos, *Loris Malaguzzi. Biografía pedagógica*, Edizioni Junior, Bergamo, 2004.

# Equidad

## y respeto a la

# Diversidad (5)

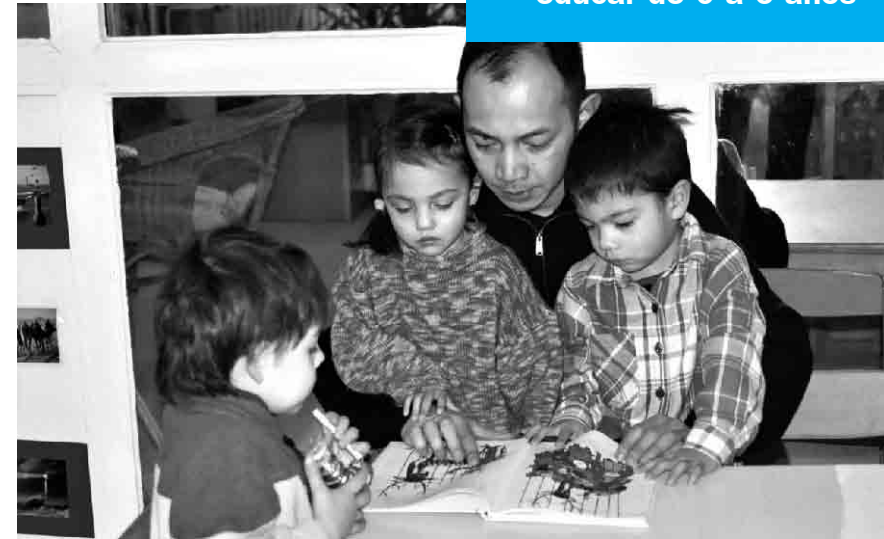
El documento de la red DECET sobre Equidad y Diversidad, publicado en *Infancia* 107, nos da pie para presentar una serie de artículos en 2008. Además de en los conocimientos de la Red, el trabajo se basa en las contribuciones locales de los educadores, las familias y los niños y niñas. El documento 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. En esta entrega, presentamos el desarrollo del principio 5, que trata de cómo abordar los prejuicios.



**Principio 5: Todo el mundo aborda activamente los prejuicios a través de una comunicación abierta y de la voluntad de crecer**

- El servicio de educación y atención a la primera infancia toma acciones positivas para garantizar que la composición del personal refleje la diversidad de la sociedad.
- El servicio establece canales de intercambio y comunicación con las familias pertenecientes a grupos menos visibles que pueden no estar representados en el centro infantil o incluso dentro de la comunidad local.
- El servicio promueve un *ethos* dentro del centro por el cual la discriminación no se considera jamás aceptable.
- Frente a los prejuicios o a la discriminación, el personal encuentra la manera de adoptar posturas firmes en contra.
- El personal crea ocasiones para el debate sobre formas de inequidad, de injusticia social y sobre las relaciones de poder en la sociedad.
- El personal juega un papel directo como mediador y defensor en la formación de políticas locales haciendo despertar la conciencia sobre las desigualdades existentes en cuanto a las necesidades de los niños y niñas y las familias.





«Cuando nos dimos cuenta de que había venido un cura a dar su "bendición" en la ceremonia de inauguración, le dejamos claro al alcalde que dicho acto sería incompatible con el carácter multicultural del centro y que podría alienar a los niños y las familias de la comunidad musulmana con los que trabajamos. Ante una postura clara y firme, la oficina del alcalde nos garantizó que el cura se quedaría como invitado durante la ceremonia.»  
(Evgenia, educadora)

«Un día, una madre, mientras esperaba a su hijo, vio a María, que hace mucho ruido cuando está emocionada. La madre se asustó y mostró su disgusto. Yo me lo tomé como una expresión de desagrado, y seguramente María también. Reaccioné de modo agresivo. Tal vez debería haber tomado a María de la mano y haberle dado la oportunidad de comunicarse con esa madre.»  
(Panaghiotis, educador)

«Las culturas minoritarias se hicieron visibles para la comunidad mayoritaria cuando su música sonó por los altavoces en un acto

cultural abierto para los niños y las familias que se celebró en el centro de la ciudad.»  
(Dimitris, camarera)

«Bilal le dio patadas y puñetazos a Mohamed porque había llamado 'puta' a su madre en su propio idioma. Los padres de Bilal están separados y su madre vive con otro hombre. El maestro se volvió a Mohamed y le dijo de modo que todos lo oyéramos: ¡La Madre de Bilal no es ninguna puta! Quiere mucho a sus hijos, igual que tu madre te quiere a ti. ¡Aquí no permitimos que se use este lenguaje!»  
(Lena, cinco años)

«Cuando recogí a mi hijo al final de la jornada, su tutora me dijo que había oído que algunos de los niños usaban la palabra paki. Me informó de cómo había hablado con todos los niños durante la hora de la asamblea para hacerles entender cuánto daño puede hacer esta palabra.»  
(Iram, madre)

*RED DECET*

### Aportaciones del Consejo de Redacción de *Infancia en Navarra*

Hemos querido reflexionar y aportar nuestras dudas sobre el tema de los prejuicios.

Hablamos mucho de no tener prejuicios, pero algunos estudios o investigaciones afirman que disponemos de una tendencia natural a tener miedo o a desconfiar de lo que es diverso de nosotros, a rechazar –instintivamente– lo que es extraño. Howard Gardner, por ejemplo, afirma que no nacemos con prejuicios, pero que los niños y niñas los aprenden, tempranamente, al leerlos o interpretarlos en los gestos –símbolo de actitudes– de las personas adultas. Los prejuicios parece que se transmiten mediante mecanismos que muchas veces operan de manera inconsciente, y que son transmitidos de generación en generación a través de la educación impartida en la familia, en la escuela y en la sociedad.

Para construir su identidad los niños y niñas lo hacen conociendo al otro, al mismo tiempo que se diferencia de él. El problema, tal vez, es que este proceso –que también forma parte de los objetivos educativos– se sustenta a través de elementos de categorización muy estereotipados que se convierten en juicios simples que, fácilmente, se transforman en prejuicios.



Hemos observado que los niños y niñas de 0 a 3 años no establecen actitudes de exclusión basadas en determinados prejuicios. En cambio, sí los hemos visto en el segundo ciclo de educación infantil. Entonces, ¿cuándo y por qué se conforman los prejuicios? Podemos avanzar algunas interpretaciones o hipótesis. Puede ser que si el estereotipo es una categorización formal, los niños y niñas pequeños no dispongan –en su desarrollo cognitivo– de las herramientas necesarias para formar juicios específicos sobre algo o para formarse un concepto determinado con su consecuente significado. Puede ser que el bagaje de experiencias que conforman la memoria en estas primeras edades no sea todavía tan amplio como posteriormente. Quizá, la conciencia de formar parte de un grupo determinado excluyendo a otro no sea una vivencia de los primeros años.

En un congreso celebrado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires han analizado la formación inicial del alumnado sobre el concepto que existe de *viejo*. El término viejo no conlleva una carga peyorativa. Sólo se trata de una «persona de edad». Lo que ha ocurrido en la sociedad, en cambio, es que este término ha limitado su uso a una persona enferma, deteriorada, jubilada y que precisa asistencia porque no se vale por sí misma, y a un conjunto de actitudes negativas y



discriminatorias hacia los viejos, simplemente por la acumulación de años. Sin embargo, no todas las personas de edad avanzada entran en esta categorización estereotipada.

Lo mismo podríamos decir para negro, gitano, sudamericano, niño, niña, infancia, gay o madre soltera.

¿Qué hacer con los prejuicios? ¿Cómo evitarlos si ya existen?

Un proceso de cambio debería contemplar diversos momentos. Podemos ayudar a los niños y niñas a reconocer sus propias ideas sin la «contaminación» cultural adulta, a través del diálogo y la confrontación de ideas. También pueden tomar conciencia de algunos de sus prejuicios para, posteriormente, deconstruirlos, recorriendo el camino inverso. Se trata de desarticular las actitudes de rechazo hacia lo que es diferente, reivindicando una recuperación semántica, conceptual, adecuadamente rehabilitada, del uso de términos que, en su origen, no tienen connotaciones peyorativas.

Finalmente, los prejuicios no desaparecerán —así lo hemos comprobado— si no estamos abiertos a salir al encuentro del otro. En estas interacciones vivenciadas es donde surgirán las actitudes y emociones básicas de empatía y confianza mutuas, tal vez, olvidadas. ■

¿alguna vez te has preguntado?

¿POR QUÉ

la hora del patio  
para las maestras es dura

sin lugares para sentarse,  
refugiarse del frío, viento o calor?

¿POR QUÉ

no nos acordamos de nosotras?

¿Por qué  
hablamos tan alto en la  
escuela?



# Reflexiones en equipo sobre la interculturalidad

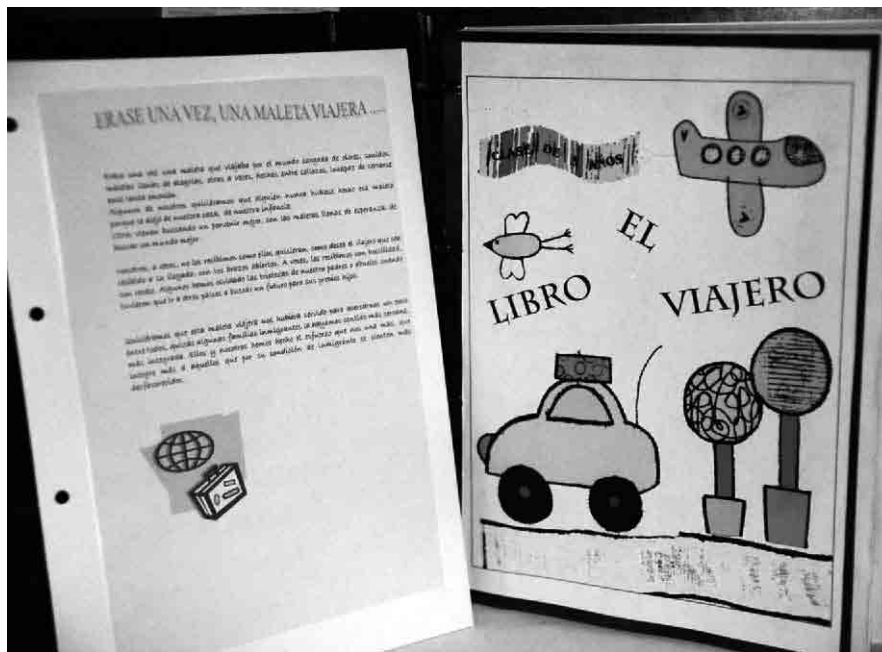
Cuando una persona inmigrante llega a una escuela, inconscientemente salta la alarma ¿Por qué? La respuesta es bien sencilla: Por desconocimiento. No sabemos si nos entenderá, si le entenderemos, si sabrá cómo funciona nuestro sistema, si sus comportamientos serán cómo los nuestros... y le añadimos a esto todas las dudas que surgen en una escuela en torno a cualquier otra familia: si podrán hacer un periodo de adaptación, si traerán lo que les pedimos, si tendrán dificultades económicas...

Así que nuestra primera necesidad como equipo educativo es conocer la realidad que nos rodea. Para esto elaboramos un cuestionario en el que preguntamos a las familias sobre sus países de origen.

**El número de familias inmigrantes en la Escuela Infantil Jeromín supone actualmente un 30%. Esta realidad fue la que nos llevó a trabajar en un proyecto que titulamos «Yo Soy Intercultural». Pretendíamos así tomar conciencia de la configuración multicultural de nuestra escuela e implicar en ello a todos los miembros de la comunidad educativa. Lo que aquí quiero contar es cómo trabajamos este aspecto desde el equipo educativo.**

Carmen Sirvent





Nos interesan sus fiestas, el idioma, la alimentación y el clima. Aspectos que realmente son significativos y que pueden ser tan distintos a los nuestros que pueden influir en la relación de estas familias con nosotras.

Las familias colaboran bastante. Contestan a nuestras preguntas y nos dan mucha información. Empezamos a saber cosas. El solo hecho de saber, de conocernos más nos ayuda a entender mejor la realidad. Las familias se sienten importantes. Se dan cuenta de que nos interesan. Sienten nuestra inquietud y desean enseñarnos más sobre sí mismas. Estamos descubriendo.

No solo participan así, sino que además nos cuentan por escrito cuál ha sido su experiencia como inmigrantes. Y esta vez no sólo ellas, sino también el resto de madres y padres, y nosotras mismas. Todos hemos abandonado algo para estar donde estamos.

Todos somos inmigrantes y tenemos una historia que contar. Es el punto convergente: nuestros libros viajeros. Todos compartimos parte de nuestra vida y ese compartir nos ayuda nuevamente a conocernos más y a entendernos mejor.

De las encuestas sacamos conclusiones muy relevantes para nuestro trabajo diario:

Muchas veces, cuando tenemos a una persona inmigrante delante de nosotros, pensamos que si no habla español no nos va a entender por lo que tendemos a alzar la voz y gesticular como si, en lugar de no entendernos, estuviera sordo, ¿no sería mejor hablarle despacio, no dar mucha información, tener paciencia y repetirla varias veces? Otras veces pensamos que si el inmigrante es sudamericano o habla español nos tiene que entender, así que le contamos las cosas una vez y suponemos que ya es suficiente, ya nos ha entendido. No es así, en ocasiones no se enteran de nada porque hablamos deprisa, gesticulamos y damos por asumidas muchas cosas por lo que ni las mencionamos. Un idioma no es sólo el significado de sus palabras (que muchas veces ni siquiera coincide) sino también las expresiones, los gestos con las manos, la cara, el tono y una persona, que llega por primera vez a un país extranjero, percibe todo en su conjunto. Por lo tanto, debemos cuidar nuestra primera vía de comunicación, el idioma; tenemos que dedicar tiempo a escuchar



y dejar que las personas se expliquen, comprobar que entienden lo que decimos, cuidar el ritmo, el tono, las expresiones y gestos cotidianos que «literalmente» puedan parecer ofensivos. El esfuerzo que esto pueda suponer se verá recompensado por una buena comunicación que facilitará la adaptación de esa familia a una parte fundamental de su vida: la educación de sus hijos e hijas.

Parece mentira lo que puede influir el clima de los países de origen. Normalmente los niños y niñas de padres extranjeros suelen venir con mucha ropa o con ropa que nosotros pondríamos a nuestro hijo e hija en otra época del año. Nosotros cambiamos los armarios dos veces al año, estamos habituados y todavía nos cuesta hacerlo (tengo que sacar la ropa de invierno). Aún así pretendemos que personas que vivían en zonas en las que hace mucho más frío, o mucho más calor, o en las que sólo hay una estación, sepan qué ropa hay que poner a un pequeño... Imposible. Todo lleva su tiempo. En las escuelas infantiles hay niños que acaban de llegar de su país de origen con sus familias, que no saben de calefacciones, luz o agua corriente. Tenemos que orientar, ayudar en la selección de ropa.

Si hablamos de alimentación, las diferencias son evidentes. En pocos países se comen dos platos y postres a mediodía; en algunos ni siquiera tienen un plato. A los pequeños les cuesta adaptarse a los primeros platos, a los alimentos con salsa, a la utilización de cubiertos. Los sabores también requieren su tiempo. En la mayor parte de las casas se siguen haciendo los platos del país de origen, mientras en las escuelas los niños y niñas se adaptan a los menús. No hay ningún problema con la leche, pero sí con los sabores, las salsas, las cantidades por lo que es fundamental flexibilizar la introducción de algunos alimentos.

Cuando valoramos las respuestas que las familias dan a nuestras preguntas sobre las fiestas en sus países de origen, las conclusiones son muy ilustrativas con respecto a la participación.

La participación de las familias en la escuela es cada vez más difícil, si se trata de familias inmigrantes lo es aún más (salidas, fiestas, disfraces que suponen dedicación de tiempo y dinero por su parte). Este hecho suele estar relacionado con situaciones muy concretas. Lo primero y muy importante es que sus valores culturales son muy diferentes y lo que para nosotros puede resultar muy importante, para ellos no.



Sus celebraciones muchas veces no coinciden con las nuestras, no tienen nada que ver y por lo tanto no les resultan importantes, así que no sienten la necesidad de dedicarles ni tiempo, ni dinero. Suelen trabajar en condiciones precarias con bajas remuneraciones económicas (lo que no se corresponde necesariamente con su nivel de formación), tienen que enviar dinero a sus familias y, además, hacer frente a los gastos que conlleva su vida aquí. Así que sólo el tiempo y la adaptación progresiva a nuestras costumbres les pueden hacer entender la importancia de nuestras propuestas (las salidas a los museos, los carnavales, el teatro, etc.) como algo educativo y de importancia para el desarrollo del pequeño.

Por último, es fundamental no establecer una relación paternalista con las familias inmigrantes. Es cierto que debemos tener una actitud de acercamiento, de disponibilidad, y entender que situaciones que para nosotras son cotidianas, como hablar con las educadoras o la directora, no lo son tanto para ellas. Pero eso no quiere decir que se lo tenemos que dar todo hecho. Debemos facilitar el acceso a los recursos, pero consiguiendo que valoren las cosas, que se den cuenta de que todo tiene un coste, que hay que moverse, estar pendiente. Tenemos que apoyar.



Reflexionar sobre todos estos aspectos nos ha ayudado a crecer como equipo y a profundizar en las actitudes con relación a nuestra intervención educativa. Hemos comprobado que nuestra realidad es muy compleja. En la medida en que nos conocemos, nos queremos más y entendemos mucho más a los demás, porque somos capaces de ponernos en el lugar del otro.

Ahora estamos en condiciones de hacernos planteamientos mucho más profundos y de ir más lejos. Empezamos a tener conciencia de la diversidad cultural de la escuela pero aún no la tenemos en cuenta en algunos de nuestros planteamientos. ¿Por qué hacemos las cosas de una manera y no de otra? ¿Por qué a veces hacemos cosas por tradición sin plantearnos mucho más?, ¿debemos seguir haciéndolas? A lo mejor sí. O no, pero al menos debemos reflexionar.

Así que somos conscientes de que no hemos acabado con este tema. Hay que mantener los espacios de reflexión. Sólo de esa manera conseguiremos la abertura necesaria para que la escuela siga creciendo y se enriquezca gracias a la aportación de todos y cada uno de nosotros en igualdad. ■

# Nos vemos otra vez en la

# ventana

**En la Escuela Municipal de Educación Infantil Txagorritxu de Vitoria-Gasteiz tenemos una ventana llena de despedidas. Una ventana llena de complicidades. Mejor dicho, una pared llena de ventanas. De las cuatro paredes de la estancia, una de ellas es de cristal.**

Todas las mañanas los niños y niñas de este grupo de 2 años, vienen a la escuela con sus *amas* (mamá), sus *aitas* (papás), abuelos, abuelas. Todas las mañanas entran en el espacio propio del grupo, nos saludamos, nos contamos las novedades... y, a continuación, los pequeños se despiden de sus acompañantes. Es a partir de entonces cuando empieza el juego de la ventana. Este juego consiste en que, a través de la ventana, por no decir ventanal, nos volvemos a decir adiós.

Este curso 2007-08 se da la circunstancia de que todos ellos vienen con algún familiar, abuelos, abuelas, *aitas*, *amas*. Van llegando con un ritmo y una secuencia que difícilmente cambia; raro es el día que uno venga en un orden distinto: primero llega Aarón, luego Iker o Lucía,

después Irune, Oier... y así todos los días. Y al poco de llegar con sus acompañantes, resulta que se tienen que despedir de ellos para quedarse en otra compañía, y aunque ésta «pueda ser interesante», la que dejan está llena de otros sentidos, sentimientos y significados.

Y a veces, cuesta despedirse. Para algunos no supone ningún esfuerzo, para otros sí, unos días cuesta más, otros días es «difícil». Cuando la despedida cuesta mucho, los adultos se van preocupados y les intentamos transmitir que a los pequeños les gustaría que ellos también se pudieran quedar, pero .como se suele decir, esa es otra historia.

Cuando las familias vienen a la escuela y toca despedirse, tenemos que ver un poco cuál es el

**Lurdes Garijo**

después Irune, Oier... y así todos los días. Y al poco de llegar con sus acompañantes, resulta que se tienen que despedir de ellos para quedarse en otra compañía, y aunque ésta «pueda ser interesante», la que dejan está llena de otros sentidos, sentimientos y significados.

antes que estos niños y niñas traen consigo.

A veces un niño tiene que despedirse del padre o de la madre que trabaja en turno de tarde y que justo se han visto para levantarlo de su cama y traerle a la escuela; otras veces no le va a ver hasta bien pasada la tarde, también por cuestiones de horarios laborales.

A otros les despiertan los abuelos y ellos son quienes les traen; o bien, ya se han despedido en casa y los abuelos vienen a traerles a la escuela, con lo cual tienen que volver a despedirse.

¡Vaya, que dicho así, parece que nos pasamos la mañana de despedida en despedida!

A estas edades estas despedidas tienen también sus re-encuentros, que son la parte más jubilosa (aunque haya modos y maneras diferentes de demostrarlo).

¿Y a qué viene todo esto? Pues a que la despedida de cada día es importante, hay que cuidarla,



aprenderla, y, por qué no, también hacerla divertida, y, como decimos por esta escuela, «una buena entrada augura una buena mañana». Una buena despedida bien vale nuestra atención.

Quienes nos dedicamos a esto del 0-3 sabemos que no es lo mismo despedirse en pleno período de adaptación, que en diciembre o en abril; pero eso si hablamos en general, porque si vamos a lo particular, que es lo que toca, podemos ver a la niña o niño que ha tenido un hermano en mayo y que entonces las despedidas empiezan a «complicarse», cosa que no ocurría hasta entonces. ¿Nos entendemos, no?

Lo de la ventana que mencioné al principio, es otra oportunidad que tienen los pequeños de volver a ver a sus familias después de haberse despedido en el interior de la estancia. Para algunos tiene mucho de «apurar» ese rato en que están con ellos en la escuela.

Cuando Gonzalo entra en clase, saluda a los amigos que se le acercan, su *aita* bromea con ellos y, después de esa «primera despedida», también le dice: «venga Gonzalo, vete a la ventana, que te veo desde allí». Y a través del cristal, Gonzalo se re-encuentra y deja partir a su *aita* y a su *ama*.

¿Y en qué consiste todo esto? Pues, para algunos niños y niñas, en hacer un juego y unas risas. Para otros, a veces, en aprovechar para hacer *un puchero más* y demostrar así su tristeza. Cada uno de ellos lo vive de una manera, y los modos y maneras son tan diversos como niños y niñas hay en el grupo, como diferentes son sus acompañantes y como días tiene el curso. Por ejemplo, a Izaro, una niña del curso anterior, su *aita* hacía vaho en la ventana y le dibujaba una flor que ella intentaba borrar, a veces entre risas porque se evaporaba, otras no tanto,

porque ella estaba enfadada y no quería esa flor, sino que su *aita* no se fuera.

Hay días en los que, aún quedándose refunfuñando, les sale la sonrisa, porque el *aita* o la *ama*, desde el otro lado de la ventana, juega a esconderse para darnos un susto con el que podamos reírnos todos.

Estando aún en el período de adaptación, la *ama* de Kaiet jugaba con nosotros a eso. Con complicidad apagábamos la luz para escondernos y verla mejor, y le dábamos un susto, y ella a nosotros lo mismo, y todos nos reíamos. Ya sabíamos lo que iba a pasar y a Kaiet le gustaba.

El *aita* de Iker, también hace este juego y él se ríe. Su *aita* tiene otra manera de moverse, de asustarnos, de hacer como que se asusta; se esconde detrás de una de las columnas del porche y ellos ya saben que va a ser así. Ahí está también la gracia.

A veces ocurre que, cuando se despiden en la estancia, el niño o la niña en cuestión se despide contento y, sin embargo, cuando su *ama* acude a la ventana se lo encuentra llorando porque durante esos dos minutos ha habido algún conflicto (¿quién no ha oído hablar de conflictos en educación?). En ese momento el adulto que está al otro lado de la ventana se queda preocupado. Entonces aparecen los gestos de consuelo y de tranquilidad hacia su pequeño, y guiños de complicidad de las educadoras que dicen «no te preocupes». Otras veces son «pucheros» para volver a mostrar «mira, me quedo llorando porque tú te vas». Ese día toca así y al siguiente no, y otro día de nuevo sí... y así.

Es curioso ver la emoción que se pone en esta pequeña-gran despedida del día. Lucas, por ejemplo, se quedaba resignado y cuando la abuela aparecía en la ventana, se emocionaba,

se le llenaban los ojos de lágrimas. Lucas, a veces, llora así. La abuela me dijo «no voy a ir a la ventana, creo que no es bueno para él, se queda peor». Le sugerí que se lo preguntara a él. Y Lucas le dijo que sí, que fuera a la ventana. Lucas lo entendió como un juego y, en cuanto le pidieron su opinión, lo empezó a llevar mejor, a sonreír. Además, él también ya fue quedándose mejor. Y es que, en esta despedida silenciosa, los demás niños la comparten con él, también ven cómo se va. Se va para luego volver. Ella siempre viene la primera.

Pero no todos los niños vienen a la misma hora, los hay que madrugan mucho. Aarón viene a las siete y media de la mañana y él, que es un niño de rituales, ha encontrado otra ventana, su ventana. Después de entrar en clase y saludarnos, deshace el camino y acompaña a su *aita* a la puerta de la escuela, allí se despide con



un beso y corriendo va a la sala de psicomotricidad. Desde esta ventana le dice adiós con la mano, su *aita* ya lo está haciendo desde la puerta de la verja. Desde nuestra ventana no vemos la entrada de la escuela y desde esta sí. Además, a esas horas todavía es de noche y hay que hacer gestos levantando la mano. El día que vino con su *ama* a la misma hora que sus compañeros, verles en nuestra ventana, con los demás, fue algo especial, una despedida compartida.

Los hay para los que siempre es una alegría. Irune, a veces, mientras su *ama* llega a la ventana, aprovecha para buscar el gatito de peluche que ha adoptado y así él también participa en la despedida. A Irune le gusta que la cosa sea así.

Izaskun y Nagore también vienen con sus hermanos mayores, pues van al colegio «de mayores» que está cerca de nuestra escuela. Ellos se despiden desde el otro lado de la verja,





camino de su escuela. Desde otra distancia. A veces, lo hacen pegaditos al cristal, o desde el lado en que la verja está lo más cerca de la ventana. Siempre con alegría.

Hay ocasiones en que se lían a jugar y hay que advertirles de que tienen a la familia pacientemente esperando en la ventana. Nosotras les avisamos y, lo que es más importante, entre los pequeños también se avisan. Y paciencia, también, la del abuelo Fernando, que hasta que su nieta Ane no le dice otra vez adiós, se queda esperando al otro lado de la verja, y es como si, en esta segunda ocasión, fuera él quien se quedara más tranquilo. ¡Qué bien que los abuelos nos enseñen esa espera!

No todos los niños y niñas se despiden pegaditos al cristal, los hay que lo hacen desde una distancia. Mikel, por ejemplo, muchas veces lo hace desde, digamos, una distancia

media, mientras está sentado junto a la educadora, casi desde mitad de la estancia. Sus abuelos se asoman entre los geranios y una no puede evitar decirle lo buena pareja que hacen.

Ander, en cambio, lo hace desde las colchonetas. Su abuela se asoma tímidamente desde un rincón de la ventana y entonces se ven de nuevo.

Desde ese mismo rincón se asoma también el abuelo de Diego.

La *ama* de Beñat se mueve más por todas las ventanas, hasta que le encuentra.

Diego y Beñat a veces se arriman al cristal y otras veces saludan de nuevo desde la «distancia».

Cuando Igor entra en el aula, nos saluda, se despide y se va corriendo a la ventana, desde allí te mira sonriente como diciendo «ya estoy colocado». Si ese día ha venido con la abuela,

ella también saluda a los demás. Como la *ama* de Telmo, que les echa besos a todos los que están pegaditos al cristal. Despedidas compartidas.

Jon no siempre corre, a veces se acerca con calma, como es él. A veces te lo encuentras observando las despedidas de los demás, y cuando por fin llega su *aita*, da un «respingo» y le saluda con la mano, o con una sonrisa. Su *aita* también nos lanza a las educadoras una sonrisa de complicidad y despedida. Un día nos enseñó su bicicleta y la silla donde Jon va sentado. Porque, claro, si llueve nos enseñan el paraguas y vemos de qué color es (ésta es la vena «pedagógica» que nos sale), si ese día llevan mochila nos preguntamos qué llevarán dentro (supongo que ésta es la más cuentista)...

También decimos los nombres, «es la *ama* de Oier, que se llama Rebeca y se va a trabajar,



como las demás *amas*» (sobre todo cuando se queda triste); y muchas veces él le dice: «que trabajes mucho mamá».

Estos días a Lucía le está costando despedirse, se queda un poco mimosa y entonces le digo que su *ama* se va a trabajar a la Diputación; yo no sé qué tiene esa palabra que a ella le hace gracia, y cuando llega a la ventana, las más de las veces, ya se ha relajado y le sale la sonrisa.

Cuando Iraia se queda triste miramos hacia fuera y observamos lo que pasa en la calle: el chico que va con la bici, la señora que va con la bolsa de pan. «¿Tu *ama* también compra el pan? ¿Y tú vas con ella? ¿Si? ¿Cuándo venga a buscarte vais a ir a comprarlo? ¡Y los yogures!» Y esa «charleta» nos ayuda a dejar que el otro se vaya porque habrá un reencuentro y planes. En esto coincidimos con Claus Jensen que dice «la ventana es, al mismo tiempo, una posibilidad de

seguir la vida que transcurre fuera de la escuela.» (*Infancia*, número 67).

¿Y qué pasa con los adultos que están al otro lado de la ventana? Pues hacen sus propios comentarios, atraviesan juntos el patio, despiden a los compañeros de sus hijos y son despedidos también por ellos... Alguna vez, raramente, hemos oído en los niños eso de «¡tú no!, que es mi *ama*»; y cuando ha ocurrido es que había mucho enfado porque el adulto se iba.

¿Y las educadoras que estamos dentro? Con un gesto, una palabra, ayudamos a que esta coreografía no pierda el compás. Unas veces como los pequeños, también pegaditas a la ventana, otras veces desde la distancia, otras comentando los acontecimientos... Pero este juego ya tiene vida propia.

Y así, de lunes a viernes, todas las semanas y todos los meses del curso. Viendo, observando,

buscando modos y maneras para cuidar este momento. Entre todos le hemos ido dando forma, surgió espontáneamente y entre todos lo mantenemos. Niños y niñas, abuelos y abuelas, *amas*, *aitas* y educadoras. Cuando en la reunión de noviembre les hablamos de esta ventana el mensaje fue que nosotras ya nos les íbamos a pedir que fueran a la ventana, sino que ya era algo entre los pequeños y ellos. Por decisión propia, desde el día siguiente, y día tras día, han estado llenando la ventana con su presencia. Gracias familias por vuestra complicidad para con los pequeños y las educadoras. Cuando leáis estas líneas estaréis en «el cole de los mayores», en otras ventanas. Desconozco cómo serán.

Gracias, también, a mis compañeras; gracias Rosana, gracias María, agradecida y encantada de que os haya gustado el juego de esta ventana.



### Respuestas de las familias a la pregunta de qué les parecía esto de la ventana

- Creo que es positivo para el niño y la niña, se quedan conformes y tranquilos. Además el resto de los niños y niñas, sea cual sea el padre-madre, participan alegres en la despedida. Más que una despedida, lo ven como un juego que se repite todos los días. (Alfredo, *aita* de Telmo)
- Nos parece bien, es parte del ritual de la despedida y se acostumbran a verte fuera del aula. (Laura, *ama* de Iraia.)
- Nos parece muy positivo por ambas partes. La niña tiene la certeza de que te vas y te despide de una manera alegre y natural y los *aitas* despejan esa duda que se plantea al cerrar la puerta de «¿qué tal se habrá quedado?» al verla tranquila y feliz. (Alicia, *ama* de Izaskun)
- No hay televisión más bonita en el mundo que la ventana de tu guardería. Es una puerta en el muro, la pantalla por la que entra la luz del conocimiento, la vida de la calle y el ritmo de la naturaleza. Pero, para nosotros, es el momento del «hasta luego». Nunca olvidaremos tu mirada llena de preguntas del primer día, hoy ya sabes que no existe cristal ni distancia que nos separe: «adiós hijo, hasta luego, te queremos, sabemos que estás en buenas manos». (Iker y Lidia, *aita* y *ama* de Jon).
- Las primeras veces me parecía que igual se alargaba la despedida, pero después comprobé que no sólo les gusta, sino que lo esperan, unos días con más expectación que otros, y a mí, como madre, me encanta ese momento. (Mentxu, *ama* de Kaiet).
- Bien, pienso que las despedidas deben ser cortas, creo que a ellos les gusta que cuando te ven marchar les digas adiós, pero que lo vean como algo natural, sin exageraciones. (Petri, *ama* de Nagore)
- A mí me parece muy bien, pero me parecería mejor si Diego viniera a despedirme alguna vez porque son otros niños y niñas las que vienen a despedirme y me mandan sus *muxus* (besos); la situación es bastante graciosa. De todas formas seguiré insistiendo a ver si algún día se anima a venir a despedirme. (Félix, *aita* de Diego)
- Es como jugar a «ahora te veo» (estás aquí conmigo), «ahora no» (te marchas), «ahora te vuelvo a ver» (estás en la ventana). Te digo adiós, pero enseguida te volveré a ver. (Blanca, *ama* de Lucía).
- Me parece una forma de hacer menos traumática la despedida de cada día. A Ander le hemos preguntado y nos ha dicho que le parece bien. (José Antonio, *aita* de Ander).



- Decir adiós a los niños por la ventana es muy gratificante porque la sonrisa con que agradecen tu gesto es lo mejor para recordar durante el día. (Yayos de Mikel).
- A mí me parece bien ya que en el momento de despedirnos el decirle que voy a la ventana lo acepta mucho mejor que el decirle sólo que me voy. Una vez en la ventana ya sabe que no puede hacer nada más que despedirse y lo asume mejor. (Oscar, *aita* de Iker)
- Aunque le llamemos despedida mi hija no la vive como tal. Para ella es un juego más del «cole». Tiene sus reglas, por supuesto. Ella en su *gela* (aula), *amatxo* (mamá) fuera y comienza el juego. Nos decimos agur, yo me escondo para volver a aparecer, ella se ríe y nos «soplamos *muxus* (besos)». Es como un ritual que da comienzo a una jornada cualquiera en su «cole». (Blanca, *ama* de Irune).
- Nos parece algo positivo, tanto para el niño como para nosotros, porque supone una transición suave ante la despedida, aunque el niño tenga bien claro que no vas a volver. (Gustavo, *aita* de Gonzalo.)
- Inicialmente no le daba importancia, ahora me parece que está muy bien porque les transmitimos seguridad y se quedan más tranquilos. Él sabe que tiene que estar allí igual que papá y mamá van a trabajar. (Rebeca, *ama* de Oier)
- Me parece bien, siempre y cuando los niños no se saturen y sea algo que les guste. (Rosa, abuela de Lucas).
- Me parece estupendo porque creo que afianza su seguridad a la hora de dejarles solos y su independencia para que sean más autónomos y no sienta abandono. (Arantxa, *ama* de Beñat).
- Nos parece bien porque es una forma de ver cómo el niño se queda tranquilo en el «cole». Para el niño es ser consciente de que su *aita* o *ama* se marcha y es como una segunda oportunidad para despedirse y aceptar este momento de separación como algo natural. (Miguel Ángel y Lucía, *aita* y *ama* de Aarón).
- Nos parece fenomenal y a Ane y a su abuelo les encanta. (Mariola y Víctor, *ama* y *aita* de Ane).
- Para nosotros ha sido muy útil. Al iniciar el curso a Igor se le hizo duro el cambio. Ya no está el 100% del tiempo con sus *aitas* (padre y madre). El despedirnos desde la ventana ha creado una rutina para Igor. Sabe que se despide de los *aitas* y que luego lo recogerán. El niño se queda tranquilo, y nosotros también, claro. Ahora ya no es tan necesario ya que Igor se encuentra plenamente integrado. (Laura y Juan Pablo, *ama* y *aita* de Igor). ■



# ¿A qué sabe



## la luna?

Escuela Infantil 0-3  
«Les Xanes»

Fase 2. Momento de acción:

- Proyección de las sombras de los personajes del cuento y lectura del cuento.

- Juego con las sombras: Identificación y juego «¿A que puedo cogerla?»

Fase 3. Momento de calma:

¿A qué sabe? Conversamos y hacemos predicciones sobre a qué nos sabrá la luna.

Les ofrecemos desde cierta altura una oblea.

Les sorprendió su parecido a una luna llena y les divertía ver cómo se hacía trozos igual que la luna del cuento.

En nuestra Escuela le damos mucha importancia al trabajo con los cuentos y esta vez nos parecía que podría ser interesante hacerlo con sombras; así que diseñamos un taller de sombras. Fueron pasando la mitad de cada grupo cada día para descubrir a qué sabía la luna y si la podrían alcanzar.

Jugamos a ver si cogíamos un trozo y una vez en su boca ¿A qué sabe? Cada uno decía cosas sorprendentes: «A mí me sabe a pastel, a queso, a galleta, a patata...» «Y a mí a gloria» –decía Javier.

### Valoración

Es el segundo curso que lo hacemos y cada vez nos sorprende más las caras que ponen cuando ven la luna proyectada y se mueve. Todos intentan cogerla, nosotros les hacemos trampa y la subimos un



poco y así se estiran y saltan para alcanzarla.

También disfrutaron mucho con la experiencia de la oblea. ■



# Compartir propuestas, ilusiones, proyectos...

En estas líneas quiero contaros una experiencia que vivimos en la Escuela Infantil Municipal Duende el curso pasado, en el grupo de cinco años. Nuestra experiencia comienza

en la asamblea, recordando los pasos de un experimento propuesto por un niño la semana anterior. Este consistía en meter una llave oxidada en coca-cola, para observar qué ocurría. Preparamos los materiales y acordamos tenerla, durante una semana, en un bote de cristal transparente lleno de refresco hasta la mitad, cubriendo de ese modo sólo media llave. Podían acercarse cuando quisieran para observar qué cambios sufría, lo cual incluyó un tiempo de espera e incertidumbre en el grupo, en el que todos los días podían acercarse y observar qué estaba sucediendo.

Usamos una llave antigua de un cortijo. Cuando la sacamos, apreciamos que «no se había curado» como decían ellos, sino que la parte que había estado en contacto con el refresco estaba de un color más rojizo; no era el resultado que todos estábamos esperando, lo que provocó más interrogantes:

**Esta experiencia nos muestra cómo, de manera espontánea, se ha ido entretejiendo el trabajo de un grupo de cinco años, con la participación e implicación de las familias en la vida cotidiana, hasta llegar a ser un proyecto solidario de toda una escuela infantil. Compartir la educación entre la escuela infantil y las familias, supone compartir ilusiones y proyectos donde todos nos sentimos implicados.**

## Carina Salas

ALEX: Ha cambiado de color porque es un experimento.

MARÍA: Huele a llave.

JAIRO: Porque tiene una enfermedad como la gripe, pero que no tiene mocos y es óxido.

OLGA: No tiene ninguna enfermedad, es porque es muy antigua y tiene bacterias que se habrán ido y venido de tantos días.

VÍCTOR: La llave se ha rajado un poquito y salen polvos rojos.

Secamos la llave con una servilleta de papel y dejó su huella de color rojo en ella. El promotor del invento, Antonio, un poco decepcionado con el resultado, nos dice enfadado: «cuando una cosa lleva muchos días sin usar, se pone «oxidá» y la coca cola se lo quita, que me lo ha dicho mi padre». Ante esa seguridad la asamblea permaneció momentáneamente en silencio... hasta que un nuevo interrogante nos abría aún más dudas:

DANIELA: ¿Cómo se ha metido el rojo en la llave?, ¿cómo se meten los colores en las ceras?

Todo había dado un giro tremendo, ahora nuestro principal interés era averiguar: ¿de dónde viene el color?



En ese momento abren la puerta Alicia y su mamá Ana, que venían del médico. Aprovechamos la presencia de la madre, para lanzarle la pregunta que teníamos entre manos.

Y esta fue su respuesta: «yo no sé mucho de eso, pero tengo entendido que antiguamente tintaban las telas de los vestidos con elementos procedentes de la naturaleza, creo que vienen de las plantas; el azafrán por ejemplo, cuando lo mezclas con agua sale naranja, el marrón de la arcilla, etc.

Su respuesta puso en marcha nuestro proceso de investigación, desde la asamblea acordamos cómo podíamos obtener información acerca del tema, así que decidimos por un lado lanzar la pregunta a todas las familias del grupo desde el *Hoy* (diario del grupo que colocamos en la puerta de la clase con la información más relevante del día, desde el punto de vista del maestro o la maestra, y que todas las familias leen cotidianamente cuando vienen a recoger a sus hijos e hijas por la tarde) y por otro lado enviamos a un grupo de niños y niñas por toda la escuela, preguntando al resto de los compañeros qué sabían sobre el tema,



pasando desde la clase de 1-2 años, hasta la de 4 años; por la cocina, donde nos dieron información y azafrán, elemento que usaban ellos para colorear las comidas, y por el despacho de dirección.

Todos nos fueron anotando en una hoja la información que ellos poseían sobre el tema. Una vez recopilados los datos y llegados a este punto derivamos la búsqueda del color hacia los elementos naturales que encontramos a nuestro alrededor. Salimos al patio y recogimos algunas hojas, flores, tierra, chinós... elementos naturales y cercanos que a través de su manipulación y transformación nos dieron pie a su aplicación plástica, trabajando en los caballetes con distintos soportes: telas, cartones, papeles de diferentes texturas y tamaños...

Poco a poco nos fuimos adentrando en el mundo del arte y conociendo algunos pintores. El grupo comenzó a crear sus producciones, eligiendo los temas de los dibujos de formas diversas. Había quienes intentaban copiar a pintores conocidos como Miró, otros que intentaban plasmar la realidad, otros que simplemente jugaban con las composiciones y mezclas del color y por último aquellos que se sentían frustrados en su intento por recrear fielmente la realidad y desistían de la producción plástica.

Este último grupo me preocupaba y no sabía cómo llegar hasta ellos, la solución estaba delante de mí y no llegaba a verla. Sobre papel realizaban



combinaciones de colores preciosas y dibujos muy elaborados, pero sobre el plano vertical se encontraban perdidos.

Les lancé la idea de plasmar sobre lienzo aquello que tan bien les salía sobre su papel, así que realizaban un boceto en papel y después lo trasladaban sobre lienzo. Aquello suponía un esfuerzo grandísimo para ellos; nuestra grata sorpresa fue que llegaron a romper esa barrera y lograron avanzar notablemente en su aprendizaje, lo que generó un deseo por pintar, desconocido en ellos hasta entonces.

Tras un periodo de tiempo manipulando, investigando y cómo no, divirtiéndonos con nuestros resultados, les sugiero a los niños y niñas en la asamblea hacer un cuadro para regalarlo a las familias el día de la fiesta de fin de curso. Al ser un regalo, implicaba que tenía que ser una sorpresa, y esto supuso que pintábamos sin que las familias vieran en ningún momento ese trabajo... Los niños y niñas aceptaron muy motivados la propuesta y comenzamos a dibujar en secreto.





Un día un padre ve lo que estamos haciendo y le hago participe de nuestro cometido. Él voluntariamente se ofrece a ayudarnos enmarcando esas maravillosas obras de arte.

Al cabo de unas semanas, este padre nos lanza un nuevo reto aun más comprometedor e interesante. El padre en cuestión es bombero y algunas veces en sus vacaciones se dedica a hacer ayudas humanitarias; pues bien, me comenta y propone la posibilidad de realizar un trueque, cambiar material escolar por las obras pictóricas de los niños, y ese material lo llevaría él y su familia en verano, a una aldea del sur de Marruecos llamada Agdz. Dicha aldea no dispone de material escolar básico y de aquí nació la idea: «cuadros por libretas».

La idea me resultó bastante interesante, así que la planteé a los niños y niñas en la asamblea y fue acogida con mucho entusiasmo e ilusión por los pequeños y posteriormente por las familias. Durante unas semanas buscamos información sobre la aldea: vida, costumbres, situación actual... En esta búsqueda nos ayudaron las familias y concretamente Javier, el padre propulsor de la idea. Él nos puso en contacto con una habitante de Agdz que vivía en Granada y juntos nos mostraron un vídeo de la aldea y de cómo vivían sus habitantes. Era una aldea en pleno desierto, cuyas calles eran de arena, casas pequeñas de piedra, no



se veían árboles... y ese paisaje llamó la atención de las niñas y los niños y generó algunas preguntas:

OLGA: ¿Por dónde pasan los cables de la luz si no tienen suelo?

LUISMI: Tienen fruta.

SANCHO: Y no tienen zapatillas.

PATRICIA: ¿Allí hace frío?

ANTONIO: ¿Cómo hablan?

ALEJANDRO: ¿Dónde está su escuela? ¿Es como la nuestra?

Después de ver el vídeo se creó una conciencia de solidaridad y ayuda con aquellos niños y niñas.

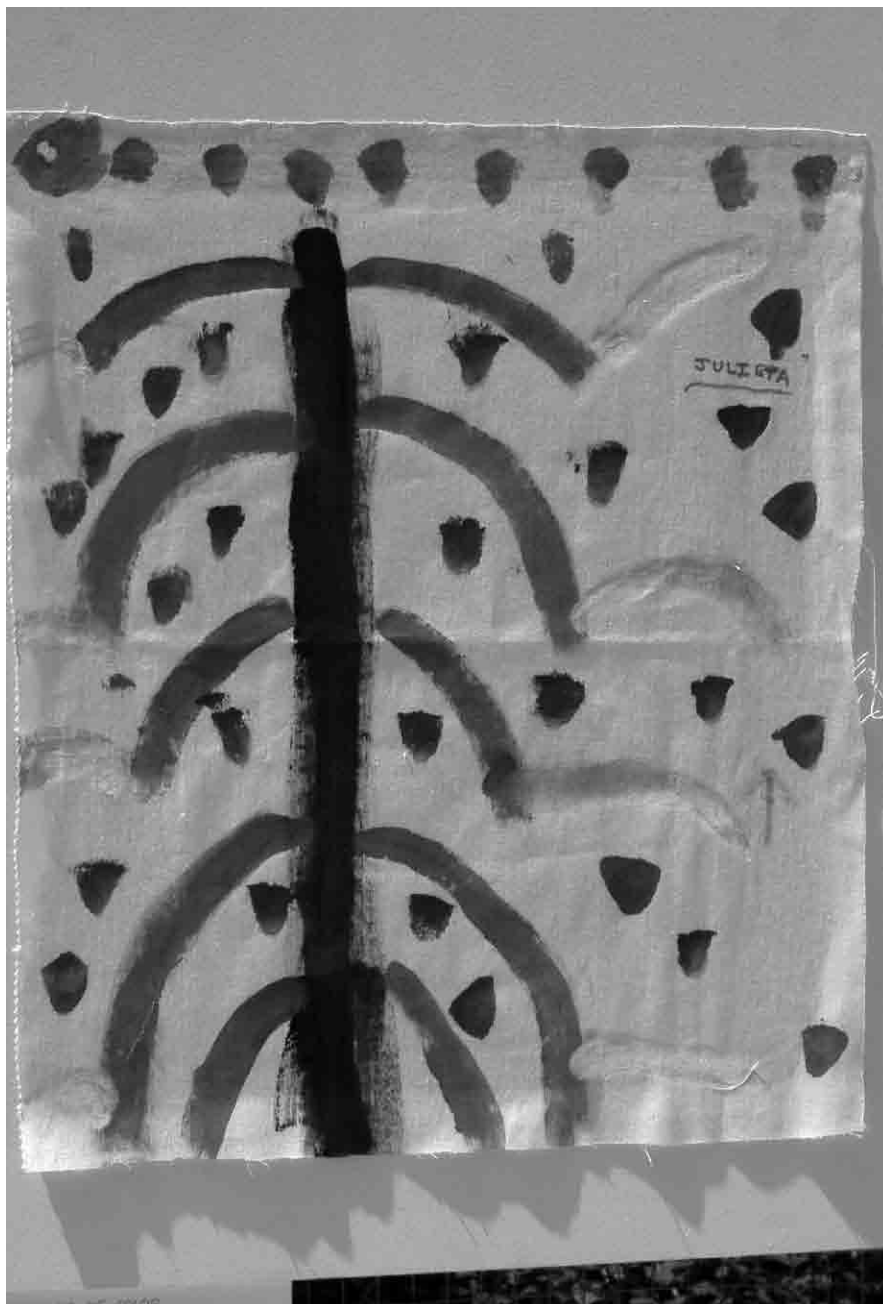
Nos ponemos manos a la obra y emprendemos un nuevo proyecto. Desde la asamblea, elegimos entre todos los materiales con los que habíamos experimentado. Optamos por la tela, como base para las pinturas, ya que podíamos jugar con otros efectos de texturas, tamaños y colores. Reciclamos retales de telas, desechados en tiendas de cortinas, que nos proporcionó una compañera, y cortamos los retales en tamaños

grandes. Sobre la tela pintaríamos con temperas, acuarelas, arcilla rayada...

Del mismo modo, los niños y niñas eligieron los temas para los cuadros, y ello dio lugar a una gran diversificación: situaciones reales, abstractos, y cómo no, dibujos relacionados con el tema principal del proyecto que estábamos trabajando.

Este ir y venir de artístico-solidario motivó al resto de la escuela que quiso participar en esta tarea con nosotros. Desde cada grupo, aportaron pinturas realizadas por los niños y niñas de todas las edades de la escuela, desde los más pequeños de un año hasta los mayores de cinco años. Estos cuadros fueron realizados en algún caso en pequeños grupos, otros individuales, y en diferentes soportes: telas, cartones, etc.

Se creó de ese modo una gran variedad de obras, técnicas y propuestas, que enriqueció enormemente la posterior exposición. Terminados los cuadros, necesitamos la ayuda de las familias para el enmarcado y montaje de la exposición. Entre ellos se organizaron para: llevarse los cuadros de los pequeños; buscar, cortar y pintar las maderas donde se pegaron los lienzos...



Llegado el día de la fiesta, un gran número de familias se acercaron a la escuela, para ayudar a montar un museo al aire libre en el patio, rodeado de vegetación e inmejorables vistas de Granada.

La exposición duró toda la tarde de la fiesta y se canjearon aquellos cuadros por material escolar, al inicio de la fiesta, y se recogieron al final. Se creó un punto de trueque donde las familias podían hacer entrega del material escolar a la entrada, reservar su cuadro y llevárselo cuando se retiraban de la fiesta. Este punto de trueque se organizó de tal manera que las familias fueran rotando para poder disfrutar de la fiesta de fin de curso con sus hijos y poder ver tranquilamente nuestro museo al aire libre, en el que nos pudimos deleitar con la belleza y colorido del trabajo de los pequeños, y conseguir dos objetivos: por un lado, ayudar a los demás con un acto solidario, al igual que ayudarnos a nosotros mismos en la construcción de sueños y fantasías de pequeños y mayores, y, por otro, escuchar, compartir y cooperar con las familias en un mismo fin, la educación de los mas pequeños.

Para concluir, comentar que esta experiencia ha resultado muy grata, divertida, enriquecedora y comunicativa, cargada de entusiasmo por parte de todos. Alegra pensar que hemos contribuido un poco a crear esa escuela amable, activa, habitable, documentada y comunicable, esa escuela como lugar de encuentro, investigación y aprendizaje en la que se encuentren bien los niños y niñas, los educadores y las familias, esa escuela por la que luchamos cada día. ■



# Ya tenemos ordenador,

## ¿y ahora qué?

**En este artículo, la maestra describe su propio proceso y el uso del ordenador en la clase. En la secuencia, encontramos propuestas interesantes, documenta la actividad de los niños y niñas, se ajusta al ritmo del grupo, establece puentes con las familias... Muestra un abanico de posibilidades del ordenador, que diversifica su utilidad.**

**Silvia Cortés**

Mi primer impulso al lograr un ordenador para el grupo de Educación Infantil, cosa que tardó más de lo esperado porque en mi centro, que tam-

bién era de Educación Primaria, no entendían para qué queríamos un equipo informático los pequeños, fue comenzar a buscar como una loca todos los juegos que pudiera conseguir. Recuerdo este primer momento parecido al que viví al terminar magisterio y comenzar a trabajar: mi inseguridad era tal, que necesitaba reforzarme con muchas fichas, libros y demás recursos que pudiera necesitar, tenía una especie de miedo escénico a quedarme en blanco con los niños y las niñas en la clase y no saber qué hacer. Como es sabido, en estos primeros

momentos no se es nada selectivo, todo vale y todo lo quieres debido a ese miedo de no tener nada que ofrecer o nada que hacer.

Pasada esta primera etapa de mi andadura por la senda de la informática, me encontré con una gran cantidad de juegos para utilizar en clase; la selección había sido nula, el único criterio que seguí es que fueran destinados a la Etapa de Infantil.

Conforme los usábamos, me daba cuenta de que no estaban relacionados con lo que estábamos trabajando y que funcionaban como un premio, como un juguete más que se tiene en clase y que disfruta el que primero termina las tareas.

Esto me hizo replantearme realmente por qué razón había peleado tanto por un ordenador para después usarlo sólo como parche, sin correspondencia con la metodología general.





Un buen día llegó a mis manos una cámara digital y empezó a abrirse ante mí un mundo de posibilidades y de usos de las nuevas tecnologías que sí se basaban en los intereses de los niños y las niñas, y que respondían muy bien a la forma de trabajo que teníamos.

Dos han sido los factores que han ayudado a crear esta perfecta asociación entre la cámara digital y el trabajo: por un lado, siempre me ha costado un poco plasmar por escrito las vivencias cotidianas del grupo, así que esto de la fotografía digital me vino como anillo al dedo para cubrir esa laguna del trabajo diario. Por otro lado en mi centro existía una prácticamente nula participación de las familias en la vida escolar, así que pensé que podía acercarlas a través de las fotos para que conocieran nuestro quehacer cotidiano y se animaran a participar.

En nuestro centro solíamos hacer fotos para plasmar algunas actividades concretas. Una de ellas era el primer día de escuela: a la llegada de los niños y niñas de 3 años les sacábamos una foto acompañados del familiar que los traía a la escuela.

En estas mismas fechas, hacíamos una reunión con las familias para explicar cómo era un día en la escuela y la forma de trabajar con los pequeños. Pues bien, retrasé un poco esta reunión y fui haciendo fotos de todas las cosas que formaban parte de las rutinas de nuestra vida en el grupo y así nació la primera historia contada digitalmente, que iba acompañada por una narración en la que comentábamos lo que ocurría en cada imagen.

Al ponérsela en clase a las familias, la experiencia fue estupenda, ya que a veces los maestros abusamos mucho del uso de la palabra.

Con esta actividad aprendimos que es más significativo y motivante para las familias ver y escuchar a sus hijos e hijas contando en primera persona y con el papel de protagonistas los hechos que ocurren en la vida del grupo.

Es importante decir que el medio en el que estaba ubicada mi escuela era un barrio marginal con abundante población en situación desfavorecida.

Para comenzar a utilizar con pequeños el ordenador, usamos algunos juegos muy sencillos para aprender a manejar el ratón.

Más adelante descubrimos un juego que fue básico para nuestra forma de trabajar, se llama El Diccionario Interactivo de Imágenes de Zeta Multimedia; gracias a él, podíamos tratar los temas que surgían en nuestras asambleas con el apoyo de imágenes reales y con explicaciones, era como poder buscar en la red aquellas cosas

*Dibujo de la salida, aparece la cámara.*



que nos interesaban, pero con una gran la facilidad de funcionamiento que hacia que las niñas y los niños lo usaran directamente.

Otro de los usos que también le dimos a nuestro ordenador se enmarcó en la actividad que llamamos «la hora del cine». Los viernes, a última hora, veíamos algunos de los cuentos que habíamos trabajado previamente, especialmente los cortos de Disney de los años 30. Se creaba un mágico momento que los pequeños esperaban con impaciencia cada semana, aprovechábamos para hacer palomitas en clase gracias a un pequeño aparato con forma de



perro en el que echábamos el maíz y salían las palomitas.

Poco a poco nuestro ordenador pasó a ser uno más de la clase y tanto aprecio le estábamos tomando que Javi (3 años) un día decidió demostrárselo y le dio maíz para que él también pudiera comer, imaginaos mi sorpresa cuando el ventilador del ordenador empezó a estallar con palomitas como un microondas.

En las fiestas y salidas, las fotos eran un elemento que nos permitía más tarde ver en clase todo lo vivido, y, además, los procesos de actuación de estas ocasiones tan especiales nos permitían realizar los trabajos finales en forma de diario.

En algunas ocasiones empleamos las fotos como elemento motivador para realizar la salida, como sucedió en el Parque de las Ciencias de Granada: los maestros recibimos una sesión previa en la cual hicimos fotos para animar a los niños y las niñas y a sus familias a asistir a esta experiencia de acercamiento de la ciencia a los más pequeños.

Cada maestro tiene una debilidad y en mi caso tengo pasión por los cuentos infantiles, los disfruto y me deleito con sus ilustraciones, y esto se transmite, los más pequeños captan esta intensidad y la demandan, pero hay días en que no tienes más voz para contar ese cuento una y otra vez como ellos demandan...

El ordenador nos dio la solución, realizamos las fotos del relato y grabamos la narración empleando un programa muy fácil que permite a los pequeños ir pasando las páginas en el PC. El resultado fue increíble, y una simbiosis mágica se apoderó del ordenador y la biblioteca, el primero prestó a los niños y las niñas un renovado interés por la literatura infantil y ésta a la vez terminó de acercar al equipo informático a las últimas niñas que todavía no habían mostrado interés por el ordenador.

Ahora los más pequeños conocían mejor que yo misma los relatos, eran ellos los que querían contar los cuentos e incluso hacer versiones diferentes según los gustos y la imaginación de cada uno.



Como nuestros recursos económicos eran muy limitados también empleamos el ordenador para fotografiar aquellos cuentos que no podíamos comprar pero queríamos tener en clase y pedíamos prestados a algún compañero o a la biblioteca.

Una vez que le perdieron el miedo a grabar su voz, empezamos un trabajo de recolección de canciones, juegos, chistes e incluso contaban en ocasiones sus miedos, como en la ocasión en que José nos relato cómo un coche lo había atropellado y nos hizo el montaje.

Los recursos digitales me dieron la oportunidad de ver evolucionar al grupo a lo largo de los tres años en que trabajé con él y ver cómo sus capacidades en torno a las nuevas tecnologías iban creciendo a la par que la confianza a la hora de emplearlas.

Llegó el momento en que ellos mismos lanzaban las propuestas, como ocurrió cierto día. En unas horas tenía reunión con sus familias, y así se lo hice saber, les dije que hablaría con sus familias dentro de un rato y ellos me sugirieron



que grabara con la cámara a su familia para verlos al día siguiente y poder regañar a los que no habían asistido.

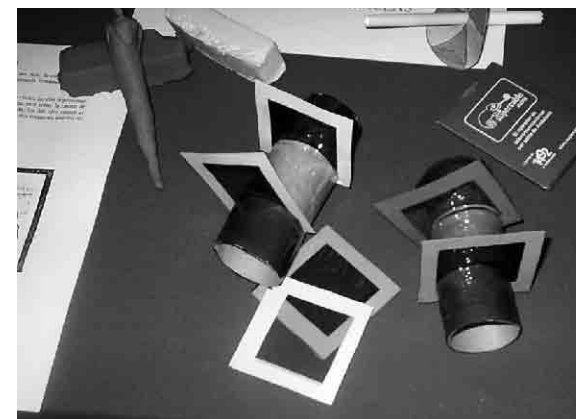
Con todo el material a final de curso realizamos un DVD para las familias y aquellas personas que siempre se habían encontrado más lejos del centro escolar preguntaban si íbamos a hacer tal actividad o tal otra que a través del DVD habían conocido: ahora estaban más cerca de nuestra escuela, una escuela viva.

También como maestra yo aproveché las nuevas tecnologías para hacer acopio de aquellas buenas ideas de otros maestros y que a veces no recogemos u olvidamos. Así grabé canciones y bailes de otros centros, fotografié la orla del cole de al lado, algunos de sus trabajos con material reciclado y copié la idea de crear un periódico con la noticia de la semana...

Lo cierto es que hemos tenido experiencias que de no haberlas recogido y posteriormente enseñado a las familias se hubieran perdido. Yo misma a veces recuerdo cosas de mi infancia y tengo mis dudas sobre si pasaron o lo inventé. ■

*Raquel y Paqui montaron la canción de un Elefante se columpiaba... porque era la que más les gustaba.*

*Caricaturas elaboradas a partir de nuestras fotos.*



# Las niñas y los niños constituyeron la fiesta, la pared, el recurso...

**La «pintada» de las paredes del patio de la escuela infantil municipal Marrecs supuso una fiesta y una ocasión única para la experimentación y la creatividad de los pequeños. Con la ayuda de sus familias y la confianza de la autora, se convirtieron en los verdaderos protagonistas de la jornada.**

La temática no ha estado en la pared, ha estado en las niñas y los niños. Buen motivo de reflexión, para hacer balance de lo aprendido. La experiencia les ha comportado percepciones táctiles, sensoriales y emotivas; momentos de juego, de sorpresa, de atención. Han disfrutado de libertad, de sociabilidad, y también de afecto. Han manipulado materiales pictóricos y han podido transformar sus garabatos en historias escuchadas por los adultos. Y, al volver a la escuela, su pared se ha convertido en un agradable referente.

Hay que insistir en lo que pueden hacer si de verdad se lo permitimos.

**Ilusionarse:** tener viento en el cuerpo.

Todo el mundo se entusiasmó con la idea. La escuela infantil municipal Marrecs, de Sant Just Desvern, nos propuso que el taller *El Carrau Blau* dirigiera una «pintada» importante: dos grandes paredes del patio de la escuela.

Inmediatamente, y sin dudar, pusimos la oportunidad totalmente en manos de las niñas y los niños. La ilusión de poder ofrecerles un gran

**Soledat Sans**

espacio para expresarse nos cautivaba. Y nos limitamos a ordenar las técnicas: una pared para el grafismo (ceras negras, rotulador y grafito), y otra para la materia y el color (cemento cola, pintura plástica y pigmentos).

La experimentación estaba abierta, las niñas y los niños disfrutarían y nosotras teníamos una materia importante que ofrecer: nuestra confianza en ellos. La estética del resultado estaba incluida en la misma confianza, pero hay que decir que no constituía la fuente motivadora de la propuesta. El verdadero cosquilleo de nuestro viento ilusionado eran los pequeños. Y su oportunidad de acción.

Sería también una mañana de fiesta para las familias. Padres y madres disfrutarían de la jornada, y, con los pequeños en volandas para pintar, engendrarían confianza, comunicación y afecto, incluso los podrían mecer con las olas y hacerlos llegar hasta arriba de la pared para pintar el cielo. ■







# ¿Es posible una evaluación con las familias?



**Una reflexión acerca de la interrelación de los contextos familiar y escolar: cómo confrontar y aunar criterios, dar continuidad, dar valor a lo cotidiano... La evaluación también necesita la colaboración y el compromiso de las familias.**

**José Roig, Pilar Rodríguez**

El inicio del Segundo Ciclo de Educación Infantil para los niños y niñas de 3 años

supone su incorporación a un mundo nuevo, por cuanto suele estar estructurado de forma distinta al familiar, pero también lo es para la familia, que debe adaptarse a este nuevo contexto organizativo.

Si iniciamos un camino donde los hábitos y el aprendizaje –más bien, el descubrimiento del mundo que le rodea– son fundamentales en el desarrollo del pequeño, debiera realizarse con el acompañamiento de la familia. Ello implica realizar con los padres y madres procesos tan complejos como la evaluación, hasta convertirlo en uno de los hábitos que pueden revolucionar la escuela: la participación escolar en el grupo, y la colaboración y ayuda entre los miembros de la

familia en la evolución personal de su hijo o hija.

Al hablar de evaluación, tal como contempla la legislación (LOGSE, LOE, Art. 107/92...) debemos entender que las familias tienen un papel activo, y no de meros receptores de información o boletines. La potenciación de las tutorías y atención a la familia supone uno de los procesos clave, pero es necesario transformar los roles de maestros y familias en aspectos como el del poder ostentado en el proceso dialéctico, las temáticas objeto de referencia y las implicaciones generadas sobre la praxis en el grupo y en la escuela. Es decir, la definición de quiénes participan y de los mecanismos utilizados en la dialéctica sobre todas las temáticas de la vida escolar, tenderán al olvido sin un reflejo real sobre ésta; sin el desarrollo de investigación e

innovación aplicada en el grupo y la creación de proyectos fundamentados, veremos crecer una escuela alejada del contexto real y sus problemáticas. Este es el espíritu del que hablamos y así es como debemos entender la finalidad de la evaluación, cuyo efecto, aunque menos observado y visible, debe quedar también patente en los protagonistas, sus sistemas de relación y su crecimiento personal y profesional dentro y fuera de la escuela.

Hemos empezado hablando de dos realidades, dos mundos que generalmente transcurren de forma paralela; y, en ellos, un protagonista principal, el niño, que habita en ambos, y la necesidad de la integración de la realidad familiar y escolar para su desarrollo integral y armónico. Si existe disonancia y ruptura entre ambos mundos, y uno de los objetos de la evaluación es el proceso de aprendizaje del pequeño, realizarlo



sin escudriñar ese entorno externo a la escuela significa desconsiderar la globalidad, la contextualización y seguir contemplando la clase como un «invernadero». He aquí el papel clave de la evaluación como motor de cambio escolar mediante la confrontación de sus protagonistas y la recuperación del concepto de aprendizaje para la vida, postulado desde tan antiguo por pedagogos como Montessori, Dewey, Freinet...

### Algunas consideraciones

- ¿Podemos considerar a la familia un puente de conexión? Es indudable que el desarrollo del pequeño está influenciado por sus vivencias y experiencias, y que las connotaciones que aportan a su bagaje personal son distintas según el contexto donde las experimente; por lo tanto, para entender el comportamiento del pequeño en la escuela se requiere conocer el de su casa, y viceversa. Es necesario considerar todo su espacio de vivencias como una globalidad y no como entidades separadas donde las interconexiones parecen fruto de la casualidad.
- La transferencia y el grado de calidad con el que se produce en los aprendizajes de un contexto al otro, ofrecería una nueva visión de la evaluación escolar; dicho de otra manera: ¿Cómo vive el pequeño fuera de su horario escolar? Dotar de sentido la expresión «es que mi niño, mi niña, se comporta aquí de forma distinta a mi casa», debe hacernos plantear: ¿de qué forma la vida de la clase está colaborando a compensar carencias de alguna índole en su casa?, ¿cómo acogemos y potenciamos desde

la escuela la traslación de la vivencia infantil del hogar?... en definitiva, ¿cómo desarrollar mecanismos para establecer una simbiosis de aprendizaje entre los distintos ambientes y experiencias del pequeño?

- El desarrollo de un modelo de evaluación en colaboración con la familia conlleva vincular y desarrollar un proceso democrático, crítico y constructivo, donde agentes, procesos y resultados se iluminan desde la multidiversidad que aporta la convergencia de la profesionalidad y la opinión popular fundamentada, y se recibe el *feed-back* desde parámetros y visiones que no se suelen contemplar, por cuanto la evaluación tradicional se circunscribe a lo que supone el aprendizaje en el contexto escolar. Desde este otro enfoque, la familia surge como un colaborador que aporta puntos de referencia del comportamiento y la adquisición de capacidades del pequeño en otras situaciones y permite comprenderlas desde su totalidad, a la vez que transforma su realidad sociocultural y a sí mismo.
- El inicio de este ciclo de Infantil está cargado de grandes avances en su desarrollo madurativo, psicológico y afectivo-social: dominio de la coordinación visomotora, perfección del habla, desarrollo de juego colectivo... y no deja de ser la etapa que asienta los principios de la personalidad del niño y de mayor importancia en su evolución y desarrollo (Piaget, Gessell...). Evaluar qué sucede en el grupo y en la escuela desconociendo su otro contexto vivencial nos sigue induciendo en la primacía del contexto escolar como única fuente de aprendizaje y desarrollo, y su aislamiento del

entorno familiar y cultural. Este aspecto es vital desde otra perspectiva, por cuanto en muchos centros la diversidad de recursos es menor que los recursos aportados por el ambiente sociocultural (cines, parques temáticos, bibliotecas, ordenadores personales...), y las situaciones de aprendizaje están orientadas sobre un aspecto academicista mediante procesos desconectados de la realidad del niño, en lugar de partir o contemplar esta complementariedad (motivación intrínseca del niño, aprendizaje significativo).

### El trabajo en el grupo

Durante esta primera parte, hemos tratado de mostrar la necesidad de una evaluación que hemos llamado globalizadora o integradora, y cualitativa, con el contexto familiar, y los argumentos en los que basamos tal hecho. Ahora presentaremos cómo hemos iniciado esta labor en el grupo y las dificultades que aparecen.

En primer lugar es necesario resaltar que tal propósito:

- Debe considerarse una meta durante todo el ciclo, y su dinámica, un proceso dialéctico «vivo», cuyo fruto no madurará, seguramente, hasta el fin del ciclo.
- Debe contemplar a padres y madres, y otros familiares, niños, niñas, maestras y maestros y entornos educativos (centro, hogar y contexto) como objetos en proceso de evolución y cambio, y por lo tanto, atender a las situaciones reales y concretas existentes en todos ellos.



- Supone una acción transformadora sobre todos los agentes, se redefinen roles y la praxis educativa, y consecuentemente reelabora las bases del propio contexto escolar y la necesidad de innovar.
- Como proceso dialéctico implica al sujeto en su globalidad y por lo tanto también la familia se compromete en la escuela y en la modificación del hogar familiar, es difícil disociar los procesos vividos y aprendidos en cada contexto.

En dos palabras, el inicio se acerca a «la crisis y el caos»: maestra o maestro tratando de controlar y conseguir algo, padres y madres opinando, falta de tiempo para organizarse adecuadamente, interrogantes continuos...

La siguiente cuestión, planteado el cambio en el pensamiento del maestro y su praxis, radica en la apertura del grupo a la familia, la necesidad de que ésta sienta no solo la importancia de la educación de sus hijos, sino también del papel decisivo que juega, y que puede y debe desempeñar fuera y dentro del centro. Despertar ese interés, animar a la colaboración, supone desarrollar un clima de confianza entre maestro y familia, cuyo reflejo se producirá en el día a día a través de diferentes estrategias: entrada y recogida de los hijos en la clase, talleres y actividades de clase con familias, tutorías, uso de dinámicas de grupo en las reuniones, excursiones y visitas con la familia... y cuya primera piedra es algo tan sencillo como el conocimiento de la clase y su futura actividad.

La presentación preliminar, antes de inicio del curso, del proyecto educativo y ese contacto

entre maestros y familias para que pueda ser reconfigurado y aceptado por todos, permite iniciar la génesis del grupo de familias a la vez que se constituye el grupo de clase de los niños y niñas. Aspecto este importante, por cuanto el proceso educativo repercute sobre todos los agentes implicados y amplía el radio de efecto fuera del contexto escolar, en un torbellino de ida y vuelta, que desarrolla formas de relacionarse que trascienden la individualidad y afianzan el compromiso social. Es decir, se desarrolla una acción educativa sobre los pequeños, pero también sobre los padres y madres, y se establecen nuevas formas de relación grupal entre las familias.

Esta fase de concienciación de la familia y creación del proyecto educativo requiere desarrollar, parafraseando a Giroux y Schön, «la profesionalidad de la familia», y supondría para ésta adentrarse en el fenómeno educativo:

- conocer su naturaleza y momentos,
- participar en fases de elaboración,
- colaborar en él,
- dotar de herramientas para aplicar criterios en la toma de decisiones y análisis de la situación.

Tendrá su reflejo en una estructura formal, a través de las tutorías y reuniones con una periodicidad consensuada y un orden del día conocido con anterioridad para facilitar el diálogo, y que recogerá aspectos establecidos por los diferentes agentes, y donde se contemplará un tiempo para nuevas aportaciones. En estas se requiere el uso de técnicas de dinámica de grupos que faciliten

la apertura, establecimiento de vínculos, desarrollo de autoestima...

Recorridos retrospectivos de la actividad del grupo de pequeños y del grupo de familias (visionado de fotos o vídeo...); y concretar iniciativas futuras vinculadas al proyecto donde las familias tengan una función: talleres temporales, visitas a la clase, cuentacuentos, compra de materiales... son momentos que configuran este proceso.

Una experiencia que resultó de gran ayuda en esta labor fue la realización de un periodo de adaptación de los niños y niñas de 3 años junto a sus familias. Durante la primera quincena del curso se estableció un horario reducido y se programaron una serie de actividades en el grupo, previamente conocidas por las familias, con lo que participaron en parte en su selección y organización. La vida del grupo se abrió por completo a la unidad familiar logrando superar la distancia con el maestro y el centro (elementos estructurales), y el desconocimiento sobre qué y cómo transcurre una jornada en la clase (elementos vivenciales), y permitiendo que los participantes sientan que forman parte de un gran proyecto (factor afectivo).

Aprender con la práctica, esperar preguntas para dar un sentido fundamentado con teoría... el desarrollo del proceso, que en sus inicios está dirigido por el maestro (aplicando recursos para dinamizar al grupo de familias, dotando de comprensión y significado...) puede llegar a crear un grupo autogestionado que realmente plantea la actividad educativa como vital para las familias, logro de una sociedad transformadora... una visión comprensiva y real del





contexto y la adopción del conflicto como recurso de aprendizaje. Desarrollar estos hábitos genera una educación mutua entre familias y centro escolar, y una transferencia al contexto social que supone una acción participativa y transformadora del contexto local y supralocal, tan necesario en momentos actuales donde se habla de la falta de participación, alejamiento del individuo de las problemáticas sociales y situaciones conflictivas ligadas a la coeducación, interculturalidad, integración, cultura de la paz...

Otro aspecto a considerar es la elaboración de documentación que permita realizar este seguimiento de forma conjunta con la familia. La clásica evaluación se ve ampliada por información, datos... procedentes de diferentes fuentes y por tanto, se precisa concretar:

- momentos y cauces de participación,
- canales y medios de comunicación,
- aspectos, procesos, objetos de evaluación,
- recursos y material que permitan el registro y análisis,
- documentos para la concreción de iniciativas futuras.

La elaboración de modelos esquemáticos y con abundantes símbolos o dibujos, uso de

medios audiovisuales... favorece el uso de procesos discursivos más largos y profundos.

La experiencia nos dice que es preferible iniciar tal proceso con una selección de aspectos u objetivos observables sobre el pequeño y que preocupan a sus padres y madres (mejora del habla, apertura del pequeño al entorno, control de esfínteres...), para más tarde introducir la evaluación sobre procesos y metodologías. De la misma forma, resulta más sencillo partir de la evaluación sobre el pequeño e ir introduciendo la evaluación sobre la vida del grupo, y más tarde sobre los procesos dialécticos entre maestro y familia, y centro y hogar. No debemos olvidar que la evaluación no se reduce al ámbito de los resultados del aprendizaje, también abarca a los procesos, sus protagonistas y contextos.

El camino por recorrer aún es inhóspito y desconocido: existen pocas experiencias realizadas, dificultades por falta de recursos elaborados, el condicionante en sí que supone la familia, falta de modelos explicativos del papel de la familia en el sistema desde esta perspectiva...

Se hace necesario que todo el centro se implique en la labor. Con el tiempo, la familia empieza a valorar su participación en el grupo y su papel, la dinámica de la clase y de su hijo... la cuestión es que las metodologías y los roles de maestros y familias surgen a debate. ¿Será suficiente para transmutar las cuatro paredes del centro?

### Conclusiones

Es nuestra intención crear cierta polémica, por cuanto la apertura a la participación familiar

supone en muchos maestros gran reticencia, pero aún lo supondrá más que ésta se ocupe de la evaluación conjunta de maestros y familias del proceso de desarrollo de su hijo, y de la vida en el grupo-centro-pueblo. Sin embargo, nuestra intención no está tan alejada de lo que solemos hacer como profesionales y el papel otorgado a la familia en el centro escolar, como de la actitud y la autoridad ejercida como maestro, así como de los mecanismos participativos instrumentados. La cultura escolar de cada centro debe ser considerada para plantear cualquier iniciativa.

Un futuro reto incluiría la evaluación con los niños y niñas, la evaluación que pudiera generarse con ellos sobre su vida en el grupo y el papel que desarrollan el maestro y la familia; así como consolidar tales acciones como tradición del centro.

«El fin de la educación es la mejora educativa» (Santos Guerra, 2006), y el tipo de cultura que genera es síntoma de los desafíos educativos que somos capaces de asumir y el futuro que estamos ayudando a crear. ¿Somos conscientes de nuestra labor?

Podríamos señalar que asumir nuevos roles por el maestro y la familia requiere de estrategias orientadas a:

- dinamizar el grupo familia,
- dinamizar la interacción familia/maestro/grupo clase,
- adentrarse en la praxis de la clase,
- el análisis de la praxis de la clase,
- la recogida de información, y
- la toma de decisiones sobre cambios adecuados en la vida del grupo. ■

# Conversando con...

## Néstor Basterretxea

**INMA LARRAZÁBAL:** *¿Cómo recuerdas tu infancia?*

**NÉSTOR BASTERRETXEIA:** Mi infancia transcurre en Bermeo pueblo donde nació. Cuando llegué a la edad escolar, mi familia decidió enviarme a un colegio religioso de hermanos, en vez de mandarme a la escuela municipal que —después supimos— era mucho mejor.

Todo allí fue nefasto. Desde la calidad de la enseñanza impartida por los hermanos, que eran quienes no habían llegado a ser frailes, y que nunca me he podido explicar cómo fueron autorizados para impartir educación; a los espacios que habitábamos, lúgubres, húmedos, sin iluminación y sin ningún tipo de atractivo para nosotros.

Y la violencia que ejercían sobre los alumnos, pegarnos y castigarnos era un hecho habitual.

**Nos recibe en su caserío de Hondarribia una mañana luminosa y fría. En la planta baja de la casa, dispuesta como si se tratara de una galería de arte, está parte de su obra escultórica. Es un verdadero privilegio poder sumergirse en este santuario de la mano del autor. Después sentados frente a la cristalera que da al jardín, va desgranando sus recuerdos.**

Nos hacían sentir que no merecíamos la más mínima consideración.

¡Y estando en sus manos para ser educados!

Aquello para mí fue un desastre. No aprendí nada positivo. Todo lo que rodeó mi asistencia a aquel centro lo definiría con una palabra: mediocridad.

Fui víctima durante varios años de semejante trato, y comencé por entonces a refugiarme en el dibujo.

**Inma Larrazábal**

Solía hacer cómics para mis amigos y mis hermanos. Me aislaba y pasaba largo tiempo dibujando.

**INMA LARRAZÁBAL:** *¿Tienes alguna anécdota concreta de aquellos años?*

**NÉSTOR BASTERRETXEIA:** Junto con otro compañero y mi hermano, comenzamos a faltar a clase y así estuvimos todo un mes sin aparecer por el colegio.

Nos descubrieron.

Entonces decidimos escaparnos. Nuestra imaginación hizo el resto. Decidimos viajar hasta Nueva Zelanda.

Visto desde la perspectiva del tiempo fue una decisión muy ambiciosa porque no teníamos la menor idea de hacia qué punto cardinal debíamos dirigirnos para encaminarnos hacia nuestro objetivo. Tomamos la dirección hacia el alto

de Sollube. En plena cuesta, reconocimos el caserío de un *aña*\* que tuvimos en nuestra familia. Llamamos, nos presentamos y pedimos agua. La mujer nos preguntó qué hacíamos allí siendo un día de colegio.

A mi hermano se le ocurrió responderle que nos habían dejado salir porque éramos muy buenos estudiantes.

Nos atendieron muy bien y nos llevaron a la huerta que había detrás, en la que pudimos comer fruta en cantidad. Estábamos tan entretenidos que no fuimos conscientes hasta que lo tuvimos encima de que mi tío había llegado hasta allí con un coche en nuestra búsqueda, alertado por la llamada del *aña* que, al vernos, se percató rápidamente de la situación en la que estábamos los tres fugitivos.

**INMA LARRAZÁBAL:** *¿Cómo te parece que debería ser la educación?*

**NÉSTOR BASTERRETxea:** Cada persona es un mundo. La escuela debería asumirlo y dar a cada uno lo que necesita, para que la cosa funcionara; si en una clase hay 25 alumnos, tal vez tuviera que tener otros tantos maestros y eso no es posible. En mi opinión, la realidad es contraria a la calidad.

**INMA LARRAZÁBAL:** *¿Hay algo más que marque tu infancia?*

**NÉSTOR BASTERRETxea:** Lo que más me marcó de aquellos años fue el comienzo de la guerra.

Fue durísimo todo lo que viví. Era terrible para todos, pero teniendo en cuenta que mi padre era político, más aún, si cabe, para nosotros.

Tuvimos que exiliarnos en Francia.

Allí, en San Juan de Luz/Donibane Lohitzun, en donde vivimos tres años, comencé a ir a la escuela pública.

Fue lo que más ayudó y me equilibró. Asistir con normalidad a clase, junto a otros niños exiliados como yo, y demás niños franceses, fue un bálsamo.

Tengo muy buen recuerdo de los profesores. Siempre nos trataron con respeto y mucho cariño.



Entre los compañeros franceses, hubo de todo, como entre chavales de esa edad. Algunos me tomaban mucho el pelo con mi nombre que, en Francia, se utiliza para llamar a los cerdos, y, en cuanto me veían me gritaban: ¡nestor, nestor, nestor!

Por circunstancias familiares nos trasladamos a París y allí continué mis estudios. Como en la anterior etapa, aquí también me sentía bien. Asistir a clases era lo que más normalizaba nuestras vidas y nos procuraba tranquilidad.

Yo tenía 14 años cuando se celebró la Exposición Universal en la que tomaron parte artistas de la talla de Picasso. Fui a ver, tanto las obras de construcción del pabellón español, como la propia exposición y supuso para mí una mirada sobre todas las culturas del mundo que me inspiró muchos dibujos.

## Perfil

- Pintor. Escultor
- Realizador de cine: «Ama Lur»
- Diseñador
- Estudia en Argentina la carrera de aparejador.
- Investigador nato. Evolucionaba a través de diferentes estilos y jamás abandona la búsqueda
- Hay en toda su trayectoria una faceta divulgativa.
- Cofundador del grupo Gara con Oteiza, Chillida y otros artistas vascos.

Cuando estalló la segunda guerra mundial, yo iba por entonces a un colegio en Aix-en-Provence. Otra vez la guerra. Mi infancia y, ahora, mi adolescencia marcadas por las guerras. Dejaron una enorme huella en mí. Tuvimos que salir de Francia. Ahora no hacia el exilio, sino hacia un éxodo que nos llevó a América.

**INMA LARRAZÁBAL:** *¿Qué crees que fue lo que hizo nacer el impulso de tu trayectoria artística?*

**NÉSTOR BASTERRETxea:** Creo que es algo que siempre he llevado dentro y que lo comienzo a expresar desde niño. Ciertamente es que en mi familia hubo un buen pintor llamado Arzadun, pero no pienso que eso tuviera que ver, y sí en cambio, el ambiente que viví durante mi infancia, con visitas a nuestra casa

de personas que me marcan, como Unamuno.

Soy totalmente autodidacta. Me he hecho a mí mismo en todas las facetas del arte que he desarrollado. Nunca he realizado estudios relacionados con dibujo ni pintura. Mi trayectoria siempre ha estado marcada por la búsqueda. Ni en los momentos más dulces, en los que un estilo determinado de mi obra tenía una acogida buena, me he parado o le he hecho la mínima concesión, porque una faceta fundamental de la obra artística de un autor es la honradez y la búsqueda de nuevos modos de expresión. ■

\**Aña:* Ama de cría

[www.euskonews.com/0076z/bk/elkar7601es.html](http://www.euskonews.com/0076z/bk/elkar7601es.html)



### III Encuentro Estatal de Educación Infantil

#### La conquista de la autonomía. Principios filosóficos y pedagógicos del Instituto Pikler (Lóczy), en Barcelona

Los días 5 y 6 de julio de 2008 se celebró en Barcelona el III Encuentro Estatal de Educación Infantil, que en esta ocasión trató sobre la conquista de la autonomía por los más pequeños.

El Encuentro ha sido organizado por las revistas *Infancia e Infància* con el objetivo de ofrecer un espacio de encuentro donde maestras y maestros de educación infantil tuvieran la oportunidad de escuchar, debatir y reflexionar sobre los principios filosóficos y pedagógicos del Instituto Pikler (Lóczy) y su incorporación a la escuela.

En el Encuentro participaron más de 500 maestras y maestros de todo el Estado, que tuvieron el privilegio de escuchar a Anna Tardos, directora del Instituto Pikler-Lóczy de Budapest. También se contó con las aportaciones de los representantes de diferentes asociaciones interesadas en la difusión de los principios piklerianos y las de maestras y maestros que mostraron cómo los han incorporado a diferentes situaciones de la práctica cotidiana de atención y relación con las niñas y los niños pequeños.

Con el rigor y la minuciosidad que la caracterizan, Anna Tardos expuso los puntos fundamentales de Lóczy:

- La capacidad de autonomía del recién nacido y el pequeño, y las condiciones que la favorecen.
- Los detalles a tener en cuenta para que la relación entre el niño y el adulto aporte al pequeño la seguridad que necesita para crecer y desarrollarse.
- El rol del adulto en el grupo de niñas y niños según los principios piklerianos, haciendo especial hincapié en la importancia de los pequeños detalles, aparentemente insignificantes, pero que muestran nuestras concepciones más profundas y arraigadas con respecto al niño, a la educación, al educador...

Ahora es el momento de reflexionar, dialogar y poner los medios para encontrar los caminos que hagan que la semilla que ha dejado este encuentro crezca y fructifique en una mejora de la práctica en la educación de los niños y niñas.





**Extracto de las conclusiones  
del Tema General  
de la Escuela de Verano de  
Rosa Sensat**

Hacer de maestro en la escuela democrática es una temática básica para hacer realidad la educación y la escuela por la que trabajamos. Por el hecho de que las palabras a veces se prestan a confusión, hemos querido debatir nuestro papel como maestros y profesores en el contexto de la democracia, de la vida democrática, de la educación democrática.

La democracia es una realidad, o una manera de articular la realidad y las relaciones entre las personas; es una manera de vivir, y por lo tanto es una realidad cambiante, dinámica, que reclama una renovación en el concepto y en la práctica, un replanteamiento en función de las transformaciones sociales y de la necesidad de avanzar.

La palabra democracia, como otras palabras, con el tiempo se ha convertido en una palabra con poco significado, o una palabra a la cual se pueden atribuir significados diversos. Por esta razón ahora hace falta hablar de democracia, hace falta compartir las ideas que tenemos sobre ella, y replantear qué entendemos por democracia de manera colectiva, porque hoy sabemos que puede existir un sistema

dictatorial dentro de un sistema denominado democrático, y esta paradoja tanto se puede producir en la sociedad como en la escuela y el instituto.

Para nosotros el hecho de tener escuela para todos puede constituir un elemento básico de igualdad de oportunidades, pero, para que sea realmente así, necesariamente tiene que ir más allá de una simple escolarización, tiene que ser consciente de su papel en la sociedad.

En nuestra sociedad la escuela y el instituto son uno de los pocos espacios democratizadores que pueden garantizar la cohesión social. Para poder hacer esta aportación cohesionadora la escuela tiene que ser necesariamente democrática, tiene que establecer un verdadero diálogo con su contexto. Para dialogar tiene que poder conocer y hablar cara a cara, tiene que aglutinar la memoria colectiva, la escuela democrática es por lo tanto la escuela de la proximidad.

Hoy, en un mundo globalizado en todas sus vertientes y perspectivas, una escuela que dialoga democráticamente en la proximidad no puede permanecer ajena a una de las características de la globalización, que la afecta directamente: la movilidad.

Como consecuencia, a la escuela y al instituto democráticos les hace falta considerar dos elementos básicos: *tomar conciencia de la complejidad*—a pesar de

saber que la realidad siempre ha sido compleja, la de hoy lo es todavía más o lo es de manera diversa de como lo ha sido hasta ahora— y *disponer de tiempo* para poder pensar, reflexionar y discutir, porque, si la escuela y el instituto no tienen tiempo, difícilmente podrán renovar su idea y su práctica democrática, ni contribuir activamente a cambiar la realidad.

Desde esta perspectiva pensamos que el gran reto de la educación hoy es confiar en las personas, los verdaderos actores que tienen que llevar a la práctica los retos que la escuela y el instituto tienen que afrontar para devenir democráticos.

Una escuela o instituto democráticos tienen que ser conscientes de que la educación va mucho más allá de todo aquello que se hace desde la escuela, y, por lo tanto, tienen que tener voluntad y capacidad de trabajar sin jerarquías con los diferentes agentes educativos de su entorno.

Se tienen que producir grandes cambios en el sistema educativo para poder aportar mecanismos que permitan trabajar con la complejidad y la diversidad. Ahora se precisa un nuevo sistema educativo que tiene que abandonar la inercia de la homogeneidad para responder a la diversidad.

Todo el mundo admite o reconoce hoy que las leyes solas no cambian las realidades. Toda ley de educación

**Nuestra portada**



Sombras al aire libre. Pararse a mirar la propia sombra puede suponer un receso en el juego que se está desarrollando en el espacio al aire libre, un momento de contraste entre la acción y la contemplación, un momento para verse y pensarse a través de la propia sombra... En el fondo, no es más que otra forma de jugar, que abre el abanico de posibilidades de juego, un reflejo más de la acción, del sujeto en la acción, en el espacio y en el tiempo... Las niñas y los niños pequeños se quedan como encantados mirando por un instante aquella dimensión mágica del mundo en paralelo que se ha hecho presente de improviso y ha aparecido de repente para reclamar su atención.



tiene que ir acompañada de la experimentación, de la autonomía de cada escuela e instituto, para que a partir del propio contexto cada escuela pueda ejercer su capacidad y responsabilidad de devenir laboratorio de democracia.

#### **Una escuela, un proyecto**

Tres experiencias diversas nos mostraron cómo con un proyecto hecho con participación y acuerdo de la comunidad, y la voluntad de un equipo de maestros de hacerlo posible, superan los obstáculos y construyen una realidad viva y coherente, lo que nos parecía una utopía. (...)

#### **La organización de la escuela**

Cuando se crea una escuela hay que tener claro cuál es su propósito: ¿hacer súbditos?, ¿tener clientes?, ¿formar ciudadanos? La respuesta configurará la estructura de la organización, de los espacios físicos, del funcionamiento interno,

de las relaciones con el contexto, de la metodología de trabajo, etc. (...)

La pieza clave de la organización es el maestro o el profesor con deseo de aprender, de mejorar la práctica, de tomar conciencia de que la propia escuela o instituto son mejores porque cuentan con su trabajo.

#### **Las relaciones entre niños y jóvenes, entre pequeños y adultos, y de equipo**

Hay que ser conscientes de cómo se quieren establecer las relaciones entre las personas que conviven en la escuela o el instituto. Toda decisión —no neutra— tendría que ser coherente con el proyecto: se puede optar por establecer relaciones jerárquicas, patriarcales, o se puede optar por reconocer la importancia y el papel que cada una de las personas puede jugar en la comunidad o en el grupo. (...)

#### **La relación con las familias**

Más allá de lo que pueda ser prescriptivo, obligatorio, la relación con las familias en una escuela o instituto democrático es una necesidad indisociable del proyecto, especialmente si se hace énfasis en el aprendizaje y en la educación de los niños y los jóvenes. (...)

#### **La relación con el entorno**

El primer reto de la escuela y el instituto es plantearse vivir en el mundo,

porque sólo la vida prepara para la vida. Por lo tanto hay que plantear los aprendizajes de manera muy práctica, procediendo día a día, poco a poco, para poder comprender la complejidad del mundo, sin intentar reproducir en miniatura el mundo en la escuela. (...)

#### **La formación de maestros y profesores**

Es una cuestión altamente contradictoria y un tema no resuelto. Contradictoria en la medida en que se coincide en que el maestro y el profesor son el elemento clave de todo cambio, de toda mejora, de toda transformación de la educación, pero, a pesar de ello, desde hace casi cuarenta años ningún gobierno ha sido capaz de hacer los cambios que son necesarios, cada vez con más y más urgencia. (...)

#### **La participación en el Sistema Educativo**

La calidad de un Sistema Educativo no puede ser superior a la de sus maestros y profesores, una afirmación que hace de todos ellos el elemento central del éxito o del fracaso. De ahí la importancia que tiene la valoración del trabajo cotidiano y que obliga a preguntarse qué se espera del trabajo del maestro y qué se le facilitará para que pueda llevarlo a cabo. (...)

#### **El maestro, servidor público**

En una sociedad que necesita revalorizar y redefinir la democracia, la figura del maestro en la escuela actual deviene el corazón de esta democracia. (...)

La tradición pedagógica y laica en la escuela democrática requiere del maestro que acompañe y enseñe a los niños y jóvenes a diferenciar entre saber y creer. El saber se encuentra en el orden común y el creer se encuentra en el orden singular. Este enfoque que se da en la escuela pública se fundamenta sobre tres ejes de actuación: la experimentación, la documentación y la creatividad. (...)

Los maestros y profesores de la Escuela de Verano de Rosa Sensat nos comprometemos a seguir trabajando y luchando para contribuir a que cada escuela e instituto que lo desee pueda hacer realidad la utopía de la escuela democrática en la cual el maestro tiene un papel activo, un compromiso: el de devenir un servidor público. (...)

*11 de julio de 2008*

Puede consultarse la versión completa de este documento en:

[www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)

## El mejor truco del abuelo



L. Dwight Holden

Ilustraciones de Michael Chesworth

*El mejor truco del abuelo* es la narración, en primera persona, de las vivencias de una niña ante la enfermedad y la muerte de su abuelo.

El libro, en blanco y negro, es de una sobriedad y de un realismo considerables. Es un diario en el que la niña escribe todo lo que vive y siente: la incomprensión de ese cáncer que corroe por dentro a su abuelo, la rebeldía ante la enfermedad, el agradecimiento a ese abuelo sensible que siempre la ha «visto» y tenido en cuenta, la «crítica» a la medicina convencional, la desesperación, la soledad, la muerte irreversible y la falta de aceptación de ella, las preguntas, el llanto, los recuerdos, el dolor...; el dolor que no se conforma con la explicación sobre el cielo que le dan sus padres sino que exige ver

L. D. HOLDEN, M. CHESWORTH: *El mejor truco del abuelo*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

al abuelo ya, en el momento presente. Pero el abuelo no está y la niña corre tras sus huellas: los recuerdos, los objetos, su mirada ante las cosas, etc. Es una mirada al pasado, leído desde el hoy.

La crisis de una enfermedad grave, un cáncer y la muerte hacen apreciar y dar todo su valor a la feliz vida cotidiana con el abuelo que ya no volverá.

La niña, a lo largo de su diario, recuerda los trucos que usaba el abuelo para que, por ejemplo, no llorara cuando se caía del columpio. Ahora sabe que el abuelo puede usar el truco de darse a conocer a su hermana pequeña mediante la enseñanza de la mirada a la vida. Es un final redondo, coherente para esta historia emocionante e intensa, sin paliativos.

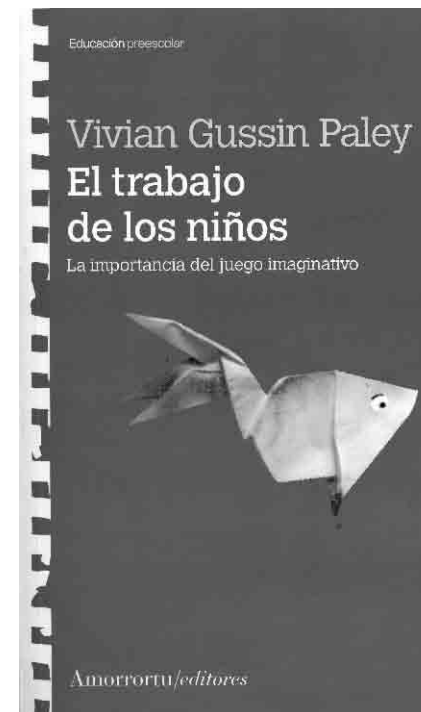
Una narración bella, en la que nos conmueve el amor que hay detrás de ese gran dolor.

**Haur Liburu Mintegia**  
**Facultad de Humanidades**  
**y Educación**  
**Mondragón Unibertsitatea**

V. GUSSIN:  
*El trabajo de los niños. La importancia del juego imaginativo*,  
Buenos Aires: Amorrortu,  
2006.

En este libro la autora lamenta la desaparición del tiempo creativo en la escuela, y defiende el papel fundamental que el juego imaginativo desempeña en el desarrollo psicológico, intelectual y social de los pequeños.

*El trabajo de los niños* introduce al lector en la escuela infantil, para explorar el original lenguaje de los niños y niñas cuando cuentan cuentos y los representan. Apoyándose en el lenguaje infantil, la autora examina cómo este modo de aprendizaje, que es natural para los



más pequeños, les permite construir significado en su mundo, significado que los conducirá a la vida como adultos.

En palabras de Howard Gardner: «En una época en que quienes diseñan las políticas educativas intentan convertir la educación infantil en un ‘curso básico’ para la escuela, la maestra de maestros Vivian Gussin Paley nos recuerda que el juego imaginativo es el plan de estudios fundamental e insustituible de los primeros años de vida».

# 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

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

Firma del titular

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
 Suscripción por Internet: [www.revistainfancia.org](http://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](mailto: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.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Carmen García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Maite Pérez, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado  
*Canarias:* Dolores Acosta, M.<sup>a</sup> Jesús Boquete, Leonor Cabrera, Salomé Déniz, Elena Marrero, Ruth Martínez, Yolanda Melián, M.<sup>a</sup> Julia Moiche, Rafaela Quintana, Delia Suárez, M.<sup>a</sup> Dolores Suárez, Cándida R. Toledo, Nayra Travieso  
*Cantabria:* J. Antonio Arce, Isabel Bolado, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.<sup>a</sup> Cruz Torrecilla, Yolanda Valle  
*Castilla-La Mancha:* Isabel Aparicio, Antonia García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla  
*Castilla-León:* Mónica Fraile, M.<sup>a</sup> Ángeles Gutiérrez, M.<sup>a</sup> del Carmen Sánchez, M.<sup>a</sup> del Carmen Soto  
*Euskadi:* Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Koro Lete, Maite Pérez

*Extremadura:* M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Carmen de Tena  
*Galicia:* M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.<sup>a</sup> Dolores Rial, María Vilar  
*Madrid:* Pepa Alcrudo, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Mercedes Escobar, Avelina Ferrero, Inma Gallego, M.<sup>a</sup> Jesús Gallego, Pilar García, Francesca Majó, Laura Muelas, Alicia Rihuete  
*Murcia:* Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.<sup>a</sup> José Vicente  
*Navarra:* Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta L. Eiroa, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazabal

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

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

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

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

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

*Colabora:*

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat.  
 «A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRIPI, 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.»