

in-fan-cia 114 *educar de 0 a 6 años*



REVISTA
DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS
ROSA SENSAT
MARZO / ABRIL 2009

Horarios, calendarios, ¿para quién?

La escuela, también la infantil, está inmersa en una gran presión sobre los horarios y calendarios, una presión que pone en evidencia, por un lado, los cambios acelerados que se han producido en nuestra sociedad, tanto en el ámbito familiar como laboral, y, por otro, la falta de previsión de los gobiernos para afrontar de manera coherente las necesidades emergentes.

En torno a esta realidad se van tomando decisiones políticas, que, lejos de contemplar la complejidad inherente a las necesidades cada vez más generales de una sociedad que cambia de manera acelerada desde múltiples perspectivas, se limita a encadenar una chapuza detrás de otra.

Los nuevos tiempos y con ellos las nuevas necesidades demandan una reflexión a fondo sobre lo que está pasando y sobre cómo esto afecta el conjunto de los implicados: los niños y niñas, las familias, el mundo del trabajo y social, y las políticas

necesarias que afronten y den la respuesta adecuada a nuestro tiempo.

Hoy el derecho de los 0 a 6 años a la educación está reconocido por ley, pero puede existir la opinión de que, para respetar este derecho, sería suficiente con ofrecer la posibilidad de ir a escuela para convivir con compañeros de sus edades unas tres horas diarias.

Pero, en realidad, la mayoría de los pequeños están en la escuela entre 8 y 10 horas, para contribuir a hacer compatibles las necesidades familiares y laborales de la sociedad actual.

Por lo tanto, las cuestiones a plantear entre otras son: ¿Cuál tiene que ser la respuesta a las necesidades de las familias y del mundo laboral actuales? ¿Cómo se puede atender las necesidades de la sociedad respetando los derechos de los niños? ¿En qué afecta esta realidad a la escuela infantil en cuanto a los tiempos, los espacios, los maestros? ¿En todos los pueblos y ciudades del país las necesidades son iguales? ¿El mercado, la iniciativa privada, es quien tiene que responder a estas nuevas necesidades? ¿Quién es responsable de armonizar los derechos y las necesidades?

Lo cierto es que en este tema, como en otros muchos, se pueden encontrar ejemplos de cómo otros países han dado respuesta o han articulado soluciones, no es necesario inventar la sopa de ajo, hace mucho tiempo que se cocina. Hace falta encontrar inspiración en las diferentes maneras de proceder para elaborar la nuestra.

Desde nuestro punto de vista la respuesta justa y posible no pasa ni por horas complementarias, ni por un rancho que se llame comedor, ni por hablar de extraescolares, ni por repartir caritativamente becas, ni por responsabilizar a las AMPAS o a la escuela de dar respuesta a una realidad tan amplia como compleja.

Todos estos momentos son una responsabilidad pública, tanto en contenido como en recursos; en la medida en que repercuten directamente en los pequeños, tienen que dar respuesta a su derecho a la educación. Garantizar el derecho a la educación, a una educación equitativa, a una educación de calidad que garantice verdaderamente la igualdad pasa por atender las necesidades de la sociedad y por proteger en todo momento los derechos niños y las niñas.

Página abierta		2
Educación de 0 a 6 años	La reunión	Ofelia Reveco 5
¿Alguna vez te has preguntado?		9
Escuela 0-3	Actuar para existir	Alberto Delgado, Noelia Girón, Lorena Martínez 10
	Visita a una escuela infantil	Ana Gómez 14
Buenas ideas	El pillasombras. Las sombras mentirosas. ¿Qué les pasa a las sombras del patio...?	Juan Pedro Martínez 18
Escuela 3-6	«Ría de Vigo: facendo escola»: proyecto integrador; proyecto sociabilizador	Juan Carlos Vázquez 22
	El grupo un espacio para las relaciones sociales	Cristobal Gómez 28
Infancia y salud	Hiperactividad: ¿abuso del término?	Grupo de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes 37
Informaciones		43
Libros al alcance de los niños	sumario	47
Biblioteca		47



Comentario al artículo «Mirar la vida», de M.^a Jesús Gallego, *Infancia* número 113, páginas 16-20, enero-febrero de 2009.

Me gustaría felicitar a las escuelas infantiles y a los equipos educativos que trabajan intensamente por la infancia.

Que trabajan con sensibilidad, con empeño, con creatividad, con espíritu crítico, como demuestra el artículo «Mirar la vida», de M.^a Jesús Gallego

En momentos como los actuales, donde la permanencia de estos equipos es muy incierta debido a políticas de infancia que no favorecen proyectos educativos de calidad, y una sociedad que en su conjunto le cuesta mirar a los niños y niñas pequeños, como una gran fuente de humanidad, de esperanza, de vida. Es de agradecer –y también nos anima a pensar y a actuar– ver que hay mucho contenido para seguir luchando, reivindicando día a día por hacer una escuela infantil mejor para todos.

Y, así, ahora y con tantas dificultades es fácil caer en el desánimo y en el pesimismo, es difícil trabajar con los pequeños en las condiciones que nos imponen y nos rodean.

Son muchas las preguntas que, sobre todo desde la Administración educativa, no saben o no quieren contestar, porque se empeñan en no dar una respuesta adecuada a la educación de los más pequeños.

Sabemos que hay muchas respuestas, y miradas de muchos niños y niñas.

Tenemos historia de la educación infantil, tenemos experiencias muy interesantes y voluntaristas, conocemos a muchas profesionales de la educación infantil que han aportado y han compartido ideas, trabajo, proyectos... alrededor de la inspiración que provocan compartir con los niños y niñas momentos de su vida.

Muchos se han recogido en la revista *Infancia* y queremos que siga siendo así para que no decaiga ese ánimo y esas pequeñas y grandes historias, del día a día, de año tras año, de generación tras generación.

Hay que seguir trabajando y con seguridad seguir aportando esas experiencias, que siempre resultarán entrañables e importantes para todo el mundo.

GRACIAS. ■

Consejo de Infancia en Madrid



Comentario de lectura del artículo «Hacia una educación intercultural», de Catalina Barragán. *Infancia* 112, noviembre-diciembre 2008, páginas 3-9.

Solo unos días antes de que el número 112 de la revista *Infancia* llegara a nuestras manos. Un pequeño grupo de profesionales de la Educación Infantil nos cuestionábamos cómo se estaba trabajando y abordando la Interculturalidad en nuestras escuelas, sobre qué planteamientos pedagógicos para trabajar y abordar la interculturalidad se estaban adoptando y poniendo en práctica, sobre las actitudes de los equipos educativos, los profesionales, las familias y qué tipo de acciones se estaban dando desde la Administración; hablábamos también, de los recursos a disposición de las escuelas, tanto materiales como humanos y sobre todo nos planteábamos qué incidencia y cómo se evalúa a largo plazo la intervención educativa, sobre qué estaba ocurriendo más allá de los muros de los centros, nos preguntábamos si, realmente, se establecían relaciones entre pequeños y familias de diferentes culturas fuera del ámbito escolar y además tenían permanencia en el tiempo.

La Región de Murcia ha recibido en los últimos años un gran número de inmigrantes, en nuestros centros conviven árabes, sudamericanos, africanos, hijos de ciudadanos de los países del Este y por supuesto murcianos; y quizás no estábamos preparados para ello, no solo ocurre dentro de las escuelas, sino también fuera de ella. El murciano, de carácter abierto, tranquilo y acogedor, está reaccionando bien, aunque lentamente, a esta nueva realidad social.

El artículo de Catalina Barragán, «Hacia una Educación Intercultural», nos viene «como anillo al dedo», es un artículo que invita a la reflexión individual y colectiva.

Individual, porque tenemos la obligación, el compromiso profesional y moral de reflexionar, de realizar un trabajo de introspección para autoevaluar nuestras propias ideas, valores, pensamientos y acciones, de ser consecuentes y realistas con nuestros alumnos y con sus familias.

Colectiva, porque el artículo nos invita a profundizar y reflexionar sobre algunos conceptos, como el de cultura e identidad cultural, estereotipos y prejuicios, asimilación, integración, multiculturalidad... que como profesionales debemos tener claros para dar una respuesta



educativa adecuada a los pequeños, conceptos que en el día a día a veces pierden su verdadero significado y dimensión.

Nos define e identifica, varios modelos de educación, incidiendo en la clarificación de ideas para construir con la práctica, una escuela que responda a los nuevos retos que nos plantea la educación y la sociedad, construyendo un modelo de escuela donde todos, pequeños, familias y profesionales, se impliquen, se respeten, convivan y se enriquezcan unos con otros.

Para caminar hacia una educación intercultural nos propone algunas ideas de reflexión personales y como equipos educativos, destacando el

protagonismo y papel de maestros y maestras como elementos claves y dinamizadores.

Plantea además la necesidad de un nuevo concepto de escuela, como un espacio donde se favorezca la comunicación, la interacción, el intercambio y la colaboración, para responder a la diversidad de pequeños y familias, con propuestas abiertas a la reflexión y análisis de la propia práctica educativa, para lo que es necesario nuevos planteamientos e ideas, con nuevos diseños y proyectos de trabajo.

La Educación Infantil es por sus propias características, una etapa educativa primordial para sentar las bases de una convivencia social de



respeto y tolerancia, de conocimiento y enriquecimiento mutuo. Somos conscientes del reto que se nos está planteando y de la necesidad de implicación y cambio que ello conlleva, no solo de los profesionales, además es una

cuestión de la Administración educativa, las familias y la sociedad en general.

Se trata pues de un trabajo conjunto, de una mirada al futuro con matices diferentes al presente.

Consejo de Infancia en
Murcia

La reunión

Una situación problemática da lugar a una cotidianidad enriquecida

Fui a observar reuniones de curso de una maestra, en una escuela de una determinada población de escasos recursos de Santiago de Chile, y conversando con ella mientras los niños y niñas corrían en el patio, me contaba cómo invitaba a los padres y madres a la reunión:

«Tienen que sentirse importantes, yo he observado que en todas partes los relegan. Cuando van al consultorio, quedan últimos, van al seguro a buscar el cheque y quedan últimos. Nunca son tratados como personas importantes, por eso nosotros decidimos hacer tarjetas bonitas y personales, y para la reunión entre las maestras juntamos plata y una de ellas horneó galletitas. Además en la reunión, más que dar nosotras un tema, tratamos un tema «na' que ver» con la educación de los niños, hablamos de las relaciones de pareja. Las mamás decían: «Señorita, nunca habíamos recibido una invitación así, con la sola invitación me dan ganas de venir. Nunca tenemos un lugar para conversar temas tan importantes como las relaciones entre los papás, esta reunión no sólo me ha servido para saber cómo llevar una mejor relación de pareja, sino que también he salido bien».

Indagar en la relación del día a día de los educadores con los padres y las madres, las dificultades para involucrar en forma más sistemática y adecuada a estos actores y, por supuesto, también las posibilidades de cambiar tal relación. Será el tema de lo cotidiano lo que se constituirá en el hilo conductor, que dará lugar a un prisma con el que observaremos la relación de los educadores con los padres y las madres. Esta mirada desde lo cotidiano posibilita generar distinciones nuevas acerca del cambio en las instituciones educativas.

Ofelia Reveco

Las Acciones

Esta Educadora observó, se alejó de la cotidianidad en la cual estaba, escuchó con atención lo que un grupo de madres hablaba y no sólo escuchó y observó, sino además recordó otras observaciones de madres y padres de otros cursos con nombres y con rostros. La distinción «no ser considerado persona» no estaba vacía de sentidos, porque el recuerdo y la importancia que ella intuyó en la conversación de dos apoderadas, la llevó después a planificar una reunión distinta, armando así una nueva actividad educativa. Un hecho cotidiano se transformó en extraordinario, se apropió de su realidad y le impuso su sello individual.

Interacciones

Las interacciones en este caso fueron iniciadas por las madres al conversar entre ellas y compartir con la maestra «su sentir» con respecto del trato que recibían comúnmente en las diversas instituciones con las cuales se relacionaban. La educadora respondió a esta interacción diseñando, elaborando y enviando tarjetas diferentes, «personalizadas», como ella las denominó. Frente a estas tarjetas las madres respondieron asistiendo en un 96% a la reunión, pues «se sintieron consideradas personas», como decía la educadora.

En la reunión, la educadora propuso un tema que a las madres preocupaba y ellas participaron activamente. La maestra y la alumna de prácticas, como una forma de interacción distinta, les ofrecieron té y galletas, creando además un ambiente propicio para una interacción horizontal.

Objetos

El uso de dos objetos especiales «aparece ante nuestros ojos», una tarjeta y las galletas. La tarjeta fue elaborada con dedicación, con especial preocupación por «hacer sentirse personas» a esas madres. La misma cartulina, el mismo papel y los mismos lápices usados cotidianamente en el trabajo con las niñas y los niños dieron ahora lugar a un objeto nuevo. Tratemos de ponernos en el lugar de esas maestras y recordar cómo se crea: Las maestras discutieron la forma, el dibujo, la lectura que tendría la tarjeta; se encargaron de confeccionarlas aquellas maestras que tenían más habilidad. En suma, todo un rito. Con respecto a las galletas, recordemos que fueron elaboradas según una receta aprendida recientemente, por lo cual no fue un actuar rutinario el hacerlas,



sino también una actividad extraordinaria. Para la realización del ritual se releyó la receta, se compró cada ingrediente en la cantidad necesaria y luego en la cocina, con la receta escrita en un papel, se siguieron paso a paso las instrucciones. En el momento de la reunión, nuevamente cual un rito, entraron las maestras con las tazas, el té, el azúcar y las galletas, y se dio inicio a la ceremonia de reunirse con un motivo especial, conversar sobre las relaciones de pareja.

Tiempo

La reunión en realidad empezó tiempo antes, en la reunión preparatoria en la cual las maestras, conversaron, diseñaron lingüísticamente la reunión. Hubo opiniones, reflexiones y decisiones de consenso. Se explicitaron los sentidos de esa reunión y de cada una de las acciones que se realizarían en esa ceremonia. Empezó también cuando se diseñaron, ejecutaron y enviaron las tarjetas. La reunión se realizó después del horario de retirar a los niños y dos maestras cuidaron de ellos. La educadora, aunque tenía un tema central, permitió tomar té y comer galletas. Posibilitó que el tema fuese construido en conjunto a través del diálogo



que se produjo. No importaba tanto fijar tiempos rígidos a cada momento, sino que las acciones e interacciones con los objetos propuestos se dieran en un tiempo que se ordenase en la acción de conversar, tomar té y comer galletas.

El Sentido

El Lenguaje y la Pasión. En el ejemplo de estas educadoras vemos que junto con el lenguaje, la creación de una distinción lingüística «no ser considerados», la discusión que permitió preparar la reunión en equipo, en la cual se explicitaron sentidos; imbricados con el lenguaje; la presencia o ausencia de sentidos tuvo que ver con cierta disposición anímica que enriqueció la cotidianeidad de esa reunión. Esta educadora y la alumna en prácticas, fueron capaces de crear una situación educativa nueva, con acciones e interacciones distintas apoyadas con objetos y en un tiempo no cotidiano. Fue a partir del mismo trozo de cartulina y de la misma pintura que se diseñó una invitación diferente, «extraordinaria». La educadora y la practicante, crearon con Pasión una actividad en la cual ellas y los apoderados se involucraron. Fue una



actividad con «sentido nuevo» y «a la mano»: «hacerlos sentirse personas», «aprender a partir del sentirse dignos y capaces». Ello, permitió la generación de una nueva cotidianeidad y, al hacerlo, se enriqueció el repertorio de acciones posibles de la profesión.

Inferencias

Estas maestras nos están mostrando que a los padres y madres les interesa ser invitados personalmente y asistir a reuniones en las cuales se conversa junto con beber una taza de té caliente, acompañado de la nueva receta de galletas que la alumna aprendió a hacer. Nos está mostrando también que una invitación con determinadas características, y el tratar otros temas que tocan necesidades sentidas por los adultos, facilita la interacción educador-apoderado. Las observaciones de esta educadora posiblemente están abriendo un nuevo campo a investigar, el de la cotidianeidad de los padres y madres.

Posiblemente, la reunión y las diversas actividades que el educador realiza con el adulto no forman parte de la cotidianeidad de estos actores, no tienen sentidos a «la mano», ni generan en ellos «la pasión»



necesaria para involucrarse en las acciones e interacciones que el educador propone; pero dado que este trabajo mira el fenómeno desde los educadores, me limito a dejar planteado este nuevo problema de estudio.

Desde una perspectiva pedagógica, estas maestras nos enseña que el rito de reunirse en torno de alimentos especialmente preparados para la ceremonia genera un ambiente que facilita la interacción, que el tiempo puede ser organizado en conjunto entre educadores y apoderados y, que los objetos tienen un lugar especial en el trabajo educativo con adultos. Todo esto lo descubrió esta atenta educadora y esta alumna de prácticas, y no fue enseñado por ningún tratado de educación de adultos.

Una cotidianeidad enriquecida

Para lograr una cotidianeidad enriquecida, no enajenada, se requiere de un educador con un «estado de ánimo abierto» atento a lo que está sucediendo con los educandos. De los resultados de esta atenta observación, la educadora va hilvanando, entretejiendo nuevas acciones e interacciones con objetos y en tiempos flexibles con cada uno de los educandos, en el momento mismo en el que ocurren las observaciones.

De esta forma cada momento, cada acción, cada interacción, se transforma en extraordinaria. Para «estar ahí» para vivir con «pasión» la educación, es necesario estar atenta a los detalles; Heller dice: «la mayoría de las personas vive habitualmente en la cotidianeidad pues, para salir de ella, es necesario que la pasión principal del individuo se oriente a lo específico y que cuente, además, con la capacidad para ejercer esa pasión» (Heller (1977): *Sociología de la Vida Cotidiana*, Ediciones Peninsula, Barcelona). Un educador atento a lo que sucede, atento a sus propias acciones e interacciones con objetos y en el tiempo, y atento a lo que produce su actuar con «sentidos vivos» y «a la mano» y con la «pasión» orientada al educador en ese tiempo, será capaz de estar enriqueciendo permanentemente la cotidianeidad del trabajo con las familias y la comunidad.

Es cierto, los educadores deben hacer planes, respetar objetivos y programas, construir rutinas. Cuando se planifica desde lo cotidiano, desde el «no estar ahí» y se intenta a toda costa que esos planes resulten, sin ver lo real, ciertamente que lo planificado se vuelve irrelevante, sin sentido, aún cuando el plan sea técnicamente perfecto, el recurso final que queda para afrontar tal fracaso es el autoritarismo, la relación vertical con los niños, los adultos y las organizaciones. O por el contrario, el dejar hacer, sin ocuparse de ellos, a la espera de que termine una

jornada, una reunión que, en esas condiciones, se vuelve agotadora e interminable.

La cotidianeidad y todo la experiencia sumado a lo aprendido en la Universidad son el bagaje, la «mochila» con la que se llega al Jardín Infantil, o a la Escuela. Pero no son la respuesta a todo.

Cuando se «está ahí», los niños y niñas dejan de ser unos seres revoltosos a los que hay que encuadrar en silencio para que hagan lo que el educador quiere, y los apoderados dejan de ser «las madres o padres despreocupados de sus hijos».

Las actividades dejan de ser las rutinas que se hacen día tras día de la misma forma y en el mismo tiempo.

Cuando se considera la tarea de educar en toda su plenitud y su riqueza, ante nuestros ojos los educandos se vuelven niños, madres, padres y niñas singulares, únicos, sabios y divertidos incluso.

Sus interacciones y conversaciones se transforman en fuente de educación y de aprendizaje para quienes somos maestras.

Las actividades se transforman en entretenidas e interesantes acciones para el educador y sus alumnos.

Los objetos se preparan con detalle y con cariño.

El horario deja de ser aquello impuesto, aquello que se debe cumplir.

Mágicamente, todo, todo adquiere nuevos sentidos. ■

¿Por qué a los niños y las niñas se les pide que sean creativos y no los dejamos moverse?

¿Cómo conquistar el desarrollo psicomotor con las ratios actuales y sin sala de psicomotricidad??

**Experimentando los niños y las niñas se ensucian.
¿Cómo compaginar esto con la obsesión por la limpieza?**

Actuar para existir

o Picasso y Descartes siempre tendrán dos años

Suelen aparecer *en o tras* la acción.

Tras los actos propios y naturales de los niños y niñas de dos años: desplazarse, trepar, romper, llenar, vaciar, transportar...

Por eso sabemos que Descartes, a los dos años de edad, se habría expresado de otro modo. Casi con toda seguridad se habría referido a las primeras indagaciones sobre los objetos, a aquéllas que nos permiten tomar conciencia del yo, del presente, a las acciones que dejan huella en la materia al mismo tiempo que en la conciencia.

Se habría dado cuenta de que:

- No hay psiquismo sin actividad.
- No hay acto sin transformación.
- Cada acto es una aventura también para la inteligencia.
- Actuar es un modo de apropiación.

La expresión «Actuar para existir» ha surgido en el grupo como contrapunto a la frase de Descartes «Pienso, luego existo». Nos gusta lo que precede a la construcción del pensamiento. Por eso nos sorprenden y llaman nuestra atención aquellas anécdotas entre mágicas y sólidas, en las que los niños y niñas nos muestran la elaboración de sus procesos lógicos. Esos son los momentos que nos hacen más felices y los que salimos a buscar.

Alberto Delgado, Noelia Girón, Lorena Martínez

Entonces, hubiera utilizado cualquier otra fórmula, desde «rompo, luego existo, hasta, voy, salto, lanzo, me acarician... luego no cabe duda de que soy yo y estoy aquí.»

Más adelante a la vista de las huellas de sus acciones y de la provocación tozuda de relaciones de causa efecto, hubiera expresado, puede que con pánico, «si no hago, no soy», «si no decido, desaparezco».

Y más aferrados que nadie a la vida, niños y niñas de dos años entienden que parar es morir, de ahí ese pánico a la inmovilidad, ese horror al estar quietos que siempre tendrán presente, y que nosotros convertiremos en referente primordial de la vida del grupo. Niños y niñas necesitan la actividad para construirse, nosotros para sentirnos.

Pero ¿dónde encontrar modelos de intervención que sirvan a estas necesidades? El arte contemporáneo nos ofrece una amplia galería de

artistas comprometidos hasta el extremo con su obra. Para construirlas han debido recuperar gestos exploratorios infantiles como:

- Rasgar y perforar. (Fontana...)
- Volcar y comprimir. (César...)
- Apilar y destruir. (Arman, Vostell...)
- Clasificar. (Tony Cragg...)
- Manchar, salpicar. (Pollock, Klein, Shiraga...)
- Sentir. (Ana Mendieta, Lygia Clark...)
- Invertir. (Duchamp, Baselitz...)
- Ofrecerse en plenitud. (Piero Manzoni...)

Con estos gestos los artistas, al contrario que Descartes, tuvieron que volver a la materia y a la acción para recordarnos que todos somos artistas, que todos somos creadores de nuestra memoria, de nuestro pensamiento.

Cuando buscamos ese «algo» de las obras de arte, para inspirar actividades cotidianas, no nos fijamos en el producto final sino en la actitud que las hizo posible. La misma que otorga sentido a las acciones infantiles. Los creadores nos enseñan al igual que los primeros filósofos, que



sin materia no hay pensamiento, y su vida comprometida en un par de gestos y obsesiones, nos ayuda a entender por qué niñas y niños necesitan repetir sus acciones y descubrimientos una y otra vez.

Ésta es una de las razones que nos anima a permanecer en los grupos de dos años: Involucrarnos en la búsqueda de materiales y situaciones idóneos que a cada niña y a cada niño les haga sentirse artistas, creadores. Porque es su esencia y no debe ser frustrada.

Pero encontramos más razones para estar en estas edades.

He aquí algunas:

- Porque está impregnada en su totalidad de afecto, juego y libertad, donde todo puede transcurrir sin prisas, con el tiempo necesario para que ocurra.
- Porque nos convierte a menudo en testigos privilegiados de «la primera vez»: la primera vez del fuego, de la sombra, de la pintura, de la harina, del «se puede hacer»...
- Porque convierten lo simple en mágico (la gravedad, el equilibrio, el aire, un bichito, un charco, una burbuja...)
- Porque son ambiciosos, carecen de límites y celebran la vida a cada instante.
- Porque nos agradecen que permitamos lo prohibido.
- Porque siempre hay risas y abrazos que son nuestra recompensa inmediata. Gratificación continua que de alguna manera nos transforma emocional y profesionalmente. Así uno tiene la sensación que tras el paso por un grupo de dos años uno será maestro de otra forma.



También porque es un espacio educativo distinto al meramente escolar. Así, por poner dos ejemplos, las familias adquieren un protagonismo imprescindible y los textos y fichas se convierten en una aberración educativa. Se parece a la escuela, pero no es la escuela. Por eso hay que evitar su pobreza organizativa, metodológica y estética. En la medida en que el espacio se asemeje a un hogar, más cerca estaremos de crear el ambiente educativo que niñas y niños necesitan.

Pero también es una actividad educativa marginal y poco valorada. No obstante esto es lo mejor. La falta de expectativas sobre nuestra labor nos llena de libertad y cuando no se espera nada de uno, se está en las mejores condiciones para darlo todo.

Esa sensación agrídulce por la soledad y la casi-exclusión institucional se mitiga gracias al trabajo conjunto de maestros y técnicos en educación infantil. Juntos establecemos complicidades y diseñamos el trabajo del grupo. Éste no consistirá en fabricar productos, fichas, objetos, sino experiencias. Haremos propuestas, intuiremos su

desarrollo, invitaremos a la acción, y estaremos atentos a las sorpresas. Permitiremos hacer casi siempre y animaremos a menudo a la trasgresión.

Así es nuestro trabajo, en continua actividad, alternando momentos de alto voltaje con otros más tranquilos dedicados a la observación. Y constantemente recogiendo y ordenando.

Si tuviéramos que resumir diríamos que: planificamos, observamos y permitimos jugar. Pero estos quehaceres fundamentales hay que vestirlos de actitudes:

- Disponibilidad corporal.
- Acompañamiento verbal.
- Expresiones de afecto.
- Construcción de un ambiente enriquecedor.
- Realización de las acciones conjuntamente con niñas y niños.

Porque si cubrimos satisfactoriamente sus necesidades de juego, protección física y seguridad afectiva, ellos mismos van a ser los creadores de muchísimos de sus conocimientos.

Así lo confirman Mira Stambak y H. Sinclair en sus libros: *Los bebés y las cosas. La creatividad del desarrollo cognoscitivo* y *Los bebés entre ellos. Descubrir, jugar, inventar juntos*.

Investigan sobre el modo universal de aprendizaje de los niños ante los objetos y en sus relaciones entre iguales y certifican la intrínseca relación entre la experiencia, lenguaje y conocimiento.

Niños y niñas aprenden con las manipulaciones de los objetos y también de sus relaciones entre iguales.

Los citados autores han comprobado:

- Que en las exploraciones individuales de los objetos siguen el patrón fijo de sopesar, medir, golpear, disgregar, comparar, meter, sacar, perforar, asociar, ensamblar.
- Que estas investigaciones se enriquecen con las aportaciones de los otros.

Y establecen como conclusiones a sus trabajos las siguientes afirmaciones:



- No son vasos vacíos que debemos llenar de «contenidos».
- Son muy activos y con una atención nada frágil que cubre su necesidad de atender a todos los estímulos para dotarse de referencias breves de todo.
- Intentan la especialización repitiendo las acciones las veces necesarias y en contextos distintos para confirmar hipótesis y mejorar destrezas.
- Poseen un extraordinario apetito de intervenir, para comprender las cosas y las personas, obviando las distancias (deambuladores) y barreras físicas.
- Poseen preguntas y preocupaciones que saben manifestar buscando respuestas a través de modelos heurísticos o científicos gracias a su inventiva, tenacidad y coherencia.
- Realizan muchos intercambios sociales y poseen una excelente comunicación no verbal.

A nosotros nos toca velar para que no se extinga su incansable curiosidad creando un entorno en el que reconozcan sus «posibilidades de hacer». Nuestra actitud no directiva y nuestra observación atenta a sus necesidades tratará de promover sentimientos de seguridad y confianza básicos que les serán necesarios como bagaje permanente de su propio desarrollo. ■

V i s i t a

a una escuela infantil

Contacté con Sandra unos meses antes, coordinadora de las visitas a escuelas infantiles municipales de Pamplona. Ella me facilitó la visita, habló con el Director de la EI Mendillorri, el cual aceptó amablemente a contarme el desarrollo y evolución de las escuelas municipales de Pamplona, en especial, como es lógico, la suya.

Al llegar a la EI Mendillorri, me dio una sensación de apertura y transparencia. La luminosidad se colaba por todos los rincones. El edificio tiene una estética interesante y su funcionalidad ha sido mejorada notablemente en los últimos tiempos.

Las familias entraban en la escuela con completa libertad, llevaban a sus hijos a su espacio correspondiente, transmitiendo armonía y tranquilidad.

Aprovechando que las vacaciones de Semana Santa son diferentes en Pamplona y Madrid, he podido realizar una visita a la EI Mendillorri, sin dejar de dar mis clases en El Ciclo Formativo de Educación Infantil, en el IES Itaca, en Alcorcón, Madrid.

Ana Gómez

Cuando finaliza el horario de entrada, se pone un sensor especial en la puerta de acceso a la calle, por cuestiones de seguridad. El espacio es acogedor para los niños y niñas, así como seguro. Permite a los niños mayor autonomía y a la educadora mayor respaldo.

El edificio se extiende en una planta, con puertas de acceso al patio exterior e interior. Hay un amplio recibidor que permite disfrutar de «la plaza de la escuela», lugar que será utilizado como comedor para los más mayorcitos. Existe un aula multifunción, en la que se desarrollan las sesiones de psicomotricidad y sirve como «dormitorio» durante la siesta de los pequeños (excepto para los lactantes). Los talleres se desarrollan en otros espacios independientes.

En el espacio de bebés se reduce la biberonería a un pequeño armario y una balda, se aumenta el cambiador, el aseo original se transforma en un pequeño almacén y lugar donde poder hacer actividades de plástica. Hay una sala de estar para las educadoras, donde pueden desayunar y comer (hay dos turnos de comidas).

Otros espacios son: la cocina, el despacho del director, un almacén.

La elección de visitar escuelas infantiles de Pamplona es por mi interés respecto a la metodología de Reggio-Emilia. Ellas siguen este enfoque. Me parece fundamental respetar al niño, a la niña, en su desarrollo, potenciar su creatividad y curiosidad, que la tarea educativa se viva como fruto de toda la comunidad.

Creo que es muy interesante la existencia de parejas educativas, es decir, dos educadoras que se apoyan mutuamente, estableciendo una red

«cooperativa» entre educadoras. Cada una tiene su grupo, pero los espacios se comparten favoreciendo la posibilidad de realizar talleres, que de otra forma no sería posible, una se lleva a un grupo reducido al taller y la otra se queda con el resto en el espacio de referencia.

La figura del tallerista se instaura en la metodología de las escuelas infantiles municipales de Pamplona. Por la mañana se lleva a cabo un taller con grupos reducidos de niños y niñas. Se destaca el interés por observar sin dirigir a los niños y niñas, facilitándoles experiencias enriquecedoras para su desarrollo.

Durante mi visita a EI Mendillorri se estaban realizando tres talleres: Expresión plástica para lactantes, el taller de la sopa y el taller del agua. En el taller de la sopa hay un recipiente con gran cantidad de sémola que los niños tocan y mezclan con agua. En el taller de expresión plástica, los lactantes se ponen en contacto con la pintura de dedos, empiezan a tocar los pinceles y mezclan colores, tienen cuatro caballetes

con formatos distintos, y también tienen una pila en donde algunos dejan las huellas, pocos se lanzan a pintar sobre el papel blanco.

La educadora hace fotos del proceso, una alumna de prácticas está con ella (me cuenta la alumna cómo se desarrollan sus prácticas, durante el primer curso están un día a la semana en la escuela infantil y en el segundo curso tres días a la semana, de tal manera alternan las clases teóricas con las prácticas).

En mi opinión, los aspectos positivos que he observado son los que siguen.

Fomento de la autonomía infantil

Ponerse el abrigo solos, comer con dos cucharas (cuando empiezan a aprender a comer solos), pequeño ayudante de la comida (asignado por turnos para servir a los compañeros), accesibilidad a los materiales con un mobiliario fácilmente desplazable y transformable, váteres adaptados a su tamaño, escalones de fácil acceso al cambiador.





Reciclaje de elementos del entorno para el desarrollo de psicomotricidad y la creatividad

Uso de unos módulos de un hotel (donados por una madre que trabajaba en él), cajas de cartón con distintas aperturas...

Seguridad del ambiente escolar

Puertas «antipilladedos», manivelas altas para impedir la apertura de las puertas por parte de los pequeños, cierres de seguridad en el contenedor



del cambiador, pestillos altos, llaves accesibles solo para los educadores, enchufes altos, bloqueo de la salida principal, cambiadores que permiten la observación del espacio, así como para que los niños y niñas vean a la educadora y no pierdan la

sensación de seguridad (en algunos cambiadores hay incluso una ventana para poder abrirla y hablar con los pequeños que están en el espacio del grupo, si fuera necesario).

Colaboración con las familias

Reuniones con las familias para incidir en la función de apoyo que pretende dar la escuela infantil a la educación de sus hijos. Factura del diario del pequeño, de manera compartida por la familia y la educadora, en donde se refleja el proceso de desarrollo del niño o niña. Elaboración del cuento personal por la familia, material interesante para tener a la familia presente en la escuela, mediante fotos. Facilitación del proceso de adaptación, la incorporación de los niños se hace de manera paulatina (en pequeños grupos, durante pocas horas). Visita de la familia a la escuela, para compartir las experiencias de sus hijos, dando total transparencia al trabajo realizado. Información cotidiana de las actividades que se realizan (además del encuentro diario con la educadora, los padres pueden observar los paneles informativos de lo que realizan sus hijos en la escuela).

Decoración de los espacios

Siempre pensando en el punto de vista del pequeño (fotos adheridas en el suelo en el

espacio de lactantes, espejos en varios lugares del aula, móviles...), todo ello con un notable sentido estético y acogedor, fruto de la excelente labor de las educadoras.

La distribución y nominación de los grupos de los niños y niñas es distinta de la que se realiza en Madrid: lactantes, caminantes, medianos, mayores. Sin embargo, en Madrid, se establecen los grupos de 0-1, 1-2, 2-3.

Comer con las educadoras me permitió compartir inquietudes relativas a nuestra profesión.

Estamos viviendo momentos críticos respecto al rumbo que puede tomar la Educación Infantil. Necesitamos que nuestros políticos sean sensibles a la necesidad de una buena educación de nuestros niños y niñas. Aumentar las ratios, disminuir el personal de apoyo, reducir los espacios... no favorece a una educación de calidad.

Si además no se valora el notable esfuerzo que realizan los profesionales de educación infantil por formarse y por mantener unos niveles óptimos de estimulación para los pequeños, estamos haciendo un daño irreparable a nuestros futuros ciudadanos. No perder el entusiasmo, es la clave de lo que hacemos en la vida.

En esta visita a Pamplona he tenido la suerte de encontrarme con profesionales con una alta dosis de entusiasmo y entrega a su trabajo, valorémoslos como se merecen. ■



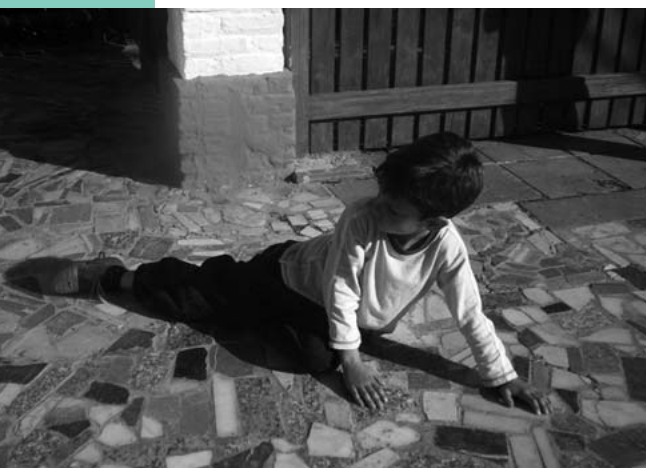
El pillasombras

¿Puedes pillar la sombra de tu cabeza?

Juan Pedro Martínez

Pasar de la actividad impulsiva de correr tras la veloz e inalcanzable cabeza al autocontrol reflexivo de cómo conseguir controlar el cuerpo y la creación de la sombra utilizando las dos dimensiones, es una gran conquista.

En el patio con los efectos de la luz del sol y las sombras proyectadas por los objetos o nuestro propio cuerpo tenemos unas experiencias inagotables para recorrer el camino desde la ilusión mágica y la creación fantástica hasta la emoción del descubrimiento entre el efecto y la causa. También nos permite investigar como intervenir en el control y modificación de los elementos que intervienen para predecir y recrear los resultados. Entender el proceso para poder comunicarlo. Pasar del asombro al pensamiento científico.



Las sombras mentirosas

Juan Pedro Martínez El mundo de las sombras es muy sugestivo para jugar con la apariencia de las cosas, con formas nuevas que se crean a partir de la combinación de otros elementos que ni te imaginas... ¿Adivinas la «estatua» que ha creado cada sombra?

¿Qué parece?



*Un dinosaurio / Un gorila
Un hombre con ojos de monstruo.
Un trofeo*

*Una litera / Una puerta
Dos tablas y una red de pin-pon
Un robot de ordenador
Unas gafas con nariz*



*Una tortuga / Un caracol
Una doble montaña
Un tobogán
El escondite de un ratón*



*Un arco iris
La Virgen María
Un pozo / Una oreja
Un niño con flotador*

¿Qué es?



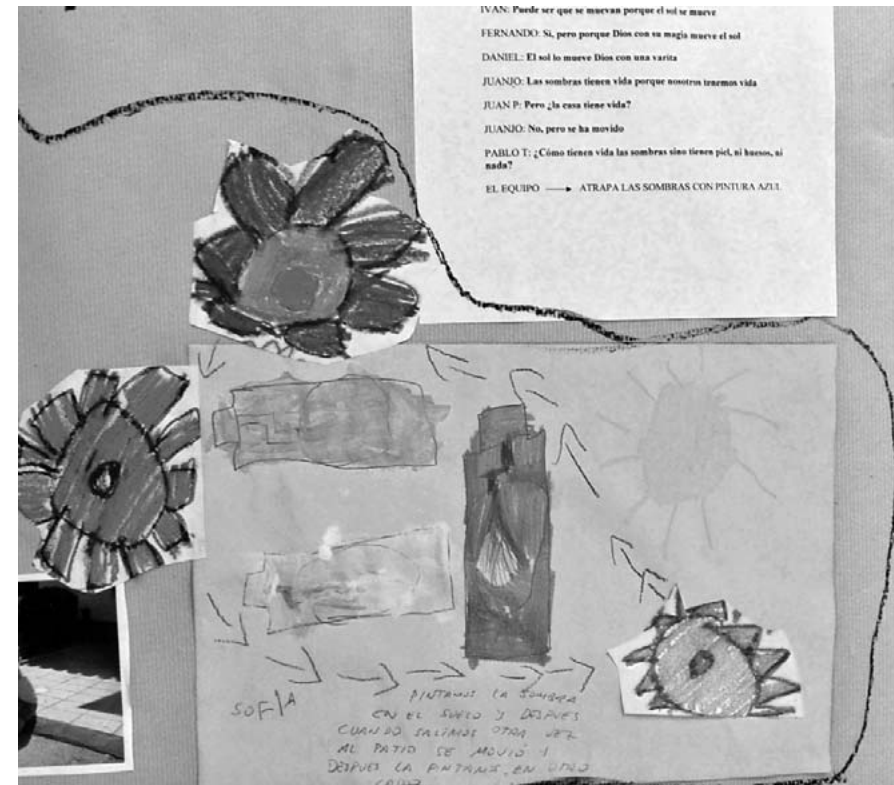
Un juego interactivo: Sobre un panel, poner cordeles de colores a la izquierda y enganches a la derecha. Invitaremos a otros niños y a papás y mamás a adivinar... Risas picaonas.



¿Qué les pasa a las **sombras del patio** cuando ha pasado un rato? ¿Quién las mueve?

Juan Pedro Martínez Querer dominar los fenómenos de la naturaleza siempre es una de las constantes aspiraciones de la evolución del ser humano. Fomentar la capacidad de observación y de reflexión sobre los sucesos que pasan, lleva a la creación de interrogantes y a la búsqueda de mecanismos para resolverlos. En esta ocasión, tratando de «atrapar» las sombras de nuestro patio con ayuda de pintura de distintos colores para comprobar las diferencias con el paso del tiempo, surgen experiencias que incitan a respuestas desde la aproximación del conocimiento científico a las explicaciones metafísicas de seres y poderes sobrenaturales. Como imaginaréis, se abren multitud de nuevos aspectos a poder seguir investigando.

*¡Las atrapamos y se escapan otra vez!
¡Es que se mueve el Sol!
¡No, es la tierra!*





«Ría de Vigo: facendo escola»

proyecto integrador

proyecto sociabilizador

El proyecto «Ría de Vigo: facendo escola» –Ría de Vigo: haciendo escuela–, se plantea en el CEIP Ría de Vigo, en Educación Infantil, con dos fines bien claros:

1. Que cada niño y niña de nuestra escuela ejerza responsabilidades como transmisor cultural, poniendo sus vivencias escolares a disposición de nuestros invitados.
2. Que nuestra Comunidad Educativa tenga contacto directo y de primera mano con otras realidades sociales y colectivos, en muchas ocasiones olvidadas durante nuestra actividad escolar.

Para ello, en primer lugar, coincidiendo con el comienzo de curso, nos ponemos en contacto con la Escuela Infantil Municipal «Costeira de Saiáns», ubicada en nuestra zona de influencia y de la que procede una buena parte de los pequeños del 2º Ciclo de Educación Infantil de la escuela, hecho que ayuda en buena medida a que el intercambio de

A día de hoy, el proyecto educativo «Facendo escola» es un referente que, a corto y medio plazo, definirá en buena medida el funcionamiento de nuestra escuela y la relación que nuestros niños y niñas establecerán con la sociedad en la que están inmersos.

Juan Carlos Vázquez

experiencias discurra con mayor fluidez. Después de estudiar las posibilidades, se decide que, con carácter experimental, durante este curso 2007-08 se realicen con este centro tres jornadas de trabajo; dos de ellas en nuestra escuela y la tercera en las instalaciones de la Escuela Infantil. El día 11 de noviembre, tuvo lugar la primera de estas jornadas en la que participaron las niñas y los niños de 2 años de la escuela infantil y los de 1º y 2º cursos de Educación Infantil de la escuela. Durante la jornada, se desarrollaron tres actividades básicas:

- Recepción y presentación de los pequeños y visita guiada por las niñas y niños de 3 años por distintas instalaciones de la escuela, como los patios de recreo, el comedor escolar, el gimnasio, la sala de música y los espacios específicos de Educación Infantil.
- Asistencia conjunta a un espectáculo de luz negra y coreografía con títeres de guante. Ambas actividades fueron trabajadas en la sala de música durante el curso pasado y han sido recuperadas ahora para esta experiencia. En el primer caso se trataba de una escenificación, a cargo del tercer curso de Educación Primaria, del cuento «¿A qué sabe a lúa?» con la técnica de luz negra. La coreografía para títeres de guante recogía



una propuesta a partir de la Balada de Macky el navaja, de la «Ópera de los tres peniques» del compositor alemán Kurt Weill interpretada por los pequeños de segundo curso.

- Merienda e intercambio de obsequios (dibujos y etiquetas).

Hay que resaltar que sólo participaron los niños y niñas de 3 y 4 años por una cuestión de limitación de espacios y tiempos en el momento de desarrollar el proyecto. De la misma forma, la visita guiada recorrió las instalaciones situadas en la planta baja del edificio escolar y los patios exteriores, ya que se intentó en todo momento que esta experiencia no interfiriera negativamente en la actividad normal de la escuela, renunciando de esta manera a dotarla de un carácter excepcional, en vistas a integrarla como un proyecto dentro del Plan General Anual.

En el mes de abril, volvimos a recibir a estas niñas y niños de dos años. En esta ocasión, con la participación de la totalidad del ciclo infantil y bajo la dirección de los pequeños de 5 años, se desarrollaron actividades de carácter cooperativo a través del juego y de la educación ambiental plantando cada uno de los niños un ejemplar de boj. Se realizaron un total de siete juegos diseñados previamente en las clases de

psicomotricidad y presentados de forma rotatoria, contando además con la colaboración del AMPA de la escuela y los niños y niñas de 5º curso en tareas de coordinación y ayuda a los pequeños en la resolución de tareas y en el desarrollo de los juegos.

Por último, en el mes de junio, contando con una mayor competencia y autonomía por parte de los pequeños de 2 años de la Escuela Infantil, éstos recibieron a los niños y las niñas de la escuela con el objetivo de mostrar su escuela y su funcionamiento: juegos, comidas, sestas... y, sobre todo, compartir lecturas, tanto con todo el grupo (a través de proyecciones de cuentos trabajados previamente) como en pequeño grupo (con la presentación de cuentos en parejas o tríos, de forma que la niña o niño que aporta el cuento, lo «cuenta» a los demás). Dado el resultado de lo experimentado con esta experiencia, se acuerda que en futuras ocasiones se debería aumentar el tiempo dedicado a la actividad de lectura ya que, con los treinta minutos previstos, por razones organizativas del transporte, hubo que cortar la actividad cuando más estaba dando de sí en participación, implicación y disfrute de la misma.

En relación a todo lo realizado con esta escuela infantil, hay que destacar que, en diferentes momentos, y mayormente en periodo de matriculación,



recibimos visitas de familias de esta escuela, que se interesaban por nuestro centro y nos transmitían que sus pequeños, a partir de la experiencia vivida, consideran de forma inapelable a la escuela Ría de Vigo como suya, no sin antes dar datos de nombres de amigos, de características de instalaciones u otros, *a priori* nada trascendentes, pero que a la larga pueden definir la relación que estos niños pueden llegar a tener con su futuro centro educativo.

A medida que el proyecto avanzaba, antes de las vacaciones de navidad, vimos la necesidad de ampliarlo con nuevas realidades, optando entonces por dar un salto generacional y tomar contacto con el colectivo de las personas mayores. Es entonces cuando decidimos abrir la propuesta a un Centro de Día, en concreto con el Centro de Día «Parque Castrelos». En este caso nuestro objetivo primordial es que los niños y niñas de la escuela desarrollasen actividades lúdicas con un grupo de mayores y conociesen a través de ellos cómo se celebraba años atrás la navidad. Para conseguirlo, se programó una jornada de convivencia en las instalaciones del colegio con el fin de conocerse y de realizar un intercambio de «regalos inmateriales» de Reyes. Ante la posibilidad que se abría, una vez analizada, la totalidad de maestros y maestras muestra interés por participar, de modo que el día

10 de enero la actividad de la escuela gira en torno a la visita de un grupo de 16 mayores que dirigen un juego de la oca en formato gigante y relatan sus vivencias de pequeños con respecto a la celebración de la navidad, centrándose para ello, en el papel de las relaciones personales y familiares y en la necesidad de «recuperar» un consumo responsable. Los vínculos que se establecieron durante tres horas de actividad y las emociones derivadas de ellos, dieron vida al respeto y admiración que cada uno de los colectivos sentía hacia el otro. De pronto, los niños y niñas disfrutaban de las experiencias narradas por los abuelos, del trato cariñoso que tienen con ellos y de su capacidad de empatía o, simplemente, de lo a gusto que están y las muchas ganas que tienen de hacer cosas, y lo bien que lo pasamos con ellos, tal y como lo definía una niña participante.

Asimismo, los ancianos descubren a unos pequeños que nada tienen que ver con el estereotipo tan manido últimamente según el cual son unos maleducados y unos despreocupados por todo. Esta idea preconcebida y mantenida en un principio por parte de un reducido grupo de ancianos, queda rápidamente desmontada desde el momento que los pequeños forman un auditorio expectantes de los que les puedan contar, y se ilusionan planteando preguntas que previamente habíamos trabajado.





Cuestiones como: ¿Cuál fue el mejor regalo de Reyes cuando eras niño? ¿Qué villancicos se cantaban? ¿Había turrón de chocolate? ¿Cómo se planchaba la ropa?... y otras muchas, que dieron un papel protagonista a los mayores que, por momentos, tanto respondían cantando, como con voz entrecortada debido a la emoción. Esta imagen de los pequeños cobra aún mayor valor cuando acompañados por los 190 niñas y niños del colegio, asisten a un espectáculo de sonorización de un pequeño vídeo proyectado en pantalla gigante, y a una representación de un canto de navidad con luz negra. En el primer caso la música de esta banda sonora era interpretada por el grupo de 6º a partir de la melodía de una conocida serie de dibujos animados, y la puesta en escena con luz negra fue realizada por el grupo de 1º. En ambos casos se trataba de reposiciones de propuestas realizadas previamente en la fiesta de navidad de la escuela.

Durante el transcurso de esta jornada, los mayores venían solicitando la conveniencia de repetir la experiencia en las instalaciones del Centro de Día. Aducían que querían corresponder al buen trato que se les estaba brindando en la escuela, aunque los profesionales que les acompañaban veían por encima de todo en esta invitación la necesidad que tienen estas personas de desenvolverse en su medio con espacios más limitados



y conocidos por ellos. Este reto es asumido por parte del equipo del Centro de Día, de forma que, en la semana previa a la celebración del carnaval, programa en sus dependencias un taller de máscaras, actividad en la que participa el grupo de 4º de Educación Primaria. Asimismo, el grupo de tres años recoge la invitación y propone la realización de un taller de creación literaria en el mes de mayo, coincidiendo con la celebración de la *Semana das Letras Galegas*.

A modo de una primera valoración de esta experiencia se pueden ofrecer dos datos:

- Hay abuelos y abuelas de pequeños de Educación Infantil y Primaria de la escuela que, después de la experiencia, comprueban cómo sus nietos les muestran mucho más cariño y reclaman de ellos más información y se hacen partícipes de sus vivencias.
- La dirección del Centro de Día está estudiando la puesta en marcha de una Escuela de Educación Infantil paralela al centro ya existente, con el objetivo de desarrollar experiencias de contacto intergeneracional como medio de lograr un mejor desenvolvimiento por parte de los dos tramos de edades.

Recogiendo la idea inicial de aproximarse a distintos colectivos, después de analizar los resultados obtenidos hasta el momento, la coordinación del proyecto plantea a los maestros y maestras de Educación Infantil la idea de llevar a cabo una experiencia con un grupo de personas con discapacidad psíquica/motórica. La invitación es muy bien acogida y se establecen contactos con el Centro de Día e Residencial Castro Navás para personas adultas incluidas dentro del Trastorno del Espectro Autista, perteneciente a la Fundación Menela. Recogiendo la solicitud, se propone realizar una visita de los pequeños de la escuela a su Centro, durante la cual, además de presentar las instalaciones, pudiesen compartir con sus usuarios actividades de la forma más natural y normalizada posible. Partiendo de esta premisa, el día 11 de junio las niñas y niños de 5 años comparten con adultos con autismo diferentes actividades tales como recolectar hortalizas de invernadero, desgranar guisantes, recoger huevos en el gallinero, taller de reciclado de papel, lavandería y plancha, taller de música, taller de pintura...

Durante esta jornada el nivel de interacción es sorprendente y se ve positivamente la posibilidad de retomar la experiencia ampliada con la acogida de un grupo de personas con autismo en la escuela y con la preparación de alguna actividad previa de tipo musical o plástica para su posterior presentación conjunta durante la jornada de convivencia.

Señalar que, a pesar de que las familias no participan activamente en ninguna de las experiencias anteriormente detalladas, sí son informadas puntualmente del transcurso del proyecto siendo acogido muy positivamente y valorando el alto interés que puede llevar aparejado para la buena educación de sus hijas e hijos. Por otro lado, esta propuesta cuenta con antecedentes en nuestra escuela, en cuanto a experiencias encaminadas a «romper» la actividad escolar tradicional y sobrepasar el ámbito de la clase y de la escuela, ya que en estos últimos cursos, la totalidad de los niños y niñas viene participando proyectos tales como:

- Proyecto de educación ambiental Voz Natura «De terra ao mar, de mar á terra», consistente en diferentes estudios y actuaciones de sensibilización ambiental tanto en la escuela como en su entorno.
- Plan Valora-Medio Mariño «Ría de Vigo: a mar de saberes». Convocatoria de la Consellería de Educación de Proyectos de Innovación Educativa en Valores Democráticos.



- «Xuntos pola paz», jornada de celebración del Día escolar por la paz y la no violencia con la comunidad educativa de otra escuela y con la realización conjunta de juegos cooperativos, canciones, danzas, talleres varios, actividades sensibilizadoras en relación a esta celebración...
- «Son dun povo, son dunha escola», proyecto de interpretación de un espectáculo conjunto entre la banda de música del pueblo, los niños y niñas de la escuela y las familias. Este espectáculo se realiza el 21 de junio, día internacional de la música, en el auditorio del Local Social del pueblo abierto a todo público.
- «Interteatro», proyecto de intercambio de producciones teatrales entre nueve escuelas públicas de Vigo, iniciado hace cuatro años fruto del intercambio entre nuestra escuela y otra de la zona.

Debe decirse que el Departamento de Educación del Concello de Vigo, después de serle planteado el proyecto, sufragó los gastos derivados de los desplazamientos de los diferentes colectivos a la escuela y las visitas de los pequeños de la escuela a los centros participantes, y que, a día de hoy, *Facendo escola*, es un referente que, a corto y medio plazo, definirá en buena medida el funcionamiento de nuestra escuela y la relación que los pequeños establecerán con la sociedad en la que están inmersos. ■

El grupo

un espacio para

En las relaciones espontáneas del grupo se produce una verdadera socialización. El desarrollo de la autonomía y las relaciones se conjugan juntos porque son dos caras de la misma moneda: somos alguien en interacción con el otro. En este artículo se describe la complejidad de trabajar en infantil las relaciones y los cambios metodológicos que esto implica.

Cristóbal Gómez

La creación del grupo no es una cuestión aritmética, hacemos grupo cuando nos unimos con lazos afectivos,

cuando las miradas se entrecruzan, las risas se confunden y se comparte la emoción. Somos esencialmente seres sociales y todas las relaciones se establecen bajo interacciones emocionales. Desde esta perspectiva analizaremos las relaciones en el grupo. «No todas las relaciones humanas son de la misma índole debido a que tienen lugar bajo distintas emociones, y es la emoción la que define el carácter de la relación» (Maturana, 1997). Es esa relación de cercanía, de cariño, de amistad y de caricias la que nos

hace humanos, la que nos ayuda a crecer como personas, la que nos da salud. Primero la madre garabatea al niño en su cuerpo, lo acaricia, escribe con tinta de cariño en su piel. «La ausencia de estas caricias, tatuajes afectivos, es determinante para el desarrollo posterior» (Ricardo Rodulfo, 1999). En segundo lugar, el niño se va separando de la familia y nace su autonomía, comienza a ser un ser activo. Ahora es él el que garabatea todo lo que toca, lo impregna afectivamente con sus esquemas sensoriomotrices. Comienza a reconocerse en el espejo y a construir su esquema corporal. En una tercera etapa, el niño se reconoce como alguien separado del mundo, se diferencia de los otros, posee capacidad simbólica, y se relaciona con los demás como otro. Este es el momento donde la actividad en grupo se hace imprescindible.

las relaciones sociales



Las canciones, la expresión artística, el teatro y la danza son vehículos en donde el grupo se construye, se expresa, se comunica y se establecen relaciones emocionalmente importantes. Pero es en el juego donde la socialización se forja definitivamente: juegos por parejas como los masajes o el espejo; juegos de pequeños grupos, como el péndulo y la ducha, juegos de grupo como el paracaídas o los abrazos musicales (Seminario de Educación para la Paz, 1995) y, sobre todo, el juego espontáneo y el juego simbólico, actividad natural de la infancia.

En la escuela desarrollamos las relaciones sociales, nuestra personalidad integral, si diariamente realizamos actuaciones en las que aparezcan dos principios forjadores de identidad: la mirada y la escucha.



Las personas tenemos la necesidad de atender la opinión que otros tienen de nosotros, porque somos en la medida que alguien nos mira. Primero somos cuando nuestra madre (o padre) nos mira. Desde pequeños, cada vez que hacemos algo, miramos de reojo buscando aceptación o desaprobación. El proceso de socialización comienza cuando nos separamos de la madre y comenzamos a mirarnos en los demás, cuando la mirada de los otros nos importa.

Otra condición para forjar personalidades sanas es poder hablar de lo que pensamos, tener posibilidad de expresarnos ante los demás abiertamente. En la medida en que los demás nos escuchan desarrollamos nuestra identidad, somos alguien. En mi grupo una niña con dificultades madurativas habla en la asamblea de cada mañana muy despacio, mirando a cada uno de sus compañeros y demandando atención continua. Es una forma de sentirse escuchada, de ser alguien, de suplir sus déficit.

Si comprendo el pensamiento de los otros, no sólo poseo mis capacidades intelectuales sino las de los demás. Esta inteligencia no es

posible sino trabajando en grupo, discutiendo, negociando, resolviendo conflictos entre todos, escuchando a los demás. La empatía deja de ser sólo un concepto moral para convertirse en capacidad intelectual que, además, ayuda a la tan necesaria convivencia. Debemos, por lo tanto, trabajar en la escuela las relaciones afectivas y el trabajo intelectual organizándonos en grupos. Porque como dijo J. Piaget (1964):

«La afectividad y la inteligencia son, pues, indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana»

En actividades de grupo es donde se produce más aprendizaje porque se trabaja en la zona de desarrollo próximo –como nos enseñó Vygostky. Esa zona en la que una persona con esquemas cognitivos parecidos es capaz de modificar sus conocimientos y desarrollar la inteligencia.

Es interesante romper las estructuras organizativas fijas porque empobrecen las posibilidades de aprendizaje. He visto en mi grupo cómo pequeños con niveles muy parecidos de escritura se agrupaban para escribir una carta





juntos, corriéndose mutuamente; otras veces veo agrupamientos formados por alguien muy maduro ensañando a un pequeño a construir un puzzle, o realizar una torre. He visto muchas veces coger la mano de un compañero para ayudarle a mover el ratón del ordenador. Hay un niño que no sabe comer solo, y a muchos les llevan la cuchara a la boca. He disfrutado cuando alguien ayuda a otro a poner los zapatos o cuando construyen juntos una ciudad, una granja o la selva. Son muchos los que hacen trabajos compartidos y aprenden unos de otros de forma natural. Creo que limito las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas cuando intento controlar todo lo que aprenden, cuando fuerzo a que todos pasen por el mismo itinerario y al mismo tiempo.

Se hace necesario llevar a cabo actividades en grupos porque la relación entre iguales



ejerce sobre el sistema nervioso actitudes de cooperación, de solidaridad, de cariño, de aceptación, de disfrutes compartidos.

Resumiendo, la socialización propicia el aprendizaje, porque aprendemos en contextos sociales, en situaciones culturales, por interacción con los demás, en situaciones emocionalmente relevantes.

Socializarse es crear una compleja red de relaciones afectivas junto a un desarrollo de la identidad individual, en contextos reales.

Es necesario, por lo tanto, construir una cultura comunitaria. Para ello necesitamos rituales y liturgias que desarrollen el hecho comunitario, como la asamblea, los proyectos de trabajos compartidos y el trabajo libre por rincones de actividad.

Una metodología para la autonomía y las relaciones sociales

Creemos que la metodología no es sólo un conjunto de técnicas para el aprendizaje sino

el conjunto de decisiones sobre la organización del ambiente de clase y las formas de relación que se propician, porque los modos de enseñanzas producen aprendizajes por sí mismos. Parece ser que las impresiones más profundas ejercidas sobre el sistema nervioso humano provienen del carácter y estructura del ambiente dentro del cual nos movemos. El ambiente, por tanto, da información, transmite mensajes y enseña contenidos. Lo más significativo de los procesos de aprendizajes del pequeño es el medio cultural en donde está inmerso. Por tanto, es el escuela, con su metodología, sus rituales, su organización, actividades y liturgias, la que produce los grandes logros educativos.

La organización del espacio propio del grupo, como cualquier elemento que lo configura, implica, de forma tácita o explícita, unas finalidades educativas, una práctica pedagógica y una concepción ideológica determinada. Así, podemos organizar el espacio y a sus habitantes con una estructuración fija, unos

grupos determinados, una ritualización excesiva, que provoque relaciones efímeras y poco espontáneas, o, por el contrario, crear espacios donde la vida fluya de forma natural, donde prolifere la espontaneidad, la subjetividad y tenga cabida el desarrollo de la identidad. Podemos crear espacios sólo para el cuerpo y el intelecto, o espacios en donde el alma revolotee, en donde lo afectivo tenga posibilidades, en donde los valores sean algo más que el aprendizaje de unas conductas ritualizadas.

A veces, con organizaciones muy estructuradas se pretende mantener el orden en la sala pero no educamos en valores, ya que, como mucho, posponemos los conflictos para la hora del recreo. Un excesivo control disciplinario no educa porque no vemos realmente las relaciones espontáneas del alumnado, sus conflictos, riñas, cariños y afectos. Es necesario, hoy más que nunca, educar en la aceptación de la incertidumbre de nuestro mundo, permitiendo la complejidad de la vida en el espacio.



Debemos permitir espacios no excesivamente estructurados en donde cada individuo recorra el camino de su autonomía con seguridad y respeto.

Para que alguien sea educado es preciso darle un lugar, un espacio físico en el que pueda desenvolverse. Un espacio seguro, porque sólo desde la seguridad somos capaces de mostrarnos como somos; lugares diversificados, porque diferentes son los niños y niñas del grupo y deben sentirse aceptados cada cual con sus características. Es por ello que nuestros grupos tienen espacios diversificados con múltiples posibilidades de acción y tiempos libres para que los niños y niñas se muestren como son. Luego, es posible tomar conciencia de lo que cada uno hace, siente, teme aprende o desea.

La asamblea

La asamblea cumple esa función de «darse cuenta» esencial en todo acto educativo. Además de un espacio físico, necesitamos para

ser educados de un espacio simbólico. Este lugar simbólico comienza con el nombre. Cada día se hace necesario nombrar a cada uno. La asamblea es el lugar principal donde cada cual ocupa ese lugar simbólico, a la vez que todos juntos formamos un cuerpo comunitario. Pero nuestro nombre, símbolo de nuestra identidad, también ocupa muchos de los lugares del espacio propio del grupo: casilleros, perchas, listados, trabajos...

La asamblea es el principal *agrupamiento* del grupo. En ella aparece diariamente ese milagro acontecimiento de desarrollo de identidad que produce la escucha y la mirada. Esta asamblea de grupo es importante porque crea una identidad colectiva que ayuda al desarrollo de las identidades individuales, ya que en ella es posible el respeto a la diferencia. La asamblea es la mente y el corazón del grupo. La mente del grupo, porque es un lugar simbólico donde pensamos en grupo sobre nuestro comportamiento: nos sentimos juntos, organizamos las tareas, evaluamos lo que hacemos y

tomamos conciencia. Además, es el corazón del grupo, porque es donde nos sentimos unidos con lazos afectivos, donde nos queremos, donde desarrollamos la identidad del grupo y la socialización, donde nos sentimos pertenecientes a una comunidad y, en definitiva, donde somos alguien. La asamblea es el lugar idóneo del grupo para resolver los conflictos y crear normas de convivencia. De ella salió el libro de las leyes de la clase que tenemos en nuestra biblioteca. Pero más usual es la resolución de pequeños conflictos diarios dejando a los integrantes de un altercado que elaboren la solución a sus conflictos con la ayuda de sus compañeros.

Organización del espacio por rincones de actividad

En Educación Infantil tenemos espacios de grupo organizados por rincones de actividad que propician diversos agrupamientos en función de las actividades o talleres que se planteen.

La mera organización espacial produce desarrollo intelectual porque crea esquemas mentales en el pequeño para decidir la tarea, planificar la actividad, seleccionar el material y luego guardarlo, etc. Los niños y niñas del grupo, desde los tres años aprenden que los objetos y animales de la naturaleza tiene su rincón, que las actividades plásticas se hacen en determinado lugar, que los juegos lógicos están ubicados en otros espacios, que los libros están en la biblioteca. Esa organización del espacio, estructura el pensamiento. Como dijo Bruner (1997):

«La inteligencia refleja una micro-cultura de la praxis, y es esa cultura la que hay que recrear en el espacio propio del grupo».

Tiempo de actividades libres

En el grupo tenemos un periodo de tiempo diario para actividades libres. Las actividades se realizan en una organización de espacio por rincones en la que se posibilita todo tipo de relaciones. Esta funcional estructura del espacio impone una disciplina que el pequeño asimila de forma natural y lógica, ya que no parte del libre albedrío sino de las posibilidades reales de nuestro espacio, tiempo y materiales. En el ordenador es necesario apuntarse y seguir

un orden, para pintar no caben todos, la biblioteca es limitada, hay juegos individuales que es necesario negociar para utilizarlos y otros de grupos que necesitan del acuerdo de varios. Los conflictos que surgen nos ayudan a construir las normas sociales de forma natural y lógica.

El trabajo con agrupamientos libres y flexibles no sólo propicia capacidades sociales sino que ayuda a construir una identidad estable y equilibrada, porque asumimos lo que somos en interacción con los iguales. Trabajando en grupo, por lo tanto, estamos construyendo la personalidad de cada uno. No es posible ser alguien si no es en relación con el otro. Sólo hay que echar una mirada a esos espacios en los que los niños y las niñas realizan actividades individuales, sentados de uno en uno, y analizar el tipo de relaciones de celos, competitividad, inseguridad y agresividad que elaboran los pequeños.

De esta manera, el grupo se va convirtiendo en un espacio donde habitar, en el que crecer, moverse, relacionarse, educarse y vivir de forma cada vez más autónoma y sociable.

En un grupo en el que hay tiempos libres, espacios diversos y asambleas para la toma de conciencia, se va aprendiendo, en grupo, lo que son los otros y lo que uno es. Se va descubriendo el

mundo junto a los demás, se van construyendo los valores a través de los conflictos diarios, se aprende en grupo lo que está bien y lo que está mal, lo que se puede y no se puede hacer. Se va elaborando cómo debemos comportarnos, para ser aceptados y queridos por los demás; porque creemos que uno es alguien cuando los demás le miran, le oyen, le acarician, le valoran y le tienen en cuenta. ■

Bibliografía

- BRUNER, J.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- GOMEZ MAYORGA, C.: *Atando sentimientos con palabras*. Sevilla: Ediciones MCEP, 2004.
- LURÇAT, L. : *Les necessitats i els drets dels infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1986.
- MATURANA, H.: *Biología del Amor y origen de lo humano*. Málaga: Librería Prometeo y Proteo. Colección Entrelibro (Conferencia), 1997.
- PIAGET, J.: *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Planeta de Agostini, 1985.
- RUFO, R.: *Dibujos fuera del papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño*. Barcelona: Paidós, 1999.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (APDH): *La alternativa al juego I y II*. Madrid: Los libros de la catarata, 1995.
- VYGOSTKY, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.

Hiperactividad:

¿abuso del término?

Aproximaciones al significado del término hiperactividad

El presente artículo surge con la recopilación de algunas conclusiones extraídas a lo largo de casi dos años de trabajo y reflexión del grupo de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes (perteneciente al Colegio Oficial de Psicólogos de Alicante) en relación a la cuestión de la Hiperactividad y el abuso que este término sufre en la actualidad. En su última versión, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, de gran aceptación en la comunidad científica, distingue dos tipos de trastornos por déficit de atención en función de la hiperactividad que presenten:

- 1) *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.*
 - a) Tipo combinado
 - b) Tipo con predominio del déficit de atención
 - c) Tipo con predominio hiperactivo-impulsivo

En nuestro país cada vez son más frecuentes los diagnósticos y tratamientos farmacológicos de TDAH y cada vez en niños y niñas más pequeños. Este artículo expresa nuestra opinión acerca del posible exceso y mal uso del término y los efectos que ello puede tener, en definitiva, sobre los niños y las niñas.

Grupo de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes

- 2) *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificada.*

Esquemáticamente, este Síndrome se caracteriza por dificultades de atención, motoras, cognitivas y otras dificultades de diversa índole. A su vez, pueden aparecer junto con dicho síndrome, algunos signos neurológicos menores.

Las dificultades de atención se refieren a una escasa capacidad para concentrarse, para mantenerse en una actividad y para organizar y concluir una tarea. Los pequeños parecen no escuchar lo que se les dice, a menudo su trabajo es poco cuidadoso e incurren en numerosos errores.

En cuanto a las dificultades motoras estaríamos hablando de una actividad motriz excesiva para la edad. Se trata de un pequeño que «no para», corre, trepa, parece estar «movido por un resorte». En la escuela, se muestra inquieto, está en movimiento continuo; se balancea, toquetea constantemente cualquier objeto y balancea de manera incesante las piernas. Existe impulsividad, con dificultad para respetar las reglas y el contexto; en clase interviene súbitamente y en las actividades deportivas no respeta las consignas. Esta impulsividad puede llegar a problemas de conducta del tipo de accesos de cólera y agresividad.



Son relevantes también las dificultades cognitivas reflejadas en las pruebas psicológicas cuyos resultados son mediocres, debido a la falta de atención del pequeño. Se aprecian dificultades de localización tiempo espacial, dificultades para comprender el sentido de secuencias rítmicas, entre otras.

A lo anterior debemos sumar otras dificultades, de diversa índole, que suelen estar presentes: retraso escolar que puede ser acumulativo, problemas de control de esfínteres (enuresis), labilidad afectiva, conflicto con el entorno y con los compañeros.

Neurológicamente, existen signos menores que permiten identificar el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y que se utilizan como buenos elementos de diagnóstico, pero no es indispensable que aparezcan para determinarlo.

«La Asociación Americana de Psiquiatría puso de manifiesto su preocupación por la elevada frecuencia de este diagnóstico, con las implicaciones terapéuticas que conlleva, ya que en Estados Unidos se plantea el

diagnóstico en prácticamente el 50% de los casos visitados en servicios de psiquiatría infantil». Por ello publicaron una serie de criterios a tener en cuenta antes de la emisión de un diagnóstico definitivo de TDAH, que nosotros suscribimos con algunos matices:

1. *Actividad excesiva apropiada para la edad.*

Ésta es una cuestión que se presta mucho a la subjetividad del evaluador. Lo que para un adulto puede ser un movimiento excesivo, para otro puede ser algo normal. Con frecuencia observamos en los relatos de padres y maestros, cómo un mismo niño puede ser significado de formas diferentes en función del adulto que le mire. Por ejemplo, dos maestros de un mismo alumno podrían decir de éste: «es un niño hiperactivo porque no para en toda la clase, interrumpe la clase, no trabaja, molesta a los compañeros...» Y sin embargo el otro puede pensar «no es para tanto, se mueve un poco más que los demás pero no tanto...» Incluso estas apreciaciones varían no solo en función del contexto inmediato del niño, sino de la sociedad en la que el niño está inmerso. La tolerancia de una sociedad a la conducta infantil, depende de una representación de la infancia sujeta a cada momento histórico.

2. *Niños y niñas que viven en un entorno poco adecuado, desorganizado o desordenado.*

Con ello no sólo nos referimos al entorno social inmediato, sino también a aquellos vínculos familiares deficitarios, pobres, escasamente contenedores, etc.

Por ejemplo, en una depresión posparto duradera, donde además no exista red de apoyo hacia esa madre, el pequeño puede quedar expuesto a una falta de cuidados y estímulos.

En este tipo de situaciones será difícil determinar si la desorganización de la conducta constituye una respuesta a este entorno desfavorable o nos encontramos efectivamente ante un cuadro psicopatológico.

3. *Retraso mental, que en ocasiones puede acompañarse de alteraciones similares a los TDAH pero de los que debe distinguirse.*

4. Alteraciones de la conducta relacionadas con psicosis infantiles.

En nuestro país, cada vez son más frecuentes los diagnósticos y tratamientos farmacológicos de TDAH y cada vez en niños más pequeños. El exceso y mal uso del término ha contribuido a su popularización y banalización, es decir, la HIPERACTIVIDAD está de moda, y esto la ha convertido en una palabra de uso frecuente de la población general.

Por todo ello, consideramos que en los últimos tiempos se está haciendo un cierto abuso de este diagnóstico:

- Debido a la amplitud de los síntomas que abarca el diagnóstico de TDAH en los manuales, algunas de estas conductas se podrían encontrar en muchas otras situaciones que atravesara un pequeño, no necesariamente patológicas (celos, separación de los padres, fracaso escolar, etc.)
- Debido también a que la misma manifestación sintomática puede aparecer en otros cuadros (esquizofrenia infantil, personalidad borderline, trastornos obsesivos, etc.)
- La creciente preocupación de padres y maestros, desbordados por la hiperkinesia y problemas de atención de los pequeños, puede llevar a diagnósticos precipitados aunque tranquilizadores del entorno. Ya «se sabe qué le pasa al niño» por la simple descripción de sus síntomas. En ese momento el prediagnóstico se convierte en etiqueta, sin que nadie haya escuchado al pequeño y sin que se haya intentado comprender sus conflictos.
- A menudo, se observa una confusión entre Hiperactividad y Déficit de Atención, como si se diera por hecho la presencia simultánea de las dos manifestaciones. Tal es así, que el discurso cotidiano llama «Hiperactividad» a lo que clínicamente se conoce con el nombre de TDAH. Pareciera que las dificultades en la atención quedan escondidas tras los síntomas más molestos de la hiperkinesia y de la impulsividad motora, verbal o cognitiva.
- A su vez, por la demanda social excesiva dirigida hacia unos servicios públicos de salud mental, que no pueden responder a tiempo y buscan diagnósticos rápidos movidos por la saturación del sistema.





- Una vez hecho el diagnóstico, la «solución al niño-problema» es el fármaco. De esta manera se acallan los interrogantes de los adultos, su posible implicación en el problema y lo disfuncional en el pequeño.
- Por otra parte, se observa una gran imprecisión de los diagnósticos sostenidos en cuestionarios y escalas que son completados en el entorno escolar y familiar. El propio maestro o profesor de Pedagogía Terapéutica, y por otra parte la familia, van puntuando del uno al cinco cada una de las conductas sugeridas en una lista de acuerdo a la observación directa del pequeño. Finalmente, según la cantidad de ítems reconocidos se concluye si el pequeño podría o no padecer un problema de Hiperactividad.

La dificultad reside en que estas escalas contienen parámetros que se prestan al criterio subjetivo del observador, por ejemplo en la Escala de CONNERS-TRS, se recoge entre sus ítems: «es inquieto/a, no para de moverse», «es infantil e inmaduro», «tiene mal humor y pone malas caras», «molesta a otros niños», «grita a menudo», etc.

Lo que para un observador merecería una puntuación de 1, para otro podría ser de 5, dependiendo de diversos factores como la tolerancia del observador al movimiento, el vínculo con el niño, la educación recibida por quien puntúa, e incluso el ámbito donde se evalúe al pequeño.

Lo peligroso del abuso

Lo preocupante del abuso de este diagnóstico es la estigmatización del pequeño que queda reducido a una «etiqueta» diagnóstica, así como la gran cantidad de niños que son medicados como única alternativa de tratamiento. En la actualidad se observa que prácticamente en su totalidad los niños y niñas que son diagnosticados de TDAH por las Unidades de Salud Mental Infantil, reciben un tratamiento casi exclusivamente farmacológico.

Esta forma de abordar los problemas psíquicos supone su reducción a lo meramente biológico. No estamos en contra de la medicación, siempre y cuando ésta sea adecuada a cada caso y acompañada de otras medidas

terapéuticas (psicoterapia, orientación familiar, psicomotricidad, etc.). Además nos parece peligroso prescribir medicación sin más, desde la infancia hasta la adolescencia, periodo en que nos encontramos con un cerebro dinámico y de gran plasticidad. ¡Como para introducir de manera masiva o crónicamente fármacos de la familia de las anfetaminas!

El fármaco actúa directa y únicamente sobre el síntoma, pero no sobre los conflictos subyacentes.

La definición de síntoma hace referencia al «fenómeno revelador de una enfermedad/indicio de una cosa que está sucediendo (...)». Precisamente en este tipo de problemática, el síntoma sería: la hiperkinesia, la impulsividad, la falta de atención, etc.

Todos estos síntomas, por lo tanto, son la evidencia o «fenómeno revelador» de que algo «está sucediendo» en el psiquismo del pequeño.

Del mismo modo que la fiebre en un niño puede revelar, desde algo tan irremediable como la aparición de la dentición, hasta algo más preocupante como un proceso infeccioso o una meningitis; el «síntoma» funciona de igual forma que la fiebre. Puede ser manifestación de diferentes situaciones: desde conflictos emocionales del propio niño (celos por el nacimiento de un hermano, baja autoestima, separación de los padres, fracaso escolar, etc.) hasta otros ocasionados por relaciones defectuosas (situaciones de violencia familiar, duelos, migraciones, abandonos tempranos, etc)



En este sentido, la administración indiscriminada del fármaco sólo conseguiría el aplastamiento del síntoma, silenciando la función de denuncia que éste puede realizar. Así puede producirse una mejora sintomática a corto plazo, pero el conflicto del pequeño permanecería latente, sin resolver. Por eso abogamos por la necesidad de realizar un abordaje multidisciplinar e integral de la problemática del niño. Volviendo al ejemplo de la fiebre, el pediatra puede prescribir un medicamento antitérmico para disminuir los efectos de la fiebre, pero no por ello dejará de investigar sobre su origen para darle un tratamiento específico.

La hiperactividad en la escuela

Sería necesario replantearse la cuestión de la hiperactividad, el abuso del diagnóstico y el abuso de la medicación. Creemos que una forma de hacerlo sería reconocer que el pequeño delata con sus síntomas un sufrimiento particular (indistintamente de cómo sea nombrado- catalogado: hiperactivo, con trastornos de alimentación, o de conducta, o con trastornos de aprendizaje...) del que el propio niño no es consciente.

Es fundamental llevar a cabo una exploración cuidadosa, un estudio psicodiagnóstico minucioso que abarque tanto al pequeño como a su medio familiar y social, porque siempre hay factores detrás de esa supuesta «hiperactividad» y por lo tanto, cada caso necesita ser abordado en su especificidad.



A su vez, es mucha la responsabilidad que recae sobre el ámbito educativo en este tema. La escuela es una de las principales protagonistas y afectadas y la implicación de los docentes es imprescindible. Es clave que la escuela se sienta parte del problema, porque lo es.

Cuando los maestros acuden a psicopedagogos o psicólogos, en busca de pautas para tratar al pequeño y para facilitar su aprendizaje, no tienen en cuenta que, a veces, las herramientas pedagógicas con las que ellos mismos cuentan pueden ser suficientes. En función de cada caso, recurriremos a unas estrategias u otras.

En algunas ocasiones el pequeño necesita además ayuda terapéutica desde otros ámbitos para la resolución de sus conflictos internos y/o emocionales. En otros casos sería conveniente que el maestro rebajara su nivel de expectativas hacia el niño.

Por ejemplo, imaginemos a un pequeño recién llegado a nuestro país que se incorpora a mitad de curso y que empieza a manifestar una inquietud motriz, dificultades para concentrarse, agresividad, etc. Podríamos hipotetizar que sus conductas pueden deberse a la dificultad que ha encontrado en la emigración. En este caso, sería conveniente que el maestro pudiera preparar al grupo para la acogida del nuevo compañero, ofreciéndole un lugar propio desde el principio (que pueda hablarnos de su lugar de origen, de su antiguo colegio, mostrar fotos, de los lazos familiares y de amistad que añora...) También es necesario atender a las necesidades educativas especiales que pueda presentar (dificultades en el aprendizaje del

idioma o curriculares) así como su nueva situación sociofamiliar (vivienda sin condiciones para el estudio, inestabilidad económica que repercute en un clima de estrés familiar, asunción precoz de cargas familiares, etc.). Por otra parte, sería conveniente la coordinación del maestro con la familia del pequeño, el psicopedagogo del centro y otros profesionales implicados. Enfatizamos en esto puesto que el funcionamiento en equipo sirve a su vez de contención y apoyo del propio maestro, para que no se sienta solo e impotente ante la ardua tarea a la que se enfrenta.

Otra manifestación comúnmente observada podría ser la del niño hiperkinético, con fracaso escolar, contestatario y desobediente, que manifiesta de este modo una falta de límites muy evidente desde una edad temprana. Podría ser, por ejemplo la situación familiar de un pequeño con una madre sobreprotectora y un padre ausente en su función de autoridad, que no hace interferencia en esa relación dual madre-hijo. El pequeño bien podría denunciar con estos síntomas una demanda de individuación, de corte de esa relación asfixiante en la que el niño sólo puede diferenciarse de la madre a través de su hiperkinesia (movimiento como un intento reiterado de alejarse físicamente de la madre, de existir por sí mismo) En este caso, algunas estrategias del maestro podrían ser:

1. No repita el rol que la madre desempeña con el niño, ese «estar encima».
2. Poner límites firmes, pero con afecto.
3. Busque formas alternativas de individuación, asignándole tareas específicas que propicien su participación y responsabilidad, para que pueda lograr un reconocimiento de sí mismo y del resto del grupo (por ejemplo, ser el encargado de la mascota de la clase).
4. Derivar al niño a actividades de psicomotricidad y relajación, que puede realizar el profesor de Pedagogía Terapéutica, por ejemplo.

En resumidas cuentas, a la hora de abordar el trabajo docente con un niño hiperkinético, debemos detenernos, observar y analizar, no contagiarnos de su «hiperactividad e impulsividad» queriendo encontrar soluciones inmediatas y fáciles. Corremos el riesgo de sentir y actuar, sin que medie el pensamiento y contribuyendo al incremento del desborde del pequeño. ■

La lucha por la dignidad de la educación infantil y de sus profesionales en la Comunidad de Madrid

En la Comunidad de Madrid la educación infantil se está movilizándose desde hace varios años, pero con especial intensidad en 2008 y lo que va de 2009. ¿Por qué? ¿Contra qué? ¿Cómo?

Responder a las preguntas no es sencillo en el espacio de que disponemos, la realidad es muy compleja, pero aun así vamos a intentar ser concretos a la vez que claros, para que esta situación se pueda entender por los que no viven directamente esta realidad.

En 1986 se crea en Madrid una red pública de escuelas infantiles que integra las escuelas de la Comunidad y las de los ayuntamientos; unos años después se ponen en marcha las «Casas de Niños», que nacen ya dentro de la red pública. En esos momentos las Escuelas Infantiles mayoritariamente abarcaban la etapa completa (de 0 a 6 años). En el transcurso de uno o dos años se integran en la red algunas escuelas que, por su vocación de públicas, su proyecto pedagógico y la calidad de los equipos, la Consejería de Educación consideraba debían ser apoyadas económicamente para evitar su desaparición.

Así se crean escuelas infantiles de titularidad pública que pasan a ser gestionadas por dichos equipos. Nace lo que se denominó gestión indirecta.

Este modelo que nació con el fin expresado, convivió con los mismos controles, normativas y exigencias que las de gestión directa por parte de la Consejería de Educación. La red crece fundamentalmente con centros de gestión directa, pero también aumentan los centros de gestión indirecta. A partir del 1995, se produce el cambio de gobierno en la Comunidad de Madrid y se impondrá como único modelo el de gestión indirecta.



En Madrid tuvo mucha importancia en la Red Pública de Escuelas Infantiles el «plan experimental» y la implantación de la LOGSE. Todo ello mejoró la calidad en las escuelas, además por la presión de la Red y porque había un gobierno sensible a la educación infantil en Madrid, el decreto 1004 de LOGSE no se aplicó en la Red Pública y se promulgó para esta red un decreto específico que mejoraba el 1004: ratios más bajas, más personal, mejores espacios, etc. Esto, con altos y bajos, es lo que tenemos hasta marzo de 2008.

Desde el año 2000 en que la Comunidad de Madrid recibe las



transferencias educativas los intentos de destrozar la Red Pública y romper la unidad de la etapa han ido en aumento; se suprime el ciclo 3-6 de la mayoría de las escuelas (sólo quedan unas pocas 0-6 en la actualidad), se aumenta la gestión indirecta (desde 1996 no se construye ninguna escuela de gestión directa), a la vez que se

relajan los mecanismos de control, por parte de la Consejería, sobre el cumplimiento de la normativa, calidad de los proyectos y la práctica pedagógica. Se abandona desde la Institución la formación permanente de los profesionales y comienza a prepararse el terreno para la privatización de la Red Pública.

Desde los profesionales y las familias se responde a esta situación con concentraciones, manifestaciones, encierros y huelgas. En abril de 2008 se hizo la primera huelga específica de la Red Pública de Escuelas Infantiles y Casas de Niños, unos 380 centros con un seguimiento del 92 %.

La huelga y las manifestaciones respondían al rechazo de la comunidad educativa a los *decretos de requisitos mínimos, Propuesta Educativa para el 0-3 y de Currículo del 3-6* que la Comunidad de Madrid publicó el 6 de marzo de 2008. Dichos decretos atacan a la Red Pública: aumenta la ratio (el grupo de 2 a 3 años pasa de tener 16 niños a 20), disminuye el personal (de cuatro apoyos en una escuela de 8 aulas 0-3, pasa a tener uno o dos), etc. El decreto de curriculum «primariza» la Educación Infantil especialmente el ciclo 3-6, por lo que la etapa pierde su entidad y las características que le son propias.

Paralelamente la Consejería establece un nuevo modelo de pliego de cláusulas técnicas y administrativas para la gestión de las Escuelas Infantiles, que afecta al modelo que hasta ahora conocemos como gestión indirecta. Cooperativas, organizaciones, fundaciones sin afán de lucro que mediante un proyecto educativo accedían a gestionar una escuela, son sustituidas por empresas con afán de lucro, en las que prima el factor económico y no el educativo-pedagógico.

A la vez que aumentan las cuotas a las familias con menor poder adquisitivo, cesan arbitrariamente a directoras de escuelas en la última

semana de agosto. Actuaciones, todas ellas, que tienen como objetivo deteriorar la calidad de la Red Pública y su privatización.

A esta situación hemos respondido con denuncias en los medios de comunicación, movilizaciones masivas en la calle y una huelga de dos días el 27 y 28 de enero de 2009, que fue seguida por el 80 % de los profesionales y las familias.

Nuestras reivindicaciones fundamentales están enmarcadas en:

- Rechazo total a la privatización de la Red Pública de Escuelas Infantiles y Casas de Niños.
- Rechazo de los decretos de mínimos y de currículum.
- Rechazo de los nuevos pliegos de condiciones técnicas y administrativas.

Pedimos:

- Dignidad para la Educación Infantil 0-6 y para sus profesionales.
- Un decreto específico para las Escuelas y Casas de Niños que mejore las ratios, número de profesionales, espacios, etc., al menos, como hemos tenido de 1991 a 2008.
- La participación de la comunidad educativa en la elección del director/a del centro.



- Acabar con la lista de espera, 35.000 niñas y niños se han quedado sin plaza en la Comunidad de Madrid en el actual curso.
- Que los niños y niñas de 0-6 años tengan condiciones educativas de calidad, estén donde estén escolarizados y durante todo el tiempo que pasan en el centro.

En la Junta de Portavoces de Educación Infantil Pública 0-6 años, que nació en Madrid en el año 2000, tenemos la triste experiencia de convivir con gobiernos insensibles a los derechos y necesidades de los pequeños. De que la primera etapa del Sistema Educativo es la peor tratada desde todas las administraciones educativas, siendo como es, esencial, por ser la primera y por lo que significa para el desarrollo integral y armónico de la persona.

Pero también sabemos que nuestra arma fundamental es el trabajo bien hecho y la movilización para defender el derecho de los niños y niñas a una educación de calidad y el derecho al respeto y dignidad de todos los profesionales de la etapa. No podemos ni queremos desanimarnos porque estos sean tiempos especialmente duros para la Educación Infantil 0-6 en nuestro país.

Carmen Ferrero Torres

Nuestra portada



Esta portada del número de marzo, realizada por Alicia Suárez Otero, nos muestra otro modo de ubicar personajes y planos en una inmensidad celeste. Y al gallo Quirico (en versión de Tareixa Alonso García, Editorial Kalandraka) esperando ser reconocido, o esperando, sencillamente, que cada cosa encuentre su lugar y su orden, incluidas la Luna y el Sol. Es un minucioso trabajo donde los indicios importan muchísimo más que los espacios, donde los adverbios y preposiciones de lugar –dentro, fuera, hacia, desde, sobre, bajo, delante, detrás, dónde...– aparecen como quien no quiere la cosa, se evidencian. Y ello no es siempre así en el campo de la ilustración...



Conferencia de Mara Davoli, en Madrid

El pasado 4 de diciembre de 2008 tuvo lugar una Conferencia de Mara Davoli en el I.E.S «Beatriz Galindo», acto organizado por el Consejo de la Revista Infancia en Madrid.

Si alguien te insta a la reflexión, a colocar ideas, conceptos... y además te lleva a «lugares azules» donde se construye de forma adecuada un «saber estar con la infancia»... si todo esto sucede en un par de horas, comprendes que se puede traspasar la frontera entre la ilusión y la realidad.

Y te hace pensar que, como Pulgarcito, se debe conseguir retar al ogro y ponérselo difícil e incluso derrotarlo... y si además ese alguien produce el efecto de hacer virar nuestras miradas hacia el lado otra vez, que es el que sabemos correcto, y si consigue que los allí presentes sentados en nuestra distancia de espectadores no dejemos de buscar estrategias mientras escuchamos aquella voz dulce y honesta.

Si alguien consigue esto, entonces hacemos reales nuestros ogros

particulares, porque «ella» consiguió recordarnos los retos:

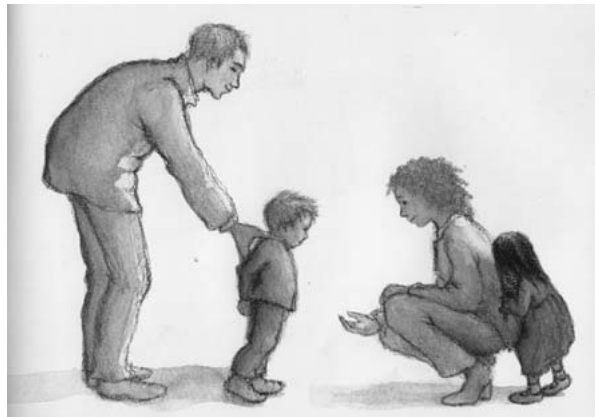
Proyecto; educación hecho social, no neutra; calidad del tiempo y de las relaciones; formación continua; procesos individuales del niño, del adulto; disponibilidad para cambiar; todos los niños son inteligentes; autónomos para hacer, para pensar; nuestro punto de vista no es absoluto, comprender, acompañar; documentación pedagógica como ayuda para buscar el sentido de nuestra actuación...

y construcción de conocimientos juntos: los niños, el adulto... aceptando la *mano giusta*, una *mano amica*, como la de Matilde... en fin :

Gracias, Mara, por recordar que

«no podemos negar la existencia de millones de niños con derecho a la educación, a la alegría, a la belleza...»

Consejo de Infancia
en Madrid



Pascale Francotte:
¡Vaya lío de familia!,
 Barcelona: La Galera,
 2008.

Cuando abrimos este libro nos encontramos con un conejito de peluche medio tumbado en una silla y sentimos la mezcla de ternura, soledad y simpatía que nos acompañan a lo largo de la lectura de esta narración.

El protagonista, un niño cuyos padres se han separado, va descubriendo, a veces dolorosamente, nuevos modos de vida y de relaciones. Es una narración muy sencilla y optimista (el conflicto está apuntado tímidamente) que va abriendo puertas a la relación con otros adultos (otra madre, otro padre), con otros niños (la hija de la pareja del padre, etc.), a otros colores, a otros escenarios y a otras habilidades y maneras de hacer...

En esta historia narrada en primera persona, el protagonista traza

su aprendizaje, aunque complicado y no fácil, como rico y estupeiado. Ante el nacimiento de su nueva hermana dice: [...] Entonces ya se lo explicaré todo. ¡Porque la vida es fantástica, aunque algo complicada!

Las ilustraciones de este libro bien diseñado, en tonos suaves, acompañan cálidamente esta historia de crecimiento y le dan un tono inclusivo. La última ilustración le da «circularidad» a la historia: el conejito, peluche inseparable del niño, comparte silla con otra muñeca. A partir de 4 años.

Haur Liburu Mintegia
 Facultad de Humanidades
 y Educación
 Mondragón Unibertsitatea

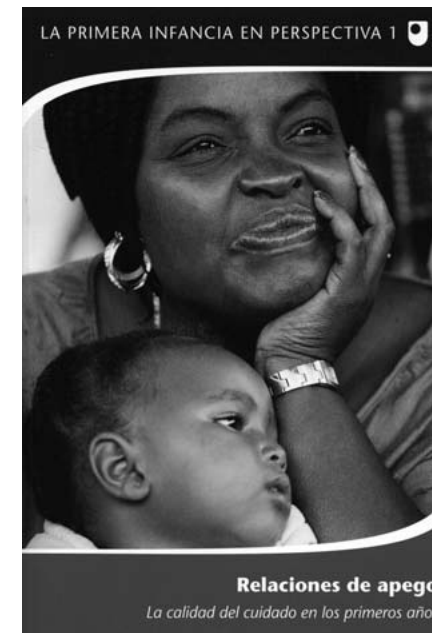
Martin Woodhead, John Oates (eds.):
 «Relaciones de apego. La calidad del cuidado en los primeros años», *La primera infancia en perspectiva, número 1*,
 The Open University, Reino Unido,
 2007.

Martin Woodhead, Peter Moss (eds.):
 «La primera infancia y la enseñanza primaria. Las transiciones en los primeros años», *La primera infancia en perspectiva, número 2*,
 The Open University, Reino Unido,
 2008.

La Primera Infancia en Perspectiva es una serie de publicaciones editada por el Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven de la Universidad Abierta del Reino Unido, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer.

La serie presenta reseñas claras y accesibles de las mejores y más recientes investigaciones disponibles, informaciones y análisis de temas políticos clave, en relación a tres temáticas en que se concentra la Fundación: Fortalecimiento del ambiente de cuidado, Transiciones positivas e Inclusión social y respeto de la diversidad.

Estas publicaciones se proponen ser instrumentos útiles en manos de los defensores de los derechos de las niñas y los niños, y sus familias.



Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2009 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)

Precio para 2009 (IVA incluido):
 España: 47 euros
 Europa: 57,11 euros
 Resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

□□□□ □□□□ □□ □□□□□□□□□□

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona

Edición: Asociación de Maestros Rosa Sensat
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Tl.: 93 481 73 73
 Fax: 93 301 75 50
 redaccion@revistainfancia.org

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

Consejo de Redacción: Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Maite Pérez, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Joaquín Rayón, Carmen Soto

Consejos Autonómicos:

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

Asturias: Jorge Antuña, M.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado

Canarias: Dolores Acosta, M.^a Jesús Boquete, Leonor Cabrera, Salomé Déniz, Elena Marrero, Ruth Martínez, Yolanda Melián, M.^a Julia Moiche, Rafaela Quintana, Delia Suárez, M.^a Dolores Suárez, Cándida R. Toledo, Nayra Travieso
Cantabria: J. Antonio Arce, Isabel Bolado, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla, Yolanda Valle

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla
Castilla-León: Mónica Fraile, M.^a Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto

Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Lloná, Maite Pérez

Extremadura: M.^a Paz Pellisa, Carmen de Tena

Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar

Madrid: Pepa Alcrudo, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Mercedes Escobar, Avelina Ferrero, Inma Gallego, M.^a Jesús Gallego, Pilar García, Francesca Majó, Laura Muelas, Alicia Rihuete

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

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

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué

Ilustración de portada: Alicia Suárez Otero

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. Tl.: 93 481 73 79

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

P.V.P.: 7,90 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

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