

Nuevo curso, soluciones pendientes

Ha empezado un nuevo curso y otra vez la escuela ocupa los titulares de la prensa, de la misma manera que lo ha hecho en los últimos años. Los medios de comunicación piden innovación en educación, pero innovan poco cada septiembre al mirar las escuelas.

El inicio de curso ha sido plácido, dicen desde la Administración. No hay huelgas, movilizaciones ni protestas. ¡Ah! Eso sí, el periodista de turno sitúa el micrófono delante de una niña que inicia su aventura escolar y le pregunta si la maestra le ha reñido. Esta es la imagen que se da del maestro este inicio de curso.

¿Se puede hablar de empezar bien el curso cuando hay compañeros que se han incorporado a la escuela el mismo día que los niños y niñas, que no han conocido a las familias previamente, que no han podido trabajar en equipo y preparar el curso? ¿Se puede hablar de normalidad sin apenas ofrecer formación permanente? Y, sobre todo, ¿se puede hablar de empezar bien el curso ignorando que hay reivindicaciones de miles y miles de maestros y familias que no han sido resueltas por la Administración?

Por eso queremos, otra vez, mirar a los compañeros y compañeras de las Islas Baleares, porque su ejemplo de lucha tiene que contagiarnos de entusiasmo, energía para despertar y coger fuerza renovada que nos permita salir a defender la escuela que queremos, de hecho, la escuela que los niños y las niñas y sus familias se merecen.

El esfuerzo de los compañeros de las Islas Baleares ha sido grande, prolongado en el tiempo, constante, pero finalmente la justicia les ha dado la razón. El TIL (tratamiento integral de lenguas) ha sido suspendido.

No podemos aceptar que las decisiones tomadas en nombre de la crisis cambien nuestra escuela. Los maestros y maestras sabemos cómo hacer más con menos, siempre lo hemos hecho. Pero no nos conformamos. La responsabilidad es de quienes nos gobiernan, y si no nos satisface tenemos el derecho y la obligación de reclamar aquello que consideramos necesario. Y la lista empieza a ser larga.

Seamos tenaces, perseverantes y constantes para conseguir y hacer una escuela realmente pública, democrática, participativa, creativa, abierta, crítica, capaz de cuestionarlo todo, incluso las leyes que cada cuatro años aparecen.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	La vida cotidiana	Carmen Barbosa	6
Escuela 0-3	Habitar el espacio: mover para ser	Rocío Galindo	13
Dibujos	Recorridos por Sarriguren	Susana Fonseca	22
Cómo lo vemos, cómo lo contamos	Agua, agua y más agua Treinta años especiales	Consejo de redacción de <i>Infancia</i> en Castilla-La Mancha M ^a . Pilar Vilar	24 25
Escuela 3-6	Colores atrapados: una tarea integradora	Manuel Sáinz Fernández	27
Infancia y sociedad	Cuando los padres se separan	Pablo García Túnez	34
Érase una vez	El zapatico de lana	Juan Serrano	43
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			45
Mediateca			46

sumario

A man in a plaid shirt is working on a wooden table. Several children are gathered around the table, watching him. The scene is outdoors, with a dirt ground and some structures in the background. The man is using tools like a hammer and a chisel. The children are looking at the man with interest. The background shows a dirt area with some buildings and a tree.

in- fan- cia

latinoamericana
suscripción gratuita www.rosasensat.org

Educación a niños y niñas con la ayuda de *El principito*

Sami El-Mimeh García



El principito (Antoine de Saint-Exupéry) empieza pidiendo perdón a los niños y niñas por haber dedicado su libro a una persona mayor. Con este artículo que vais a leer, podríamos pedir perdón a los niños y niñas por haberlo escrito en colaboración con adultos. La cuestión es que lo han hecho con mucho cariño, delicadeza y respeto, y eso es de mucho agradecer.

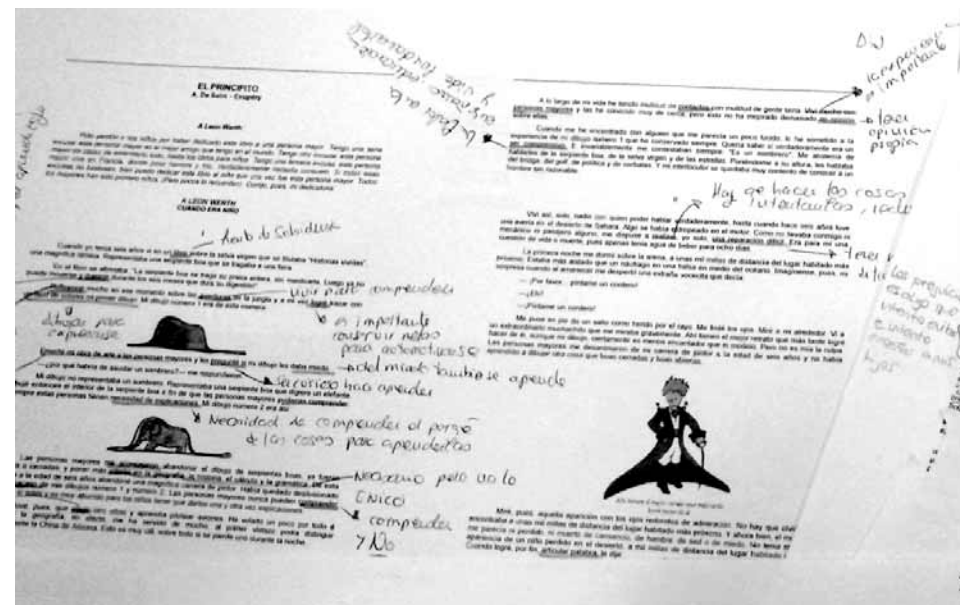
Este artículo nació a primeros de septiembre con un grupo de niños y niñas de 1 a 3 años de una casa de niños de Moraleja de Enmedio (sur de Madrid), en los dos primeros días del periodo de adaptación. Las familias permanecieron en el espacio del grupo mientras sus hijos e hijas iban descubriendo el nuevo mundo que se les presentaba.

El primer día de su estancia las familias habían ido recogiendo en pequeños *post-it* ideas, pensamientos, expectativas, conquistas, dificultades y otros datos de sus propios hijos e hijas. En cada hoja irían conociendo más y mejor a su propio hijo o hija y les ayudaría como entrenamiento reflexivo. Al final, ha formado parte de la estética del «corro de hablar».

A partir de un texto del libro de Saint-Exupéry, se ofrecía la posibilidad de reflexionar sobre las pautas de crianza y la educación en general. Mediante un ejercicio creativo basado en analogías, había que establecer asociaciones entre lo que ellos opinaban, pensaban y creían y lo que contaba *El principito*.

Las familias fueron subrayando palabras, frases y construyendo relaciones inesperadas, sorprendentes, curiosas, obvias pero teñidas de implicación, compromiso y responsabilidad pedagógica. En el proceso, había silencios, suspiros, risas, avances, retrocesos, ocurrencias...; es difícil cuando no te lo esperas, cuando no conoces el texto o cuando estás adaptándote a un nuevo

cambio como es la entrada de tu hijo o hija a un centro educativo. Del «no sé qué pensar o no se me ocurre nada» pasaron a «darle lenguaje a sus pensamientos»



A la izquierda aparecen palabras y fragmentos subrayados por ellos, y a la derecha, sus reflexiones.

...libro: *fruto de la sabiduría*
 ...duerme: *necesario para el crecimiento y el aprendizaje*
 ...reflexione: *reflexionar sobre la realidad para mejorar*
 ...aventuras: *vivir para comprender*
 ...logré: *es importante conseguir metas para automotivarse*
 ...un lápiz de colores mi primer dibujo: *dibujar para expresarse*
 ...Enseñé mi obra de arte a las personas mayores: *compartir, pedir opinión*
 ...le pregunté si: *ser curioso hace aprender*
 ...daba miedo: *del miedo también se aprende*
 ...pudieran comprender [...] necesidad de explicaciones: *necesidad de comprender el porqué de las cosas para aprenderlas*
 ...interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática: *necesario pero no lo único*
 ...comprender: *comprender y no memorizar*
 ...fracaso: *de los fracasos también se aprende*
 ...elegir: *hay que saber elegir, sin ser determinante el fracaso*
 ...Viví mucho con personas mayores: *la experiencia es importante*
 ...mi opinión: *tener opinión propia*
 ...ser comprensivo: *un valor en la enseñanza, educación y vida fundamental*
 ...realizar: *hay que hacer las cosas, intentarlas*
 ...una reparación difícil: *tener metas difíciles*
 ...articular palabra: *comunicarse, expresarse*
 ...Cuando el misterio es demasiado impresionante, es imposible desobedecer: *ante lo desconocido muchas veces nos ceñimos a las normas*
 ...yo había estudiado especialmente geografía, historia, cálculo y gramática [...] no sabía dibujar. [...] ¡No importa!: *muchas veces nos olvidamos de lo más básico, como es el imaginar*
 ...En mi tierra es todo muy pequeño: *en el mundo de un niño o niña todo es pequeño*
 ...el rostro de mi joven juez se iluminó: *ante un simple dibujo de una caja se sorprendió, muchas veces lo más sencillo es lo que sorprende*
 ...El principito, que me hacía muchas preguntas, jamás parecía oír las mías: *me recuerda a la época en la que todo era un interrogante*

...¿Qué cosa es esa? –Eso no es una cosa. Eso vuela. Es un avión, mi avión: *lo que a los adultos nos resulta algo valioso e importante, a un niño o niña le parece una simple cosa*
 ...–¡Cómo! ¿Has caído del cielo? [...] Y el principito lanzó una graciosa carcajada que me irritó mucho: *ante un hecho importante o catástrofe, a un niño o niña le resulta gracioso*
 ...¿Atarlo? ¡Qué idea más rara!: *atar a un animal es privarle de su libertad, es algo que a un niño o niña le puede chocar*
 ...Este astrónomo hizo una gran demostración de su descubrimiento en un congreso internacional de astronomía. Pero nadie le creyó a causa de su manera de vestir. [...] Entonces el astrónomo volvió a dar cuenta de su descubrimiento en 1920 y como lucía un traje muy elegante todo el mundo aceptó su demostración: *los prejuicios son algo que intento evitar e intento enseñar a mis hijos*
 ...A los mayores les gustan las cifras. Cuando se les habla de un nuevo amigo [...] nunca se les ocurre preguntar: «¿Qué tono tiene su voz? ¿Qué juegos prefiere? ¿Le gusta coleccionar mariposas?» Pero en cambio preguntan: «¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?» [...] con estos detalles creen conocerle: *los valores que realmente mueven el mundo en muchas ocasiones pasan desapercibidos y se quedan en apariencias que no describen a las personas tal cual son. Este fragmento me ha recordado a mi hijo, el cual se enamoró de una niña de su clase y me insistía en que escuchara la voz que tenía la niña.*
 ...era tan orgullosa: *a veces, intentando educarle él muestra su orgullo cuando se le regaña por algo*
 ...te lo prohíbo: *hay cosas que se prohíben o no están permitidas*
 ...ordeno: *al educar damos órdenes*
 ...respetada: *debemos hacer ver al niño o a la niña que debe respetarnos*
 ...autoridad [...] órdenes razonables: *debemos dar órdenes razonables que nos entiendan y sean fáciles para ellos*
 ...perdóneme si le pregunto: *si nos enfadamos por algo, es importante pedir perdón*
 ...obedecen: *es importante enseñarle a obedecer*
 ...firmeza: *debemos ser firmes para educar*
 ...autoridad: *para educar debemos mostrar nuestra autoridad al niño o niña*



...Gritó: *a veces, intentando educar perdemos la calma y gritamos innecesariamente*

...admiradores: *admirar lo que hacen bien y premiarles*

...aplaudiendo: *aplaudir cuando algo hace bien y motivarle para que siga así*

...alabanzas: *alabarle si se comporta bien*

...errores: *a veces, los cometemos intentando hacer bien las cosas (gritamos, perdemos la calma)*

...tengo una flor a la que riego todos los días: *pienso que hay que dedicar todos los días tiempo para jugar con tus hijos*

...Las personas mayores, decididamente, son extraordinarias: *las personas mayores gozan de experiencias que nos son de gran utilidad, como por ejemplo los abuelos, que ya la tienen de habernos educado y cuidado. Te pueden dar muy buenos consejos*

...Es una ocupación muy bonita, y por ser bonita es verdaderamente útil: *la profesión del educador-maestro es una profesión muy bonita, pienso que es una profesión por vocación dada su responsabilidad y dedicación que esta requiere. Es una profesión muy útil para la sociedad, pues una buena educación de nuestros hijos es muy importante, ya que son el futuro de nuestro país*

...si las estrellas están encendidas para que cada cual pueda un día encontrar la suya: *siempre nos hemos dirigido a las estrellas desde niños o a tus hijos para hacerles notar que alguien no está entre nosotros*

...-¡Buenos días!: *nuestros padres nos han educado, y yo a mis hijos, para que cuando se levantan siempre digan «buenos días»*

...Lo compran todo hecho en las tiendas. Y como no hay tiendas donde vendan amigos, los hombres no tienen ya amigos [...] responsable: *a mí me han enseñado a ser responsable, me gustaría que mi hijo lo fuera, pienso que es algo importante. No me gusta darle todo, quiero que él solo intente hacer lo que pueda dentro de su edad*

...El lenguaje es fuente de malos entendidos: *el lenguaje es imprescindible para su entendimiento*

...importante: *saber comportarse y compartir con los demás*

...razonamiento: *aprender a razonar*

...No comprendí: *comprender para lo que deben o no deben hacer*

...esfuerzo: *esforzarse para que sepan lo que cuestan las cosas*

...promesa: *si prometes algo sabes que tienes que cumplirlo te guste o no te guste*

...Eres injusto: *sabes que llevas la razón pero no siempre te la dan*



...tristeza: *es cuando no estás contento*
 ...miedo: *el miedo es normal y no pasa nada por tenerlo*
 ...dulzura: *para tratar con los niños y niñas*
 ...guías: *para dirigirlos*
 ...ánimo: *para que ellos no decaigan*
 ...esfuerzo: *para enseñarles que siempre es positivo*
 ...oír: *siempre escucharlos*

Algunas de las conclusiones que hemos obtenido son:

- Hay que contar con las familias desde los primeros pasos en la adaptación de sus hijos e hijas. Nos adaptamos todos a todos y a todo.
- La participación como actitud y herramienta que les ayuda a reflexionar, desahogarse y compartirlo.
- La empatía como necesidad para comunicarnos y comprendernos.
- Siempre puede haber baobabs en el camino, pero lo importante es ser conscientes de que existen y buscar alternativas para su solución.
- Cada familia lleva su propio librito a la hora de educar, un librito basado en su experiencia, conocimiento, desconocimiento, ensayo-error... Es una buena biblioteca de conocimientos para compartirla, colaborar mutuamente y entablar una relación de expertos, unos en casa y otros en la escuela.

- Hay que enfrentarles con textos (y experiencias) que les inviten a pensar, verse reflejados y reforzados.
- Las familias saben mucho más de lo que piensan y pensamos. Nuestras expectativas han de ser muy altas porque son los verdaderos referentes en la educación de sus hijos e hijas. Los educadores acompañan, orientan y complementan su responsabilidad pedagógica, pero quienes toman las decisiones son ellos.
- Sus respuestas permiten adaptar la labor educativa desde el conocimiento, la comprensión y el respeto mutuo.
- La creatividad, como actitud y derecho, debe ejercitarse 24 horas al día para encontrar siempre salidas a sus miedos, dudas, inquietudes, deseos, frustraciones, conquistas, etcétera. ■

Gracias a las familias de: Claudia, Aarón, Abril, Abel, Celia Estévez, Iván, Celia Álvarez, Cristina, Lucía, Diana, Salma, Samara, Javi, Míreia, Noelia. Muchas gracias por atreveros a jugar con vuestros pensamientos y compartirlos.

Sami El-Mimeh García, maestro de la Casa de Niños y Niñas y Colorín, Colorado...

Bibliografía consultada:

SAINT-EXUPÉRY, ANTOINE de. *El principito*. Barcelona: Salamandra, 2011. Un personaje de cabellos dorados, con capa y espada, que interroga sobre la vida con curiosidad, ingenuidad, reflexión y amabilidad. <http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf>
 VVAA. *Comunidad de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002. Una alternativa que ya se está poniendo en los centros donde las familias, el profesorado y el entorno social dialogan, trabajan conjuntamente y transforman la escuela.

La vida cotidiana

«La infancia es el tiempo cuando aún no es demasiado tarde, cuando aún estamos disponibles para sorprendernos, para dejarnos encantar. Casi todo se adquiere en este tiempo, en que aprendemos el sentido mismo del tiempo.»

Mia Couto

Desde hace algunas décadas, el tiempo acelerado del capital ha sustituido los tiempos largos y complejos de los procesos sociales, también el tiempo de la infancia. Como una especie de pedagogía invisible, este tiempo se ha instalado en las escuelas infantiles, privando de sentido la tarea que se hace y ocasionando una sensación de fracaso. La autora propone el encuentro, el juego y la construcción colectiva de narrativas como instrumentos de resistencia y como base para la formación política de todos los actores implicados en la educación.

Carmen Barbosa

A finales de la década de 1970, Félix Guattari escribió que la escuela infantil era un espacio de iniciaciones, y que en el contexto histórico de finales de los años 1970 la iniciación fundamental era la de la inscripción del tiempo en los niños y las niñas, y no de un tiempo cualquiera, sino del tiempo acelerado del capital. Quizás en ese momento no era tan evidente para nosotros, los maestros, el impacto que la reconfiguración del tiempo y del espacio causaría en el mundo contemporáneo ni su efecto en la experiencia de los pequeños.

Los procesos económicos de medida, racionalización y aceleración del tiempo están causando efectos adversos en las vidas humanas, y este nuevo ritmo característico de las relaciones capitalistas ha hecho disminuir el tiempo para estar con los amigos, la familia, los vecinos, para compartir, para conversar. Es decir, se ha perdido de vista la larga y compleja temporalidad de los procesos sociales y se ha sustituido por la inmediatez y el foco en los productos finales: son estos los que interesan.

Las escuelas infantiles, a pesar de su improductividad económica, tienen ahora ese tiempo, y cada vez más, según observo. Esta presencia del tiempo del capital es como una pedagogía invisible que se manifiesta de diversas maneras. Me referiré a tres:

Ausencia de tiempo. Los maestros dicen que falta tiempo, falta tiempo para hacer todo lo que se exige. Están siempre angustiados por el tiempo y no tienen

tiempo para escuchar a los niños y las niñas, para ver a los pequeños. Porque están muy implicados en desarrollar habilidades, mantener la atención y el control a través de los trabajos y dar respuesta a las demandas de preparación para el futuro por parte de la sociedad; debe haber muchas clases de muchas cosas para que los pequeños estén preparados para el mundo del trabajo, con las características que éste presenta hoy.

Prisa. La prisa se manifiesta en la forma perversa en que la infancia ve disminuida su duración. Cada vez más. Hasta hace diez años, en Brasil los pequeños entraban en primaria a los siete años, ahora empiezan a los seis, y muchas familias piden que sea a los cinco. El tiempo de la primera infancia ha disminuido. Y la manera como se apresura a los pequeños para que sigan los horarios de las instituciones, para que acompañen el ritmo de los colegas, es el ritmo de las fábricas, el ritmo del capital. Todos recordamos la película *Tiempos modernos*.



Fragmentación del tiempo. Las acciones de los pequeños están regladas por tiempos fijos, fragmentados, secuenciados, lineales, establecidos por los adultos, a menudo en los despachos y no en la escuela. Y si la rutina es un artefacto social, no es la realidad, sino una manera de organizar la realidad, y somos nosotros, con los pequeños, en las escuelas, quienes tenemos que producir alguna forma de organización, en lugar de permitir que nos organicen desde los despachos. En Brasil, aunque no hay una única forma de organización, la mayoría se parecen mucho: los tiempos, las divisiones de tiempo, son muy parecidos. Es una rutina hecha de encadenamientos sin sentido: las acciones se inician, se desarrollan y finalizan sin dejar marcas, sin dejar vestigios, actividades apenas para producir.

Esta regulación temporal, que no es exclusiva de la escuela —es muy importante que lo tengamos en cuenta—, caracteriza la vida contemporánea y nos despropia del tiempo, tanto a los adultos como a los pequeños, el tiempo de los cuales está continuamente regido por los maestros.

¿Qué tenemos que hacer con esta realidad? ¿Aceptarla? ¿Pactar? ¿O presentar alguna forma de resistencia a esta temporalidad acelerada que invade nuestras vidas cotidianas en las escuelas, en la vida de los pequeños?

Pienso que sí, que tenemos que ofrecer resistencia para romper con la dinámica de la aceleración impuesta por el sistema capitalista. Esta aceleración provoca la ausencia de sentido en aquello que nosotros, los maestros, hacemos en la escuela y ocasiona una sensación de tareas realizadas pero de fracaso en la realización personal y profesional.

«Aceleración» y «depresión» son palabras del terreno económico pero que fácilmente se pueden utilizar para expresar los sentimientos de los maestros y las formas de trabajar de las escuelas. Estamos constantemente en momentos de aceleración y de depresión, que nos marcan también. Pienso en tres formas posibles de resistencia:

Tiempo para compartir. Una de las ideas más potentes construidas por las pedagogías contemporáneas de educación infantil fue la de caracterizar la escuela como un lugar de encuentro, como un espacio al que los pequeños se dirigen cada día con seguridad, tranquilidad y estabilidad para, a través de la acogida y del reconocimiento, vivir una vida en colectividad, o, aún más, aprender o hacer su iniciación a la vida en común. Un ambiente donde las personas comparten las cosas simples y ordinarias del día a día, pero un espacio que también genera contextos para que lo extraordinario pueda invadir lo cotidiano. Para constituir encuentros en la vida cotidiana son



necesarios tiempos largos y también la participación de todos en la definición de los usos del tiempo que se hace en la escuela. Las nuevas generaciones necesitan aprender a valorar el tiempo, a verlo como un bien precioso, que cada uno de nosotros posee. Hay un filósofo francés que dice que el tiempo es lo único que nos queda, es lo único que aún nos pertenece. Son palabras muy fuertes, pero que tienen sentido. Y eso lo tenemos que transmitir a los pequeños, que vean el tiempo como un bien precioso, que solo tenemos hoy, algo que no puede ser banalmente vendido o comprado, sino dividido y compartido. Enseñar a valorar y apreciar el tiempo propio es ofrecer a los pequeños instrumentos de resistencia ante el dominio del tiempo del capital.

La vida cotidiana es la vida misma. En ella están en funcionamiento los sentidos, las capacidades intelectuales, las habilidades, los sentimientos, las ideas. A través de las experiencias cotidianas aprendemos gran parte de lo que usamos para estar en el mundo y convivir con los demás. Y es con este bagaje con el que nos insertamos como copartícipes en los valores y especificidades de nuestra cultura de origen. ¿Cuál es el valor de tener este inmenso patrimonio cultural si la experiencia cotidiana no se vincula con nosotros? Es necesario captar los

elementos sensibles de la vida cotidiana, ponerlos en relación con los procesos sociales, históricos, científicos del patrimonio cultural para que puedan volver con sentido a la vida de los pequeños, es decir, ampliar los sentidos del día a día. En este ejercicio democrático de la vida colectiva los pequeños efectivamente se socializan y aprenden a convivir, a confrontar, a debatir, a encontrar soluciones con sus compañeros y con los adultos. La democracia, más que una forma de gobierno o una forma de vida social, es una estructuración simbólica del ser y estar en común, de una vida colectiva aprendida en la cotidianidad. Y esto se enseña, y es una tarea de los maestros de infantil. Comienza en la etapa infantil, con los maestros, en la vida en común, donde los pequeños no están solo con la familia, donde todo se comparte con mucha más similitud, sino en un espacio donde hay mucha más diversidad y heterogeneidad. Construir el tiempo para estar juntos y hacerse presente, estar con los pequeños, estar atentos, interesados, tranquilos, con solicitud y respeto, es instaurar un confort y un confrontar. Comprender esto, estar juntos y compartir el tiempo viviendo juntos esta cotidianidad, es el primer acto de resistencia. Es un primer cambio que puede conllevar muchos otros cambios.



El juego. Jugar como capacidad de inventar mundos. Este es otro secuestro que sufren los pequeños: los pequeños cada vez juegan menos, y sabemos que jugar es una capacidad, una necesidad humana. Los pueblos siempre han jugado, y han jugado porque es el modo en que la fantasía esté presente. Muchas veces los adultos decimos que no es necesario, que al fin y al cabo somos seres racionales, así pues, ¿por qué jugar? Cuando estamos en el día a día, hay momentos en que escapamos, nos vamos a otro mundo, nos vamos a otras cosas, y todo cambia, porque estamos en nuestra imaginación, en nuestra fantasía. Nosotros, los adultos, tenemos necesidad de ello, pero cada vez estamos ofreciendo menos tiempo para que los pequeños lo hagan. Es necesario ofrecer tiempo para el sueño: el tiempo del juego. A partir de la vida cotidiana, los bebés, con sus cuidadores, con los iguales, compañeros de la escuela, realizan sus experiencias iniciales con las cosas, con las historias que sienten, con las personas que los alimentan. Son estos primeros actos los que ofrecen un inicio a la formación de un mundo imaginario, a la posibilidad de construir mundos. Y aquí radica la cuestión política del juego, de la imaginación, porque solo quien imagina puede construir nuevos mundos, puede pensar que las cosas no tienen por qué permanecer





como son, y que hay muchas otras posibilidades. Cuando juegan, los pequeños desarrollan argumentos narrativos, toman iniciativas, representan papeles, solucionan problemas... Crean formas dilatadas para la vida: fantasías, reminiscencias; estimulan la invención de formas de ser y estar en el mundo, y amplían el campo de las posibilidades, haciendo apuestas para el futuro. Si los pequeños inventan mundos ficticios en los juegos, tendrán más disposición para crear nuevos mundos sociales, científicos y culturales cuando sean adultos.

La narrativa. Los pequeños no aprenden solo lo que les enseñamos; aprenden porque quieren comprender el mundo donde viven, quieren dar sentido a sus vidas. Las narrativas que se hacen para los pequeños, sean sobre ellos mismos, sean sobre el mundo, construyen sus vidas, constituyen su memoria, crean espacio para el lenguaje y el pensamiento. Los humanos viven de manera narrativa, piensan en voz alta, comparten los pensamientos. Los juegos, generalmente acompañados de narrativas orales, o las historias que los pequeños formulan y explican, transforman a los pequeños en protagonistas activos de sus vidas. Construir formas de narrar la vida y los acontecimientos contribuye a valorizar las voces, los actos y las prácticas de



los pequeños, porque cuando escuchamos sus narrativas las transmitimos a los demás, a través de la documentación pedagógica, escuchando y transformándolas en narrativas más potentes. Hacemos un trabajo que no es solo la narrativa como cosa individual del pequeño, sino la narrativa como construcción colectiva, y una construcción colectiva que va más allá de la escuela, que establece valores, referencias sobre los pequeños. Y nosotros, como maestros, somos responsables muchas veces de empezar esta construcción, esta valorización de la construcción narrativa de los pequeños. En Brasil estamos trabajando sobre el currículo como narrativa, para salir de esta concepción del currículo como prescripción y pensar en el currículo como narración. Es un tema que está sobre la mesa. Y desde nuestro lugar de maestros podemos construir con el grupo el espacio público de la escuela, una vida cotidiana heterogénea de identidades, caminos y lecciones. La narrativa vincula a quien cuenta con aquellos que escuchan, une las generaciones pasadas con las presentes, transmitiendo las experiencias de unas a otras, une las artes del hacer con las artes del decir. Narrar con gracia, narrar con humor, tiene el poder de añadir encanto y valor a la vida. Contar historias cumple una función ética y también una función estética, por el gozo, por la fruición, por las cualidades mágicas. La forma narrativa obedece a un



ritmo, marca un tiempo, regula, ofrece calma. La temporalidad de la vida se constituye a partir de un hacer, de la acción de narrar lo que fue realizado, de producir nuevas historias y con ellas crear memorias, pero memorias activas, no congelaciones del pasado, sino actualizaciones del pasado en el presente, que transforman el presente y que deciden el futuro. Pero el futuro no es solo lo que sucederá, porque cuando pensamos en el futuro también modificamos nuestras memorias pasadas. Mediante las narrativas reconstruimos, construimos y finalmente reinventamos nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. El tiempo es construido por la narrativa. Narrar es una forma de construir tiempo, de hacer tiempo largos y no los tiempos cortos de la fragmentación: tiempo para crear narrativas. La narrativa, más que una descripción, un registro, es una instauradora de ficciones.

Estas son las tres formas de resistencia pedagógica que pienso que tenemos en la escuela: el encuentro, el juego y la construcción colectiva de narrativas. Pienso que con estos tres instrumentos podemos hacer una transformación muy grande, tanto en la vida cotidiana como en la formación política de los pequeños, de los padres y de nosotros mismos.

“ La vida cotidiana se compone de lo que existe, pero también de todo aquello que hasta ahora era inexistente pero que puede llegar a existir cuando sea jugado o narrado por alguien ”

El sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos dice: «El neoliberalismo es ante todo una cultura del miedo, del sufrimiento y de la muerte para las grandes mayorías. No se le combate eficazmente si no se le opone una cultura de la esperanza, de la alegría y de la vida.» Es esta la cultura que hay que crear y fomentar con los pequeños en la vida cotidiana de la escuela. La escuela no puede reducir la vida a lo que existe en la realidad tal como es, porque así parece imposible construir un futuro diferente. Por eso el valor del tiempo, de la vida en común, de la imaginación, del juego, de la experiencia y de la construcción narrativa son elementos políticos esenciales en la educación de los pequeños. Son ellos quienes harán la expansión de los seres, la atención al detalle, la gentileza, es decir, la delicadeza innegociable de la vida. La vida es innegociable. La vida cotidiana se compone de lo que existe, pero también de todo aquello que hasta ahora era inexistente pero que puede llegar a existir cuando sea jugado o narrado por alguien. Hacer viable una cultura de esperanza, de alegría y vida en la escuela es solo posible si introducimos otras maneras de comprender y vivir los tiempos. La vida de los pequeños en las escuelas no puede ser solo un tiempo que pasa; es un tiempo y una experiencia que merece ser oída, vivida, comprendida con intensidad. Los niños y las niñas pueden aprender con el apoyo de sus educadores a decidir qué necesitan sobre los usos de sus propios tiempos, los tiempos

personales y los tiempos colectivos, hacer cosas juntos, sentirse gozosos con sus posibilidades y capacidades de crear, crear acontecimientos, de inventar. Y es, eso que crean —en todos los pequeños hay pequeñas creaciones—, una reserva de entusiasmo que les acompañará toda la vida en su alegría de vivir, de estar juntos, en los momentos de tristeza. Son estas reservas de entusiasmo que muchas veces vivimos en la infancia lo que nos da ganas de seguir adelante. Y eso es lo que los pequeños nos pueden aportar: sus singularidades, su potencia como colectivo.

Tomarse tiempo, vivir una vida justa, digna y alegre, quizás sea una importante función política de la educación infantil. Y, retomando a Mía Couto, aprovechad cuando aún no es demasiado tarde para compartir con los pequeños la posibilidad de aprender o reaprender lo que este autor denomina «el sentido propio del tiempo», porque, otra vez con sus palabras, «quien habla del tiempo, habla de la espera y de su hermana gemela, la esperanza». ■

Maria Carmen Silveira Barbosa, profesora de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil

Habitar el espacio: mover para **ser**



Rocío Galindo

En el presente artículo hablamos sobre el valor de la creación de hábitat y sus implicaciones en la escuela a partir del juego espontáneo de Teo, un niño de 1 año y 9 meses de la Escola Bressol Municipal Tabalet en Mataró (Barcelona), quien nos regala la oportunidad de reflexionar y ampliar nuestra mirada a partir de la documentación recogida de sus investigaciones.

«El ser se crea creando»
Jézabelle Ekambi-Schmidt

¿Cuál es ese espacio que queda entre las cosas del mundo que nos rodea? Este espacio está aparentemente vacío. Se mantiene expectante..., queda a la espera de ser descubierto. Dentro de este vacío aparente, si miramos con sutileza, podremos comenzar a ver cómo se dibujan los contornos de las cosas, o cómo este espacio se puede traspasar: cómo las cosas tienen un límite fluctuante y al que se le puede dar forma con el propio cuerpo.



// Dar significado y sentido al vacío. //

Si el espacio que hay entre las cosas que vemos está vacío..., entonces podríamos decir que no tiene forma: ¿y qué da forma al espacio?

En el vacío, la presencia y la intervención de la niña y el niño le aporta significado y sentido, porque se acoplan de forma estética y harmónica a los huecos que hay entre las cosas y porque ocupan estos espacios dándoles identidad. Les aportan sentido y significado porque los conquistan, porque las niñas y los niños mueven las cosas, modifican los usos convencionales de éstas: porque hacen del espacio algo mutable, transformable.



// Inventar y crear a partir del vacío. //



Los niños inventan, crean situaciones y escenas incluyendo este vacío en sus juegos. Actúan sobre él y, a la vez, éste les ayuda en la construcción de vínculo con el entorno y con los otros.

La presencia del niño y la niña dignifica el espacio porque lo incorpora en sus investigaciones. Juntos, infancia y espacios, se ayudan en el proceso de construcción de identidad mutua.

// Determinar con el cuerpo la medida de las cosas //

El niño o niña modifica el entorno cotidiano y dialoga con él: descubre que el lugar más impensable puede ser un espacio que acoge, descubre que puede determinar con su cuerpo la medida de las cosas, que el espacio puede regalar de forma inesperada un lugar de encuentro con el otro, la ocasión de un espacio íntimo.



La infancia dialoga con el entorno con una actitud estética, una forma poética que no busca explicaciones ni teorías y que se presenta como investigación a través de su propio cuerpo de forma evocadora y sugerente.

Lo hace con una actitud estética, a su propia manera, también porque busca el bienestar y el placer de la armonía en el hacer cotidiano.

// Mover grandes objetos, transgredir el uso convencional y dar nuevas posibilidades de relación. //

Habitar el espacio para entenderlo y conquistarlo

Teo, en la sala de 1 a 2 años, siente pasión por mover grandes objetos, y al hacerlo transgrede sus usos convencionales. Les da otras posibilidades de relación, les regala nuevas identidades, nuevos horizontes para ser.



“Arrastrar cajas y muebles para generar nuevas investigaciones”

Todo empezó el día que, durante una propuesta de juego preparada, Jean arrastró una de las cajas que había a su disposición en círculos en medio de la sala recreando este movimiento con la voz. A Teo la escena no le pasó desapercibida, y fue entonces cuando por primera vez el movimiento creado por su compañero le sugirió la idea de mover un mueble, que siempre estuvo presente, generando una indagación que desde aquel día no dejó de hacer a lo largo del curso.

Mover para mirar y ver

De esta manera fue como Teo inició una investigación espacial con el mueble a través de tres movimientos:

- El movimiento del mueble a lo largo de la sala, colocándolo en diferentes posiciones.
- El movimiento de su propio cuerpo subiendo encima y acoplándose al mueble como plataforma de observación del entorno.
- El movimiento de su mirada buscando diferentes puntos de vista desde lo alto del mueble.

Cada movimiento con el mueble, con el cuerpo y con su mirada, ha posibilitado el retorno de una imagen más compleja y completa del entorno y de las cosas que sucedían, multiplicando su comprensión.





**¿Por qué mueve el mueble Teo?
Algunas interpretaciones...**

Según Heidegger, habitar el espacio está relacionado con el hacer, con el construir. Este «hacer hábitat» se puede llevar a cabo de múltiples formas dadas por las ideas, las necesidades, los proyectos de las personas que lo practican. Por tanto, el espacio que se va construyendo en la cotidianidad habla de la esencia de las personas que lo transforman.

Cuando vemos a Teo mover el mueble en diferentes direcciones, subirse encima y enfocar con su mirada desde diversos puntos de vista, podemos entender cómo a través de esta experiencia de actuación sobre el espacio Teo lo está conquistando, redefiniendo, ocupando: habitando. Está apropiándose del espacio vacío que percibe manifestando y exteriorizando su propio ser fuera de sí mismo. Lo hace con libertad, a su forma, con apertura para exteriorizarse y establecerse, por tanto podríamos decir que este

«hacer hábitat» libre y autónomo es un camino de autoafirmación de sí mismo en relación con las oportunidades de acción, y por tanto de existencia, que le aporta el espacio que quiere habitar.

Habitar es construir, es vivir el espacio y proyectarse hacia fuera para comprenderse. Habitando el espacio, Teo se conoce mejor a sí mismo en relación con las cosas que acogen su presencia.

¿Qué reclama Teo desde su acción en silencio?

Derecho a vivir una escuela habitable

Con su propia forma de entender y vivir el espacio y las cosas que lo visitan, Teo nos dice, sin una sola palabra y con un discurso no verbal lleno de fuerza, cómo debe ser el espacio que ofrecemos a las niñas y niños para que responda a sus necesidades de exploración: transformable, dinámico, abierto, multirelacional, acogedor para sentirse seguros para actuar, capaz

// Libertad, autonomía, transformación, innovación... Caos creativo... //

de recoger memoria de aquello que sucede, que posibilite la retroalimentación en sus investigaciones...

Nos está hablando de la identidad que debe tener una escuela preparada para acoger esta imagen de infancia potente y creadora de significados. Esta debería:

- Ser un lugar para la transformación y la innovación, no de reproducción: para que surja lo nuevo, primero se tiene que deconstruir lo que había antes, y en consecuencia se puede sentir caos inicialmente, por tanto, nos pide que la escuela sea un espacio abierto al caos creativo.
- Ser un espacio de escucha, acompañamiento y oferta de múltiples posibilidades de juego, experiencias, investigaciones..., no un espacio de transmisión, teniendo en cuenta las subjetividades de las personas dentro de la visión grupal.
- Tener una organización flexible, abierta al cambio, que permita acción transformadora y dinamismo, no un espacio con una organización cerrada y programática, que deja estáticos, pasivos y dependientes a los niños y niñas.
- Ser un espacio de libertad, autonomía, que permita la materialización de aquello que sale de dentro hacia afuera, desde una conexión profunda con el alma de la niña y el niño, no un espacio de coacción, con predeterminación de la acción actuando solo desde fuera hacia adentro, desconectándolo de su alma.

Derecho a sentir la fluidez del tiempo

Teo reclama tiempo para poder llevar a cabo su apropiación del espacio y de los objetos. Tiempo para que pueda desarrollar y construir su identidad en relación con las cosas que le rodean.

Reclama vivir el tiempo de la infancia: el tiempo que fluye, el que se deja llevar por la intuición, por la sabiduría innata conectada con el pulso interno, que nada tiene que ver con el tiempo impuesto desde fuera.



// Valor de la transgresión como elemento de conquista, innovación y aprendizaje. //

Si les respetamos su tiempo, dejaremos espacio para que puedan construir sus propios significados y sus identidades con el entorno, y tendremos la oportunidad de poderlo observar, documentar y comprender.

Derecho a transgredir

El niño y la niña transgreden. Y esta transgresión tiene un gran valor como elemento de conquista, de innovación, de aprendizaje.

En esta ocasión, Teo nos confronta frente al uso alternativo de un mueble de la sala. Para los adultos, y dentro de un espacio escolar, este objeto solo serviría para almacenar cosas; muy probablemente estaría colocado en paralelo a la pared, arrinconado junto a ésta, y por supuesto no estaría permitido subirse encima..., pero cuando liberamos este objeto de estos usos concretos y predeterminados, como hace Teo, el objeto en sí amplifica su horizonte de posibilidades y así sus usos posibles, dando lugar a todo un despliegue de experiencias enriquecedoras y de aprendizajes significativos.

Documentar para habitar espacios mentales

La documentación nos ayuda a tomar conciencia del otro desde la observación y la interpretación de su presencia, de su acción y su relación con el entorno que le rodea.

La documentación me salva de sentirme separado de otro, porque me ayuda a crear un puente de conexión con él. Cuando estoy presente CON la niña y el niño, puedo sentir el espacio vacío que hay entre ella o él y yo. Este espacio, como dijimos al inicio, está aparentemente vacío, porque es el lugar donde se generan todas las posibilidades: es un espacio creativo de acción, de relación, abierto a la interacción. Esta vacuidad es solo aparente, pues este vacío está lleno de posibilidades: es el espacio donde se genera todo.

Este ámbito creativo, este espacio que posibilita, se activa cuando el adulto escucha con respeto, dejando hacer autónomamente, atento a hablar, preguntar, proponer, actuar en el momento preciso y con las palabras precisas.

Documentar las formas de habitar de Teo nos permite descubrir nuevas formas de habitar nuestra mente: construir nuevos espacios mentales que permitan nuevas miradas.

Conquistar espacios físicos es conquistar espacios mentales

Teo nos ha hecho reflexionar sobre la importancia de mover las cosas para generar riqueza de percepción del entorno, riqueza de significado y de comprensión de éste.

// Documentar los procesos de la infancia para ver más allá; para ver más con nuestros ojos. //

Documentar sus conquistas sobre el espacio, su forma de habitarlo, ha hecho que se activen nuestras neuronas, que aparezcan nuevas ideas. Documentar los cambios físicos que Teo ha realizado en su intervención en la sala, su conquista de nuevos horizontes, nos ha llevado a nosotros mismos a conquistar nuevos horizontes mentales que permiten ver más allá.

Nos lleva a acercar nuestra mirada al *borde*, a la línea delimitadora que nos separa de todo lo que es posible, sin unas limitaciones que a menudo solo nos ponemos nosotros mismos, viendo el mundo con aquellas reglas y normas que hemos heredado sobre lo que se puede o no hacer, sobre lo que es correcto o incorrecto.

Documentar los procesos de la infancia nos aboca al vacío que aún nos queda por conquistar cuando estamos delante de una niña, de un niño que reclama con fuerza que lo veamos desde su potencialidad, para trascendernos, para superar nuestras limitaciones, para ver más allá con nuestra mente y para poder ver más allá con nuestros ojos. ■

Rocío Galindo Chacón, maestra de educación infantil



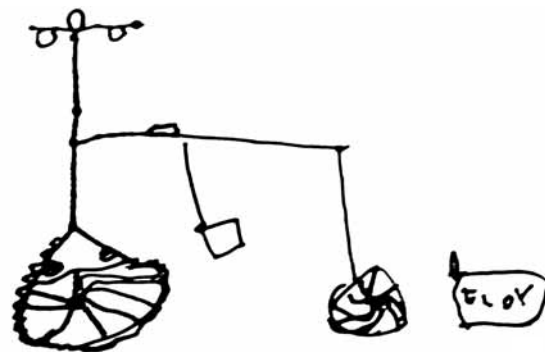
Bibliografía

- ARAUJO, A. «Llenos y vacíos. Una experiencia en 0-3 años». *Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (www.uam.es/iuce/tarbiya).
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (coords.); FORNASA, W.; HOYUELOS, A.; POLONIO, R.; TEJADA, M. *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Editorial Graó, 2005.
- GONZALVES CALATAYUD, P. «El pasillo. Abrir espacios». *Tarbiya*, núm. 42 (www.uam.es/iuce/tarbiya).
- HOYUELOS, A. *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2006.
- HOYUELOS, A. «Los tiempos de la infancia», a *Temps per créixer*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2008, pàg. 15-30.

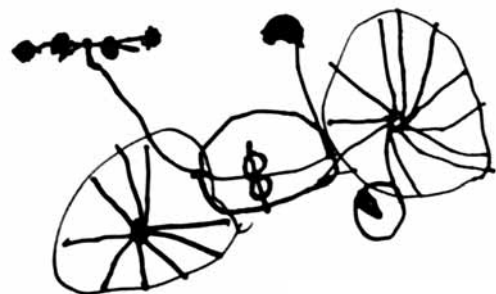
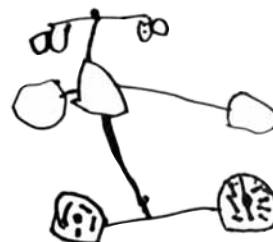
Recorridos por Sarriguren

Susana Fonseca
Maestra en el C.P. Sarriguren

Conocer el entorno más cercano, disfrutar de la naturaleza y descubrir todo lo que esconde resulta verdaderamente motivador para los pequeños. Decidimos realizar una excursión en bici al final del curso de 4 años. Cada niño o niña aporta al grupo lo que puede –casco y bicus–, de forma que todos podamos realizar la salida. Todas las bicis requieren su puesta a punto, y aprendemos a hinchar ruedas y a comprobar que frenos y pedales estén en buen estado. Finalmente salimos al bosque más cercano con nuestro cuaderno de campo, lupas y cámara para recoger todos nuestros descubrimientos. La visita nos ha entusiasmado, pero más, si cabe, el recorrido en bici, y poder demostrar nuestras habilidades realizando diversos circuitos a ritmos variados en compañía, en grupo.

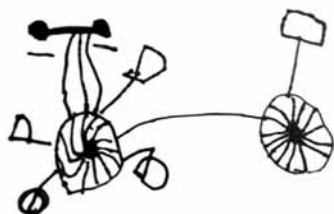


LAURA



JAMER

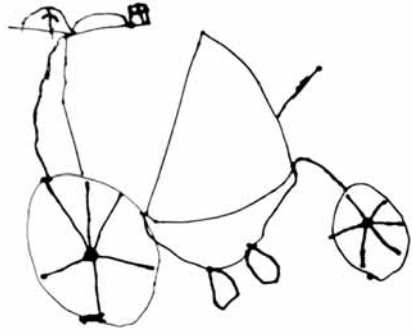
SANTIAO



KATERIA

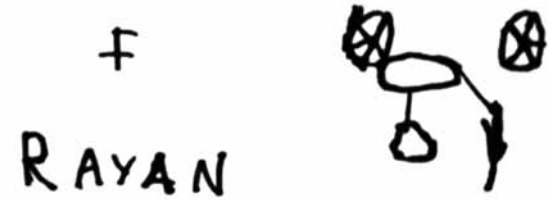
RANKA





IKER

GISELA



RAYAN

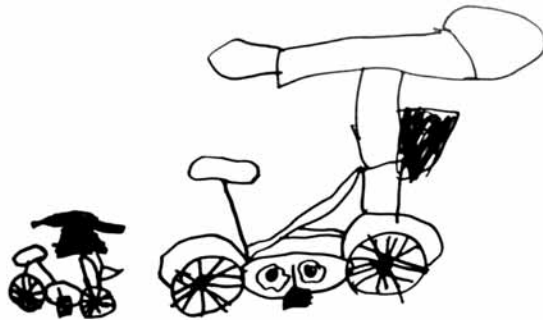
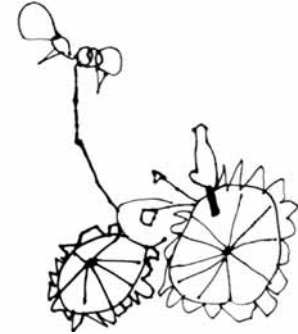


TIPO



IRIA

PAOLA
4



IKER



AYLAN

Agua, agua y más agua



Consejo de redacción de *Infancia en Castilla-La Mancha*

Cada vez más, encontramos momentos de total disfrute evocando aquellos momentos de nuestra infancia que encontramos en algún recóndito rincón de nuestros recuerdos.

El calor nos permite experiencias extraordinarias en la escuela infantil, además, con la complicidad de toda la familia y el equipo educativo: agua, agua y más agua.

Tenemos el espacio: el arenero, y otros espacios posibles. Tenemos el tiempo: los calurosos días de verano. Tenemos los materiales: arena, agua y cachivaches variados. Todo ello lo ofrecemos a los niños y niñas y ellos hacen la programación, los procesos, la evaluación y la divulgación de la experiencia a la familia. ■



Treinta años especiales

M^a. Pilar Vilar

Los treinta años especiales finalizan cuando llega la hora del cese laboral por razones de edad legislativa (es importante este dato, porque la función psíquica multifactorial la he mejorado con la edad: capacidad perceptual, razonamiento, y otros factores como la inteligencia derivada de la trayectoria profesional, social y familiar). Estos treinta años me han generado diferentes experiencias de vida, y los factores genéticos me han permitido gozar de buena salud.

Cronología de los treinta años especiales

Experimentación de la educación infantil 0-6 (año 1991) en la comunidad autónoma de Galicia, en centros públicos costeros y de interior, con perfiles profesionales de maestro de preescolar para el segundo ciclo (3-6 años) y auxiliares puericultoras para el primer ciclo (0-3 años), algunos de ellos compartiendo el mismo centro con dependencia orgánica de administraciones diferentes: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para el segundo ciclo (3-6) y Consellería de Trabajo e Servizos Sociais para el primer ciclo (0-3).

En concierto de ambas *consellerías*, el Gabinete para la Reforma Educativa me asigna la coordinación del centro experimental 0-3 de Pontevedra (Guardería Campolongo).

«Gran reto, gran esperanza»

Los que atendíamos a la población 0-3 ya vivíamos la edad de crecimiento global de estas criaturas.

El cronograma de aquellos centros atendía a la carga de trabajo que las criaturas daban. Así, las unidades se configuraban atendiendo al aspecto social; menor edad, más trabajo. El aspecto evolutivo de las características del alumnado según la edad no contaba.

cómo lo vemos cómo lo contamos



En la experimentación de la LOGSE se atiende a las criaturas desde sus características evolutivas, considerando todas sus necesidades educativas; así se instauran los grupos, el nivel, la ratio (0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5, 5-6).

Hay una buena aceptación por los profesionales del ciclo 0-3, pero dificultades para el profesorado del ciclo 3-6: la formación de estos profesionales no contemplaba el nivel 3-4 años, del que lo desconocían todo (terror a los pañales, desvalorización del nivel profesional por bajar el nivel de edad del alumnado...).

El proceso sigue, y ya se trabaja en conocer *qué necesitan los niños*: hay un periodo de adaptación que sigue a día de hoy, con desajustes en el intento de conciliar la vida laboral y familiar.

Ya tenemos aprobada la LOGSE, con ratios de alumnado diferentes a las experimentadas, y con un tiempo de experimentación más corto de lo previsto. Aún así, el proceso educativo de las criaturas mejora: se contemplan sus necesidades, sus características evolutivas.

La nueva ley da todo el rango. Las reclamaciones laborales de los profesionales del ciclo 0-3 terminan en la creación de la categoría de técnico especialista en jardín de infancia, que sustituye a la de auxiliar puericultora; a las auxiliares puericultoras se les facilitó formación de habilitación a la categoría creada.

Esta particularidad de la generación de la categoría laboral de técnico especialista en jardín de infancia no fue completada con la creación de categorías similares para otros profesionales que desarrollaban la educación infantil 0-3. Los profesionales habilitados siguieron desarrollando su trabajo en su categoría de auxiliar puericultor.

Hay un desentendimiento de la situación por los responsables de la Administración de pertenencia, que hasta el día de hoy legislaron PEC, PCC y RRI sin determinar una estructura evaluativa de los mismos, y dejándolo al criterio de los directores de centros gerenciales; se comparó convenio laboral con sectores como la construcción, el comercio...

Durante este desenvolvimiento del sector me ocupé de la dirección del centro infantil 0-6 Campolongo, de titularidad de la Consellería de Traballo e Servizos Sociais, y del centro Nuestra Señora Purificación de Foz, dependiente de la misma Consellería.

Finalizo mis últimos quince años en el centro de jardín de infancia Rosalía de Castro, en Vigo, desde donde por resolución de la Secretaría de la Vicepresidencia de Igualdade e de Benestar se me designa coordinadora pedagógica del área de Orense y Pontevedra, siendo coordinador pedagógico de todas las escuelas 0-3 de Galicia don Xesús Fortes Gómez, funcionario docente, dependiente de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, que durante el curso académico 2008-2009 está a la disposición de la Secretaría Xeral da Igualdade, según la resolución mencionada. Dicha acción finaliza en la terminación de la legislatura 2009.

Y como no soy únicamente fruto de vivencias, y hay otros que saben cómo expresar estas situaciones sin modificar la realidad, a un amigo especial de otro nivel de la docencia (catedrático en Intervención

Sociocomunitaria) le pido una cita literaria que refleje todos estos años sin herir y sin herirme.

Este buen amigo, que vive la docencia permitiendo a sus alumnos vivencias más allá de principios metodológicos, de aprendizaje significativo, globalización... y, sí, vocación por la profesión para aquellos que se quieran dedicar a la educación a la infancia 0-3.

Y ahí va su selección de citas, que hago más en el sentir:

*Somos o que soñamos ser
E ese sonho, non é tanto unha meta como unha enerxía
Cada día é unha crisálida,
Cada día alumea unha metamorfose.
Caemos, erguémonos,
Cada día a vida empeza de novo
A vida é un acto de resistencia e de re-existencia;
Vivimos, revivimos.
Mais todo se sostén na memoria
Somos o que recordamos,
A memoria é o noso fogar nómade.
Como as plantas ou as aves emigrantes,
Os recordos teñen a estratexia da luz,
Van cara adiante
Á maneira do remeiro que se despraza de costas para ver mellor,
Á perda física,
E é perder algún recordo que queremos.
Esas fotos imprescindibles no álbum da vida.
Por iso, hai unha clase de melancolía que non atrapa,
Senón que nutre a liberdade.
Nesa melancolía, como espuma nas olas,
Álzanse os soños.*

Manuel Rivas

«...todos sabemos algo. Todos ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre.»

Paulo Freire ■

M^a. Pilar Vilar, profesora y directora de educación infantil jubilada, Galicia

Colores atrapados: una tarea integradora

En este artículo hemos querido mostrar un nuevo modo de hacer matemáticas, de trabajar desde una perspectiva más real y significativa. Hemos pretendido centrarnos en ejemplos prácticos, reales, que nos inviten a ver que otra forma de hacer es posible.

Tradicionalmente, la enseñanza de las matemáticas ha estado ligada a la repetición de operaciones aritméticas descontextualizadas, la resolución de problemas artificiales, o el aprendizaje memorístico de axiomas que aparecían ante nosotros como por arte de magia. En el caso de educación infantil el reduccionismo era aún más extremo, dejando para las matemáticas el conocimiento de las principales formas planas, los números del 1 al 10 (primando la grafía sobre el concepto en sí) o un acercamiento a las series y clasificaciones. La atención se fijaba en el resultado, no se consideraba el proceso ni la asimilación de los conceptos.

El pequeño dominaba técnicas, pero poco sabía de cómo o cuándo aplicar una u otra; en definitiva, teníamos ante nosotros niños y niñas que conocían los conceptos matemáticos, pero no usaban este lenguaje, no eran competentes.

Esta situación comenzaba en educación infantil, pero con el paso de los años se iba acrecentando hasta llegar a determinar el futuro de muchos sujetos, que elegían una rama profesional en función de las experiencias que habían tenido en cada una de las disciplinas, y muchas veces éstas estaban contaminadas por un mal planteamiento del trabajo.

Manuel Sáinz Fernández

En este contexto, se consideraba a las matemáticas como una disciplina fría, aburrida, compleja, descontextualizada...

¿Por qué este recelo hacia el mundo de los números? ¿Es cuestión de la naturaleza propia de esta disciplina? Nosotros creemos que no. La dificultad está en el cómo, en la metodología de trabajo que se ha llevado a cabo a lo largo de los años. En este sentido, se hace necesario un cambio en el paradigma matemático, en el enfoque que damos a las matemáticas en nuestras escuelas.

Para ello, nos tenemos que detener a pensar sobre el concepto de matemáticas en sí mismo, tenemos que ser capaces de ver más allá de los números y de las formas, del resultado bonito para el ojo adulto, y observar, analizar y tomar decisiones. Si lo pensamos bien, todo cuanto nos rodea es susceptible de ser abordado bajo las matemáticas: en nuestro mundo hay orden, los objetos son colocados según unos atributos, necesitamos cuantificar la realidad, nos movemos en un espacio-tiempo determinado...

No podemos olvidar, por tanto, el hecho de que vivimos en un mundo que es matemático. Tenemos a nuestro alrededor multitud de recursos reales, que el niño o niña conoce, usa, pero sobre los cuales no reflexiona: folletos de ofertas, tickets de la compra, objetos de uso común, herramientas como calculadoras, balanzas, metros. ¿Por qué no nos apropiamos del

medio y lo llevamos a las aulas? Si somos capaces de hacerlo con el tratamiento de la lectoescritura ¿qué nos impide hacer lo mismo con el conocimiento del mundo matemático?

En nuestra escuela teníamos clara la necesidad de abordar el mundo matemático a partir de las experiencias de los niños y niñas a partir de la realidad cotidiana, de su experimentación de su acción.

En este sentido, gracias a la participación en el seminario «Matemáticas en contextos globales», organizado por I. González (CEP Torrelavega - Cantabria- 2011) y apoyado por Mequè Edo i Basté, tuvimos la oportunidad de emprender el camino hacia una nueva metodología.

Cambio de paradigma: hacia una educación matemática

En este momento, estaremos de acuerdo en que el trabajo matemático en las aulas tiene que evolucionar desde actividades instructivas, dirigidas, descontextualizadas... a tareas con más sentido para el niño o niña problemas de la vida real, satisfacción de necesidades a través del código matemático, en definitiva, unas tareas donde el niño y la niña sean los protagonistas, tanto en su planificación y elección como en su ejecución.

Una estrategia que podemos llevar a cabo en el aula para favorecer este cambio hacia un planteamiento pedagógico más natural es la *hoja en blanco*, un espacio abierto para que cada cual represente una experiencia vivida. En este sentido, la dificultad estriba ahora en plantear situaciones que cumplan, entre otros, con los siguientes requisitos:

- Sean significativas para los niños y niñas se relacionen con sus conocimientos previos.
- Generen conflictos cognitivos en el alumno.
- Inciten a la actividad grupal.
- Sean sensibles a la aportación personal de cada niño o niña.

Este tipo de dinámicas deben adaptarse a los intereses del educando, deben permitir su participación, que sean capaces de crear, de disfrutar, de relacionarse... Nosotros, como maestros, definiremos previamente un sistema de categorías (aspectos matemáticos a trabajar) en los que fijar nuestra atención. Muchas veces, los propios niños y niñas nos sorprenden y nos aportan una infinidad de comportamientos que no

habíamos previsto. Estos datos también serán recogidos, y nos detendremos tanto en lo planificado y programado como en lo casual y esporádico digno de mención.

Una vez la propuesta comience a decaer, ofreceremos al niño o niña un espacio para que nos explique cómo ha vivido y ha sentido lo ocurrido en la clase. Podemos empezar con una hoja DIN A4 en blanco, pero también jugaremos con los formatos de trabajo del niño, papel continuo, soportes de varios tamaños y formas...

La actividad del maestro cobra una importancia relevante al seleccionar y plantear una experiencia u otra, buscando un tipo de resultado, mientras que el protagonismo recae en el niño o niña, sintiéndose libre para contarnos todo lo que el quiera.

No se trata de un todo vale, o un dibujo libre de lo que se ha realizado, se trata de una actividad sistemática, de gran valor, en la que el niño o niña disfrutará explicando aquello que ha vivido y donde el maestro previamente habrá establecido qué observar, a quién, dónde...

Pongamos un ejemplo: les ofrecemos a los niños palos (de diferente grosor y longitud) y plastilina y les pedimos que nos construyan lo que ellos quieran; aparecerán soles, casas, flores y todo lo que su imaginación les permita. Muchas veces comenzarán construyendo un coche y finalizarán convirtiéndolo en un cohete, un avión... la actividad mental es frenética y cada uno se expresa en función de su madurez y experiencias.

Cuando el juego acaba, se les ofrece el material necesario para que nos expliquen a qué han jugado, qué han construido, cuál ha sido su construcción más costosa. Se trata de buscar una pregunta lo suficientemente amplia como para integrar la diversidad de cada uno de ellos y dar rienda suelta a que cada uno resuelva el problema como mejor considere.

Seguro que en la representación aparecen conceptos como largo-corto, grueso-fino, muchos-pocos, puede que alguna seriación, clasificaciones... Conceptos que se darán como asimilados, ya que se han apropiado de los mismos y los han utilizado para contarnos algo. Estaremos atentos a la relación entre iguales, al lenguaje oral espontáneo que acompaña a la acción, a los dibujos de los niños... un contexto propicio para observar la dinámica del grupo por un lado, y la competencia y destreza de cada niño y niña por otro.

A través de este tipo de actividades, el niño se muestra activo en sus aprendizajes, relaciona lo vivido con lo aprendido, es autónomo en sus trabajos, planifica, ejecuta y valora, aporta su visión personal y afectiva a lo ocurrido en el aula... Es, por tanto, una tarea interdisciplinar, globalizadora, que puede tener cabida en cualquier etapa del proceso de aprendizaje como motivación, para averiguar los conocimientos previos, para conectar diversas tareas, evaluación de aprendizajes...

Una receta de cocina, la lista de la compra, el ticket, una salida matemática por el barrio, una votación, juegos motores, la lectura de un cuento, un trabajo de construcciones, un juego de puntería, reparto de tareas... pueden ser ejemplos de experiencias que cumplen con los requisitos que hemos estado tratando.

Pequeños pasos hacia una educación matemática contextualizada

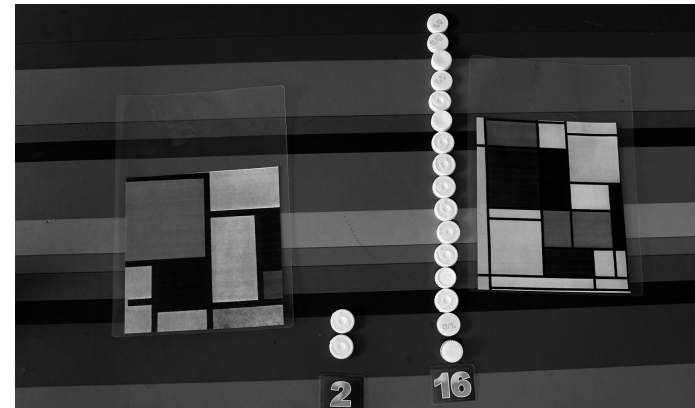
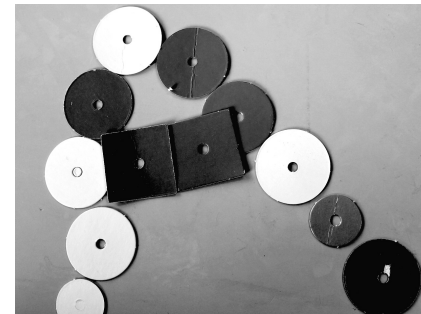
En el caso concreto de nuestra escuela, estábamos convencidos de la necesidad de un cambio en la metodología que llevábamos a cabo.

Nos planteamos la búsqueda de entornos que favoreciesen el desarrollo de competencias y habilidades matemáticas y que cumpliesen los requisitos de los que hemos hablado anteriormente. De este modo, incorporamos la hoja en blanco a nuestra actividad cotidiana, empezamos a programar salidas matemáticas al entorno, preparábamos dinámicas donde el conteo, la clasificación de objetos y la comparación de magnitudes aparecían constantemente... en definitiva, cambiamos nuestra perspectiva a la hora de programar en el aula, siendo mucho más flexibles, valorando otro tipo de aspectos e integrando la vida real en la escuela.

Colores atrapados: una tarea integrada

Fruto de este avance metodológico, diseñamos una tarea que relacionase arte y matemáticas. Partiendo del análisis cuantitativo y cualitativo de una obra de arte se desarrolló una secuencia didáctica encaminada a la conquista del mundo matemático.

El cuadro elegido fue *Composición II* de Piet Mondrian, un cuadro en el que principalmente aparecen cuadrados y rectángulos de diferentes colores y tamaños, que es una obra muy representativa en la trayectoria artística de este autor.



Previamente se creó un avatar (figura tridimensional con la imagen original del artista) que nos contaba la historia del cuadro. Para motivar al grupo, se envió un mensaje audiovisual a la dirección de correo electrónico de la clase con este montaje.

Al llegar ese día a la escuela, nos sorprendimos cuando alguien nos hablaba desde el ordenador. Muy atentos escuchamos lo que aquel personaje nos contaba: era Piet Mondrian, un famoso pintor que nos quería obsequiar con alguno de sus cuadros más famosos. Nos prometía una selección de su obra y nos incitaba a jugar con los cuadros, con las formas, con los colores... nos animaba a crear nuestra propia obra de arte.

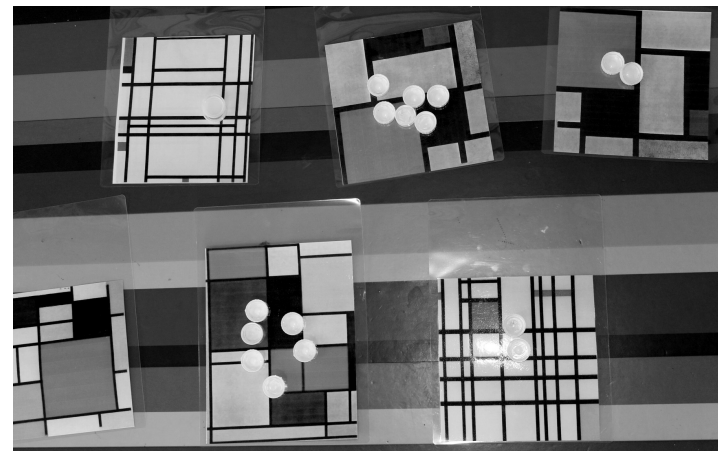
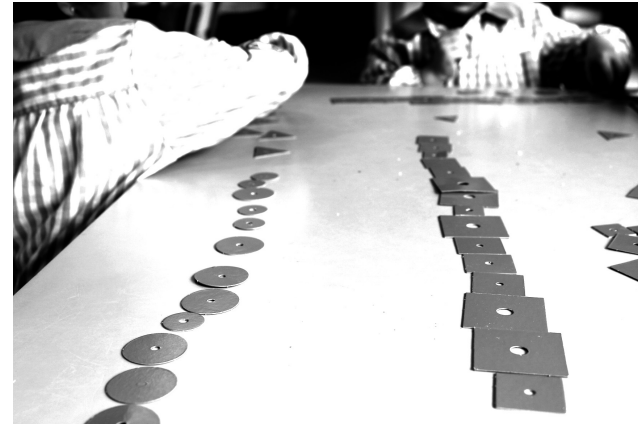
Teníamos canalizada la motivación: un personaje hasta entonces misterioso nos hablaba, sabía nuestros nombres y nos regalaba unas vistosas láminas.

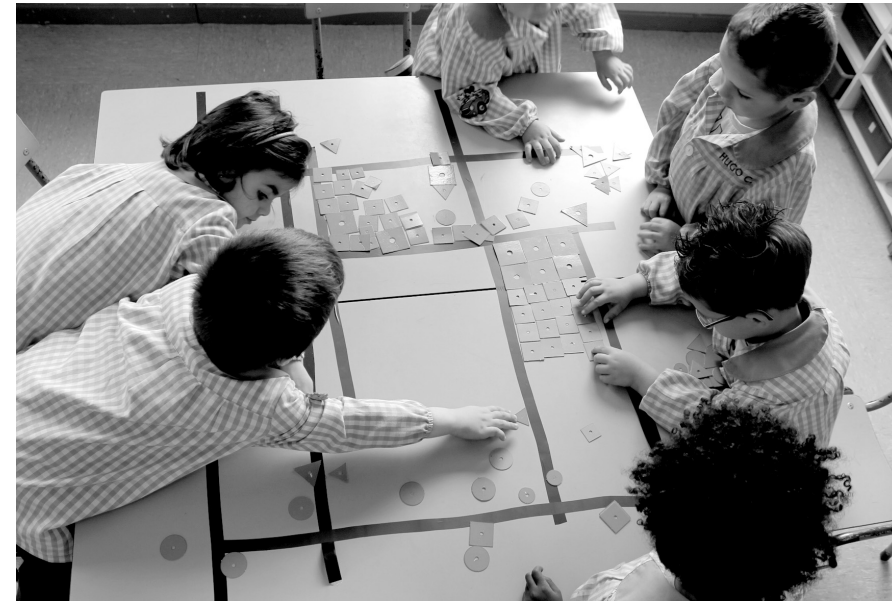
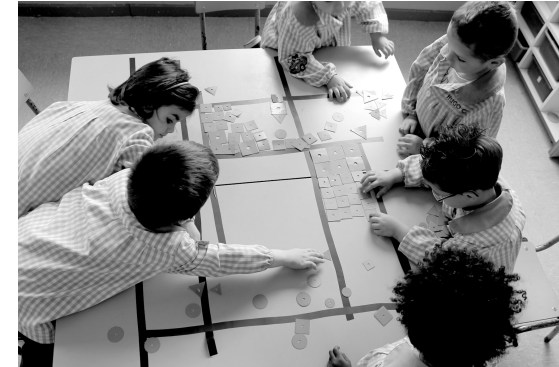
En la asamblea apareció una carpeta que recogía seis láminas del autor, tuvimos que hacer una votación para elegir uno de los cuadros, contamos los votos, comparamos magnitudes, elegimos la cifra correcta, pero... ¡hubo un empate! Así que repetimos la operación, ofreciendo nuevamente planteamientos matemáticos.

Una vez seleccionado el cuadro, pasamos a realizar un análisis del mismo en tres momentos:

1. ¿Qué vemos en el cuadro? Se trataba de describir, de la forma más objetiva posible, todos los componentes del cuadro, ofreciendo datos precisos que todos pudiésemos identificar. (*Hay un cuadrado grande y rojo en la esquina superior*). En este momento buscamos crear consensos, averiguar los conocimientos previos de los niños y las niñas, anotando los aspectos que más llamen su atención, o que más dificultades les ofrezcan. Son los propios niños los que explican a sus compañeros qué es un cuadrado, la diferencia con un rectángulo, y sus explicaciones son mucho más significativas que las del adulto.
2. ¿Qué puede ser lo que vemos? En un segundo momento, interpretamos la obra, una vez que sabemos qué aparece, lo relacionamos con lo que ya conocemos y con la realidad en la que vivimos. De este modo, vemos paredes, tejados, planos, carreteras... Con esta fase, valoramos los aprendizajes de los niños y niñas, verificamos que conocen los atributos de los objetos, las formas, la orientación en el espacio...

3. Ponemos título. Imaginamos y pensamos un título que haga referencia a la obra que estamos estudiando. Por último indicamos el título que eligió el autor. El título elegido por el grupo fue *Colores atrapados*.





En todo momento utilizamos un lenguaje matemático preciso, no hemos de tener miedo a utilizar los nombres que tiene cada uno de los conceptos matemáticos. Es el uso natural del nombre de los objetos el que ayuda a crear la representación mental del concepto. El compartirlo con los demás, el incluirlo en nuestro lenguaje espontáneo, ayudará a fijar este contenido. Así «vértice», «paralela», o «intersección» se convierten en vocabulario cotidiano y frecuente en el aula.

Surge entonces una discusión entre dos niños y cada uno defiende una postura de lo que es un cuadrado y un tercero nos anima a buscar estas formas que vemos en el cuadro en nuestro colegio. De este modo, decidimos salir en busca de estas realidades en nuestro centro y entorno más cercano.

Fotografiamos lo que vemos, lo dibujamos, sacamos su textura, y después lo llevamos de nuevo a clase para trabajar con ello.

Nunca antes nos habíamos fijado en los azulejos cuadrados del baño, las impresionantes formas de las alcantarillas o el dibujo que hace el suelo de nuestra clase.

Recortamos los objetos, obteniendo cuadrados, círculos, semicírculos, rombos... de distintos tamaños y proporciones. Teníamos ante nosotros un material que contaba con la implicación máxima de los niños y niñas, una carga personal y afectiva al estar hecho por ellos mismo, generador de diversas actividades...

En nuestro caso, les dejamos libertad para que fuesen los propios niños los que decidieran una vez más cómo continuar con el planteamiento de las actividades. El adulto sigue manteniendo el rol de mediador.

El grupo clasifica el material atendiendo a distintos criterios (color, forma, tamaño), realiza composiciones, seriaciones... e impone unos criterios para seleccionar el material con el que vamos a seguir trabajando. «Solo valen los cuadrados y los rectángulos, porque Mondrian no pintaba círculos»

En este momento, les presentamos una hoja en blanco para que expliquen a qué han jugado con las formas que teníamos en clase. El éxito es total: representan fielmente lo compuesto, guardan proporciones de tamaño y orden, hablan de cuadrados, círculos, rectángulos... con total naturalidad y se vuelven cada vez más exhaustivos en la identificación de una u otra forma.

La obra de Mondrian nos recuerda al desarrollo de un prisma, y es por eso por lo que comenzamos a jugar con los volúmenes, haciendo rodar esferas y prismas de base circular, y comparamos el efecto con prismas de base cuadrangular y pirámides. Comentamos lo ocurrido, comprobamos hipótesis, negociamos conclusiones...

En un segundo momento, pintamos cada una de las caras del prisma de base cuadrangular de un color diferente y le hacemos girar sobre sí mismo en una hoja en blanco. El resultado sorprende al grupo, ya que sin pretenderlo hemos conseguido un efecto «Mondrian».

Ahora llega el momento de que cada uno de ellos haga su propio cuadro, pero antes, y para motivar la actividad, desarrollamos una de las ideas aportadas: hacer un cuadro gigante de Mondrian.

Para ello, necesitamos saber cuánto mide la mesa, pero las reglas que tenemos en clase no son suficientes, son demasiado pequeñas. Un niño tumbado sobre la mesa nos indica que él es tan grande como la mesa, por lo tanto tenemos que buscar un papel tan grande como él. Aparecen de forma natural los sistemas de medida no convencionales.

Desenrollamos el papel continuo en el pasillo y el niño se tumba sobre el mismo para cortar un pliego del tamaño de la mesa,

Utilizamos cinta adhesiva de color negro para imitar las líneas negras, y después vamos pintando los cuadrados resultantes de la intersección de estas líneas de diferentes colores, mientras otros se entretienen con las reglas que habíamos dispuesto. Comparan las distintas herramientas, trazan líneas, imitan las obras del artista, se plantean preguntas, miden y comparan objetos del aula...

Cuando todos están de acuerdo en que el cuadro ya está finalizado, lo exponemos en el pasillo del aula y empiezan a planificar la elaboración de los cuadros individuales.

Entre todos, decidimos hacer el cuadro sobre una cartulina negra, en la que pegaremos cinta adhesiva, pintaremos con pincel y después



despegaremos la propia cinta, descubriendo unas líneas perfectamente delimitadas.

El resultado no satisface al grupo y decide probar suerte sobre cartulina blanca esta vez, pegando trozos de cartulina negra, que harán las veces de líneas. Ellos mismos eligen qué zonas pintar y de qué colores. El resultado satisface a todos y deciden colocar todas las obras, tanto las del fondo negro como las del fondo blanco, junto al cuadro gigante que habíamos realizado *a priori*.

Organizamos una exposición e invitamos a nuestros compañeros y familiares a disfrutar de la misma. Explicamos qué es lo que hemos hecho y cómo lo hemos llevado a cabo. Se valora nuestro trabajo, nos felicitan, y nosotros nos sentimos felices, satisfechos, llenos de energía para abordar una nueva tarea.

Conclusiones

Hasta ahora, no nos hemos parado a explicar ¿cuándo? ¿dónde? o ¿quiénes? realizamos esta actividad. Se trataba de un grupo de 3 años, de educación infantil, pero creemos que la secuencia en sí es fácilmente extrapolable a otras realidades y circunstancias educativas. Tanto es así, que en el propio colegio, y después de la evaluación de la misma y la exposición organizada, otros grupos, se animaron a llevar a cabo la experiencia con resultados exitosos. También es cierto que el grupo reclama constantemente otros tipos de actividades con enfoques similares.

A lo largo del artículo hemos ido mostrando un nuevo modo de hacer matemáticas, de trabajar desde una perspectiva más real y significativa. Hemos pretendido centrarnos en ejemplos prácticos, reales, que nos inviten a ver que otra forma de hacer es posible.

Para emprender este camino, basta con que nosotros, adultos, nos detengamos a observar nuestro alrededor, a escuchar a los más pequeños... y así podremos elaborar un completo listado de tareas matemáticas que a diario desarrollamos en el aula, muchas veces con carácter asistemático pero con mucho más sentido y significatividad que otras actividades más aburridas y descontextualizadas.

Aquí tenemos la solución: aprender a buscar las matemáticas en nuestro alrededor, partiendo de los intereses de los niños y niñas y permitiéndoles que sean ellos los que construyan los conocimientos. ■



Bibliografía

- EDO, M., REVELLES, S. (2004) «Situaciones matemáticas potencialmente significativas» a M. ANTÖN Y B. MOLL (coords.) *Educación Infantil. Orientaciones y recursos* (0-6 años). CISSPRAXIS: Barcelona.
- C. BERDONNEAU (2008) «Matemáticas activas». Graó: Barcelona.
- EDO, M., (2005). *Matemática y Arte en la Educación Infantil, a partir del cuadro «Bailando por miedo» de Paul Klee*. En D. COUSO, E. BADILLO, A. ADÚRIZ-BRAVO y G. PERAFÁN (Eds.) *Unidades didácticas en ciencias y matemáticas*. Unidades didácticas. (pp. 93-126) Magisterio: Bogotá.

Manuel Sáinz Fernández, maestro de educación infantil

Cuando los padres se separan

La separación de los padres no es o no tiene por qué ser en absoluto una tragedia. Es más, en ocasiones puede ser algo muy sano tanto para los padres como para los hijos. Pero esto no quiere decir que no produzca sufrimiento.

Pablo García Túnez

La ruptura familiar representa para los hijos un momento de dificultad potencialmente traumático. Con frecuencia tendemos a minimizar este hecho quizá, entre otras razones, por lo difícil que nos resulta ver y aceptar el sufrimiento de los niños. Pero es evidente que los niños sufren y, a veces, mucho. Ignorar los problemas y riesgos para los hijos en la separación de los padres es una injusticia que se puede cometer con muchos niños y niñas.

Por supuesto que los adultos son libres para tomar las decisiones que consideren convenientes. Más aún, en algunos casos, la única opción razonable para una pareja es separarse. Pero no conviene olvidar que las decisiones que unos padres, como adultos, toman con pleno derecho, pueden afectar de manera muy importante a los hijos.

Por tanto, no proponemos de ningún modo limitar el derecho a romper una relación de pareja cuando ambos o uno de los dos lo considere conveniente, lo que proponemos, tanto a los padres como a otros adultos significativos en la vida de los niños, es que permanezcan especialmente atentos a la posible necesidad de apoyo emocional, y no solo emocional, de niños y niñas en el proceso de separación de los padres.

Ciertamente, en la mayoría de nuestros ambientes ha desaparecido casi por completo el estigma social que suponía hace solo treinta años ser hijo de padres separados o de madre soltera, etc. Afortunadamente, nuestra sociedad ha progresado bastante en la tolerancia y en la aceptación, cada vez con mayor normalidad, de diferentes formas de vida familiar. Niños y niñas se han librado en gran medida de la mofa hiriente o de una pseudocompasión a menudo más hiriente aún.

Pero, aunque no esté totalmente desterrado, este aspecto psicosocial no es el objeto de esta reflexión.

El objetivo de este artículo es llamar la atención sobre otros motivos de sufrimiento que para niños y niñas puede representar la separación de sus padres.

El que en este artículo señalemos algunas de las dificultades potencialmente traumáticas por las que los hijos pasan en la separación de sus padres no nos debe hacer olvidar que cada vez las rupturas se van haciendo de manera más civilizada y que muchos padres, con su actitud positiva, minimizan los posibles efectos negativos de la separación.

La ruptura como amenaza de pérdida

Probablemente ésta sea potencialmente la más dañina de las vivencias de niños y niñas en la separación de los padres. Cuando los hijos viven en una unidad familiar formada por varios adultos el caso más habitual por una madre y un padre, cuando se produce la ruptura entre los adultos los niños viven, a veces con terror, el sentimiento de perder su nicho ecológico, el conjunto de personas protectoras. Pero es que además, desgraciadamente, en muchas ocasiones este sentimiento tiene un evidente anclaje en la realidad. Es todavía penosamente frecuente que la separación de los padres represente para los hijos la pérdida, al menos parcial, de uno de los progenitores; más aún de toda la familia de este progenitor, en la mayoría de los casos, de la familia paterna. Las relaciones con abuelos, tíos, primos... quedan con frecuencia mutiladas o distorsionadas, en ocasiones gravemente. De hecho, en el caso, aún muy frecuente, de la asignación de la custodia a



uno de los progenitores, la relación con éste y con su familia también queda considerablemente alterada, aunque no sea en el mismo sentido.

La desafortunada expresión «régimen de visitas» tiene una cierta resonancia carcelaria o de antiguos internados. El padre no custodio vive la relación con los hijos con sentimiento de fugacidad, y el custodio, con sensación de intrusismo y distorsión en la vida cotidiana y las costumbres de crianza. Esto, entre otras cosas, porque el concepto de custodia (esencialmente como espacio de residencia habitual) se interpreta erróneamente como un mayor derecho a la toma de decisiones sobre la crianza del hijo. También, porque el progenitor no custodio puede adoptar una actitud de sobreactuación con el hijo, a veces sin experiencia previa de cuidados y quizá precisamente por eso. O puede tener con él una actitud sobreprotectora, accediendo en exceso a sus caprichos y evitando la imposición de límites y el entrenamiento en la necesaria disciplina.

Hay que tener en cuenta que la vivencia de pérdida que tienen los hijos no es necesariamente proporcional a la implicación en los cuidados del progenitor no custodio en el tiempo previo a la separación, ni siquiera totalmente a su mayor o menor presencia física. Porque, en el

caso más habitual de una pareja parental, aunque uno de los dos, generalmente el padre, se implique menos en la vida cotidiana de los hijos, sin entrar ahora en la injusticia que puede haber en la distribución de tareas, hay, además de una presencia real, una presencia simbólica, no menos importante, que pasa por la palabra y los gestos de la madre. Pero estas palabras y estos gestos, incluso los silencios, en la separación, suelen encerrar un matiz a veces muy negativo y hostil.

Cuando el niño o niña vive este sentimiento de pérdida, acorde o no con la realidad, se produce con frecuencia un fenómeno de aspecto regresivo: el niño se aferra al progenitor custodio por temor a perderlo a él también.

Estas vivencias del niño se unen al hecho de que, en las situaciones de ruptura de pareja, casi siempre los que se separan están en situación emocionalmente débil o desequilibrada. Esto ocurre incluso en aquellos casos en que la separación supone la liberación de un infierno relacional.

Es muy posible que el progenitor custodio, en vez de fomentar la salida del conflicto, haga todo lo contrario, cediendo desmesuradamente a los movimientos regresivos del hijo, incluso otorgándole o consintiéndole

ocupar espacios (simbólicos e incluso físicos) que hasta la separación ocupaba la pareja. Por su parte, el progenitor no custodio puede mostrar a los hijos de una manera exagerada sus sentimientos depresivos o rabiosos, con lo que esto encierra de violencia para los niños y niñas.

Estas actitudes generan o potencian en los hijos conductas impropias de su edad y con frecuencia negativas, basadas en estereotipos de género o sustentadas por una influencia alienante de alguno de los padres u otros adultos próximos. Además, con demasiada frecuencia también, se pone a los niños en situación de tener que ser soporte afectivo y apoyo en vez de ser ellos mismos sustentados con cariño y firmeza.

La edad de los hijos

Tanto el potencial sufrimiento como las reacciones de los hijos en la ruptura familiar tienen que ver, en parte, con la edad. Y también, por lo tanto, tienen que ajustarse a la edad las ayudas que se les puedan prestar para superar esta crisis.

En términos muy generales, podemos decir que un evento potencialmente traumático para un niño tiene más posibilidades de hacer daño cuanto menor sea su capacidad para comprender las situaciones y menor su posibilidad de expresar sus sentimientos. Otro parámetro fundamental es el momento evolutivo. Sabemos que hay momentos en el proceso evolutivo en que los niños y niñas se muestran especialmente sensibles, momentos de crisis de desarrollo, como, por ejemplo, la situación edípica o las primeras etapas de la adolescencia.

Pero también hay otras edades en las que la ruptura puede hacer mucho daño, por ser edades en que la crianza de un niño exige el apoyo mutuo de los adultos que lo cuidan. Incluso en los primeros meses o primer año, cuando podemos hablar de una relación casi exclusivamente diádica, generalmente con la madre, la seguridad y el apoyo que presta la simple presencia del otro llega de manera contundente, aunque aparentemente invisible, al niño. Evidentemente, no nos referimos a aquellas situaciones en que la presencia del otro es generadora de angustia y estrés, cuyos efectos pasan también lógicamente al bebé o al niño.

En cualquier caso, lo que esencialmente debe llegar a los hijos es la seguridad de que no van a ser abandonados por ninguno de sus seres queridos y de que no se les va a poner en situación de ocupar puestos o roles que no le corresponden.

La situación previa a la ruptura

Que el sufrimiento por la ruptura sea mínimo o enorme depende, además de los factores personales de cada niño, o niña, de cómo haya transcurrido el tiempo previo y cómo se comporten los adultos de referencia tras la separación.

Con frecuencia, el tiempo que precede a una separación está marcado por constantes situaciones de tensión, cuando no de violencia. En el caso más habitual, los padres, antes de la separación, tienen frecuentes disputas o largos y tensos silencios. Se hacen constantes reproches, se amenazan con la ruptura, o al menos uno de los dos lo hace. No es infrecuente que estas discusiones y reproches tengan como contenido los hijos. Éstos, mientras tanto, viven con preocupación e incluso con miedo estas discusiones, estos silencios, los gritos, las lágrimas. Y esto a pesar de los esfuerzos que hagan los padres por evitar que los niños se enteren. Es más, a veces la información escasa y sesgada que les llega alimenta fantasías aún más terroríficas que la realidad.

Y después de la ruptura...

Entre los distintos aspectos a considerar, nos centramos de manera concisa en las reacciones de los hijos y de los padres.

Los hijos pasan por una fase de incredulidad, a pesar de los muchos indicios que ya han ido recogiendo. Después es frecuente que hagan algunas maniobras, espontáneas o influidas, para intentar recomponer la pareja parental. Otras veces los niños y niñas viven silenciosamente con esa fantasía. Son también habituales las reacciones de hostilidad, espontáneas o influidas, hacia uno de los progenitores.

Otros niños, sea por su mayor debilidad o porque la ruptura ha estado impregnada de situaciones de mayor conflicto, pueden tener reacciones de tipo depresivo cuya manifestación, atendiendo a la edad y a los distintos tipos de personalidad, puede ser más emocional, más conductual o incluso somática. A veces los niños viven con sentimientos de culpa la separación de sus padres, y no es raro que niños y niñas muestren en la ruptura un descenso brusco en los resultados escolares, alejamiento de los amigos, retraimiento, pérdida de apetito, trastornos del sueño, conducta disruptiva o incluso violencia...

Todo este tipo de reacciones no difieren demasiado de aquellas que son propias de los duelos por la pérdida y que tan magistralmente describió Bowlby.

Las actitudes y conductas de los padres tras la separación, como en los hijos, tienen mucho que ver con su historia personal y de pareja, con su personalidad y estilo relacional y con las circunstancias concretas que hayan motivado la separación. También tienen que ver con las actitudes del entorno familiar y de amistades y con el desarrollo de los procesos de mediación o judiciales. Conviene resaltar la aportación positiva que pueden hacer los abuelos en los momentos de separación. Aunque tengan una tendencia lógica a solidarizarse con su hijo o hija, es posible que su edad les haya permitido adquirir un mayor grado de serenidad para afrontar las situaciones conflictivas y, además de apoyar a sus hijos y nietos, puedan ejercer de manera indirecta una cierta función mediadora.

Al principio, los padres, tanto las madres como los padres, pero quizá más ellas por tener más frecuentemente la custodia, suelen adoptar actitudes sobreprotectoras sobre los hijos. Pero estas actitudes sobreprotectoras en ocasiones resultan ineficaces, cuando no dañinas, porque ellos mismos, madres y padres, están en una situación de debilidad emocional, a veces cargada de rabia o de despecho o de tristeza, con percepción de abandono y desvalimiento, lo cual puede hacer que su buena voluntad de cuidar y proteger a los hijos resulte muy distorsionada y llegue a éstos con cierta ambigüedad o ambivalencia.

En muchos casos, la separación es vivida como un fracaso o como una traición. Es vivida con desencanto, desilusión y tristeza. En otros casos, supone el fin de una relación empobrecida o tortuosa o incluso terrorífica.

También es verdad que, en otros casos, la ruptura es sencillamente el final de un proceso razonable y equilibradamente llevado en una pareja que se

respeta y que comprende que su vida en común ha dejado de ser fructífera. Es seguramente en estos casos en los que mejor se hará también con los hijos.

Pero hoy por hoy, desgraciadamente con demasiada frecuencia, a la ruptura sigue una retahíla de conflictos, reproches, reclamaciones y actos judiciales. Asuntos económicos y relación con los hijos son las dos fuentes principales de litigio, de tal manera que en algunos casos, cuando el divorcio formal parecía el final de un camino de conflictos, resulta ser el comienzo de otro no menos tortuoso.

Padres e hijos se ven entonces envueltos en una serie de circunstancias complejas y desagradables, de modo que solo el sentido común, la equidad de las leyes y los apoyos profesionales y no profesionales de que puedan disponer, les permitirán salir razonablemente bien de la crisis.





Algunas cosas que pueden ayudar a los padres

Las condiciones en que cada persona y cada pareja deben resolver sus conflictos pasan por un camino que cada uno y ambos debe ajustar a sus posibilidades, sin que ninguna «receta» sea estrictamente aplicable a la generalidad de los casos. Pero sí que la experiencia nos va dando alguna información que puede ser útil.

En primer lugar, es importante que los padres, madres y padres, reconozcan que, en la separación, están pasando por una situación de dificultad y que también la están pasando los hijos. Esto les ayudará a afrontar las cosas con algo más de serenidad o, al menos, a intentarlo. O a pedir ayuda, si ven que no pueden solos. Pedir ayuda no quiere decir buscar a

alguien que comparta nuestro punto de vista y nos dé la razón, sino alguien que pueda escuchar, comprender y apoyar emocionalmente. Es bueno que reconozcan que, en la mayoría de los casos, separarse lleva aparejada una lectura con matices muy negativos de la historia previa de relación. Puede que efectivamente sea así, que la relación de pareja haya sido desastrosa, pero en cualquier relación interpersonal hay momentos buenos y momentos malos, y en la separación suelen tenerse más o únicamente presentes los malos. Es posible, incluso, que para separarse haya que poner o ver en el otro solo los aspectos más negativos, porque de lo contrario sería más difícil aún separarse.

Por otra parte, es conveniente que los adultos que se separan sepan que muchos de los sentimientos, de las emociones y de las

conductas que van a tener durante el proceso son normales. Esto, en el sentido de no culpabilizarse en exceso y también con un objetivo preventivo, en la medida de lo posible, evitando al máximo hacer o hacerse daño. Cuanto mejor vivan la separación, mejor lo harán con los hijos.

Un asunto no menor es tener en cuenta que, en nuestro sistema social, la economía se basa sobre unidades familiares. Rota la unidad familiar, en la inmensa mayoría de los casos habrá más problemas económicos. En muchos casos no será posible mantener exactamente el mismo nivel de vida que antes de la separación. En lugar de empeñarse en mantener el nivel de bienes materiales y hacer de ello un gran conflicto, sería muy positivo poner el esfuerzo en mantener o mejorar las relaciones con los hijos, los afectos, los cuidados, la comunicación.

Hay cosas especialmente dañinas para los hijos, como es boicotear o entorpecer la relación con uno de los progenitores o una de las familias o transmitir a los hijos la rabia o el odio contra el otro, que puede incluso estar justificada, pero ello no da derecho a obligar a los hijos a percibir a la madre o al padre de la manera en que lo percibe la expareja. Se divorcian los padres, no los hijos. Expresiones como «tu padre nos ha dejado, nos ha abandonado... Tu madre ya no nos quiere...» ponen de relieve una proyección injusta de los sentimientos de los padres sobre los hijos.

Antes de la separación, los padres deberían informar a los hijos con veracidad y con claridad de lo que va a ocurrir y asegurarles, y luego cumplirlo, que su separación no va a suponer en absoluto abandono por parte de ninguno de los dos ni de sus respectivas familias. Siempre que sea posible, sería bueno que dieran a los hijos una sola versión de lo que está ocurriendo o va a ocurrir y hacerlo conjuntamente.

Otra carga que suele ponerse sobre los hijos y que es fuente de gran malestar para ellos es utilizarlos sistemáticamente como «correo»,

además con mensajes que encierran con frecuencia un matiz agresivo. Peor aún es poner a los hijos en situación de «árbitros», haciéndoles incluso responsables de decisiones que solo corresponden a los adultos. En este sentido, muchos jueces suelen hacerlo bien: tienen en cuenta la opinión de los hijos, pero les advierten y aseguran que ellos no van a decidir. Que la decisión corresponde exclusivamente a los adultos.

Tras la separación es conveniente que ambos padres hagan un esfuerzo por confiar en la capacidad y las habilidades del otro, aunque no compartan exactamente las formas, poniéndose de acuerdo en los criterios esenciales y siendo tolerantes en los demás. En muchos casos, los padres tendrán que respetar la mayor habilidad y práctica de las madres en la atención de los hijos y deberán estar dispuestos a dejarse aconsejar por ellas y a tener muy en cuenta sus criterios. Las madres, a su vez, deben afrontar esto de manera positiva y generosa, evitando la recriminación constante o afeando la conducta del padre cuando, por ejemplo, se deja ayudar en su inexperiencia por su propia madre. Es cierto que algunos

padres parecen haber descubierto su obligación de atender a los hijos justo en la separación, pero no hay por qué interpretar esto siempre en clave negativa.

Actualmente, es muy frecuente que haya un progenitor, generalmente la madre, de custodia más continuada y otro, generalmente el padre, de custodia más discontinua. Esto puede favorecer la idea de que el progenitor discontinuo solo tiene la obligación de aportar una pensión. Que este pensamiento se mantenga tiene que ver con ideas tradicionales sobre la crianza y la distribución del trabajo, con la legislación y el uso que se hace de la misma y con algunas otras razones menos evidentes. Pero es bastante dañino. Supone sobre el «progenitor continuo» una sobrecarga injusta de tareas y preocupaciones, y un importante sufrimiento en el niño y en el «progenitor discontinuo». Por otra parte, en determinados casos, puede suponer también un pretexto para algunos padres, poco implicados o con nuevas familias, para desentenderse de otras obligaciones e incluso de la obligación económica.



Seguramente habrá que remover aún bastante las ideas sobre la crianza antes y después del divorcio, las leyes y el uso que se hace de ellas y cualquier otro motivo que refuerce una desafortunada forma de relación antes y después del divorcio. Todo ello respetando, siempre que sea posible, las particularidades culturales y el ritmo de evolución de cada sociedad, cada grupo humano e incluso cada familia.

Ineludiblemente, los padres, después de la separación, deben mantener un contacto periódico entre sí y, en la medida de lo posible, fluido, con el fin de aclarar aspectos de la crianza. Cualquier decisión importante debe de tomarse entre ambos. Y esto por ley y por sentido común. Pero no debe utilizarse este motivo como pretexto para estar constantemente intentando hablarse o verse como si nada hubiera pasado, dando así pábulo a las fantasías de reunificación que albergan los hijos. Puede darse el caso, pero es muy poco habitual, que en los primeros tiempos después de la separación la expareja tenga deseos de hablarse o encontrarse con frecuencia. Puede simplemente que, conscientes o inconscientes, estén dando señales de que alguno de los dos no ha aceptado la separación. Es incluso probable que en los primeros tiempos tras la separación sea conveniente comunicarse por escrito o a través de algún mediador, no siempre necesariamente profesional. Y también es posible que durante un tiempo, en algunos casos siempre, sea necesario ajustarse escrupulosamente, sin llegar al ridículo, a las condiciones pactadas o arbitradas por el juez.

Y en la escuela

Sin lugar a dudas, la escuela puede ayudar de manera muy positiva a los niños y niñas en el proceso de separación de los padres. Y, sobre todo, debe evitar actuaciones que lo agraven.

La maestra o el maestro de un niño es casi siempre un referente y una figura de apoyo, sobre todo en las primeras edades. En ciertos



casos puede que sea la única persona que garantiza la continuidad de la trayectoria vital de un niño o una niña.

En cuanto a la ayuda a prestar, conviene volver a una idea que subyace en el concepto de *base segura* de John Bowlby y de Mary Ainsworth: no se trata tanto de hacer cosas, como de transmitir, también con palabras, pero sobre todo con gestos y actitudes, que, si el niño nos necesita, estamos ahí y que puede confiar en nosotros. A los niños no

es posible ni es necesariamente bueno evitarles los conflictos inherentes a la vida. Lo esencial es que nos tengan a su lado por si hay que echarles una mano. Además, es importante hacerlo con cariño, pero ofrecer solo el apoyo que necesitan sin obstaculizar la puesta en marcha de sus propios recursos de superación.

Es posible que un niño muestre inquietud especial o retraimiento o pobre implicación en las tareas... La mirada de la maestra será de ayuda si es una mirada de cariño, de comprensión y de oferta de confianza y apoyo, no si es una mirada inquisitorial o de compasión.

Es conveniente que el niño perciba de los maestros tolerancia ante su comportamiento alterado, pero tolerancia nada tiene que ver con indiferencia. El niño debe ver que se mantiene con él una actitud comprensiva, sin por eso dejar de exigirle en la medida de sus posibilidades.

Es posible que la maestra o el maestro puedan ofrecerle un espacio para la escucha, a él e incluso a sus padres, siempre evitando ser percibidos como invasivos o arrogándose el rol de padres o un papel profesional que no les corresponde y que seguro que no es el que alumnos y padres desean de sus maestros.

Aún es frecuente que muchos niños y niñas vivan en silencio la separación de sus padres. Este silencio puede ser motivo de gran sufrimiento. Es posible que la maestra o el maestro sean las únicas personas en que un niño puede confiar su malestar y sus sentimientos en la seguridad de que

éstos van a respetar su secreto en tanto no sea capaz de hablar abiertamente de ello. Esto requiere por parte de los maestros poner en alerta toda su capacidad de escucha. Los maestros podrán sobre todo escuchar, pero también acoger y aclarar al niño su miedo al abandono, darle pistas para que comprenda el comportamiento de sus padres, que también están en situación emocional debilitada, y quizá, en algún caso, denunciar una situación de grave riesgo para el niño.

También es posible que los niños y niñas que atraviesan esta circunstancia necesiten un pequeño empujoncillo en la relación con los demás. Seguro que una maestra, un maestro, sabe hacerlo respetando a la vez su deseo o su necesidad de cierta intimidad.

Como institución, la escuela debe poner un especial cuidado en asegurarse de que ambos padres están al corriente de las vicisitudes de la vida del hijo en el centro. Salvo en casos muy especiales, en que la patria potestad haya sido retirada a un progenitor, debe ofrecerse información por igual a ambos padres, tanto la escrita como la verbal, animando, si es preciso, al padre más ausente a participar en las sesiones informativas y en los espacios de intercambio de reflexiones. Es posible que esto dé un trabajo añadido a la escuela, pero merece la pena por el bienestar de los niños y niñas.

Cuando no haya inconveniente, sin forzar demasiado las cosas, las informaciones presenciales deben hacerse de manera conjunta, evitando en la medida de lo posible adoptar actitudes discriminatorias hacia uno u otro de los progenitores, salvo en casos muy concretos en que haya que adoptar una actitud firme frente a situaciones injustas o comportamientos muy negativos, como la violencia u otros.

Aunque desgraciadamente la figura del maestro ha descendido en su valoración social, parte del atropello de valores que lleva a cabo el sistema socioeconómico imperante, es evidente que una maestra, un maestro, siguen siendo figuras muy relevantes en la vida de los niños y niñas y de sus padres. Esto, que es una constante en todo el período escolar, es mucho más evidente, si cabe, en la educación infantil, donde la tarea escolar está más próxima a la tarea educativa del hogar que en ninguna otra etapa.

Esa autoridad moral debe ser utilizada por la escuela para mostrar una actitud de respeto, comprensión y apoyo en las diversas vicisitudes vitales que atraviesan los niños y niñas sin renunciar por eso a ofrecer, tanto en

el currículo como en las actitudes, un modelo de honestidad y de valores cívicos como la justicia, la igualdad, el respeto a las diferencias, etc.

A modo de conclusión

La ruptura familiar ha dejado en gran medida de ser causa de estigma social. La sociedad ha progresado en la tolerancia, más aún, en la normalización y el respeto, a las diversas formas de organización familiar. También va mejorando paulatinamente la forma en que se producen las rupturas familiares. Esto hace que cada vez haya más casos en que la



ruptura familiar es un hecho escasamente traumático. Es más, en algunos casos, la ruptura familiar, aunque comporte características de duelo, bien superada puede incluso ser para niños y niñas un factor de crecimiento y maduración.

Pero tratar de ocultar o minimizar el sufrimiento de muchos niños y niñas en un hecho vital potencialmente traumático como es la separación de los padres es una injusticia y una temeridad.

La escuela puede ayudar a normalizar, que es casi lo contrario de negar, las distintas situaciones familiares, como puede hacer en general con las diferencias de género, procedencia, etc., contribuyendo a la desaparición de los estigmas y absurdas superioridades e inferioridades que entorpecen la convivencia y producen sufrimiento.

La escuela, maestras y maestros, puede desarrollar un papel muy importante en la superación de los conflictos inherentes a la ruptura familiar. Especialmente en las primeras edades, la escuela representa para los niños, e incluso para los padres, un espacio de acogida y de encuentro, un modelo de convivencia. Es posible que, para algunos niños y niñas, su maestra, su escuela, sea el único espacio, la única persona de su entorno que asegura una continuidad afectiva sin estar contaminada de las tensiones que se producen en el medio familiar. Los maestros, con su mirada atenta y cariñosa, valorarán el nivel de apoyo que pueden aportar en cada caso, evitando tanto exagerar como minimizar el sufrimiento del niño, que puede adoptar formas de expresión que van desde lo somático hasta lo conductual.

La separación de los padres no es o no tiene por qué ser en absoluto una tragedia. Es más, en ocasiones, puede ser algo muy sano tanto para los padres como para los hijos. Pero esto no quiere decir que no produzca sufrimiento. El sufrimiento de los hijos tiene que ver con la edad, la fortaleza psíquica y las condiciones en que se produzca la separación, así como el período previo y posterior a la misma. En algunos casos, los niños y niñas no necesitarán más apoyo que el de los propios padres y sus familias, pero en otros deberán estar muy atentos los distintos actores que intervienen en la infancia, particularmente los educadores.

Que la ruptura familiar sea un hecho perfectamente integrable en la historia personal de cada niño o niña o, por el contrario, sea un hecho que marque negativamente su trayectoria vital, depende en gran medida

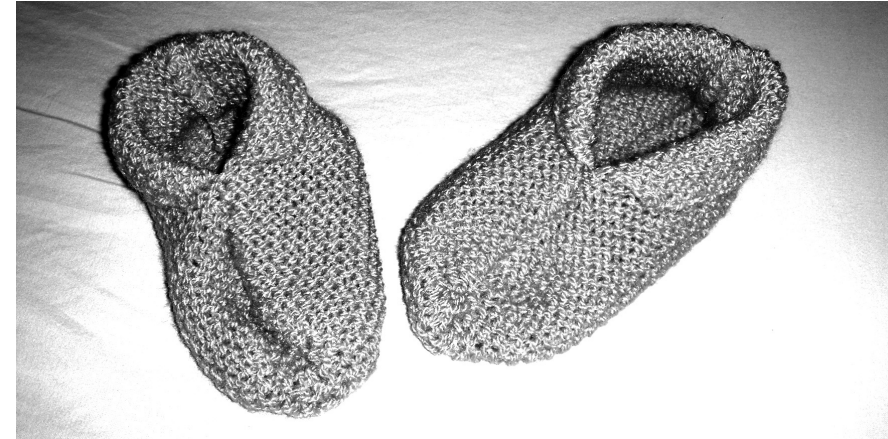
de los actores directos, los padres. Pero la colaboración de la escuela y de los maestros, sin exagerar, sin minimizar, sin atribuirse funciones que no les son propias, pero con la gran fuerza moral que les da esta profesión, puede ser muy positiva en todo el proceso. La estrecha convivencia, la relación intelectual y afectiva que una maestra, un maestro, mantienen de manera constante con niños y niñas, es para éstos, cuando menos, una garantía complementaria de que las cosas siguen en su sitio y de que, por muy complicadas que estén, nunca se van a quedar solos. ■

Alguna referencia bibliográfica

- BEJAR, A. Y OTROS, *El conflicto parental en la ficción literaria: Pinocho y Frankenstein*. En *Cuadernos de SEPYPNA*, nº 33-34. 2002, Madrid.
- BIRD, F. L. (1983), *Los hijos frente al divorcio. Sus reacciones según la edad*. México: Diana, 1983.
- CANTÓN DUARTE, J., CORTÉS ARBOLEDA, M. R. y JUSTICIA DÍAZ, M.D. (2002), *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide, 2002.
- DOLTO, F. (1988), *Cuando los padres se separan*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1989.
- FERNANDEZ ROS, E. y GODOY FERNÁNDEZ, C. (2002), *El niño ante el divorcio*. Madrid: Pirámide, 2002.
- LIBERMAN, R. (1979), *Los hijos ante el divorcio*. Barcelona: Hogar del Libro, 1980.
- POUSSIN, G. y MARTIN-LEBRUN, E., *Los hijos del divorcio*. Madrid: Trillas/Eduforma, 2009.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (1998), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 1998.

Pablo García Túnez, Psicólogo clínico

El zapatico de lana



Antes de que el abuelo emprenda su caminata, los ojos de la nieta ya lo esperan en el recodo donde florece el hinojo y bailan las mariposas.

Arrastra el hombre con fuerza el fardo de su esperanza por una empinada cuesta. Las horas van más deprisa que sus pies de tropezones.

El ribazo de la senda huele a bendición y a lluvia. La luna lleva un aro encima de su cabeza, que la tierra respira reseca desde la última siembra.

Hoy se casa cenicienta, y la nieta y el abuelo se dirigen a esa fiesta. La nieta se bebe el camino con su sonrisa de fresa. El abuelo, más despacio, que le pesan las albardas, sus oliveras labradas y el costal de sus almendras, se detiene en el cañar para hacerle a su nieta un caramillo con una caña sin nudos, para que la nieta cante libres romanzas en la boda soberana.

La tarde se asoma por los cristales de un tren en marcha, y las hileras de cepas allá a lo lejos se pierden entre los pámpanos morados por la nostalgia dorada. Ha pasado el mediodía y allá en la lontananza el sol aguarda a la tarde en las puertas del convite.

El abuelo y la nieta llegan los dos al jolgorio. La nieta rebulle de gozo. Los camareros, palomas blancas, sirven bandejas de anhelos, utopías desgranadas, felicidad para todos, brindis a manos llenas. Y entre sidras y algazara, iválgame, que se le pierde a la nieta su botica de lana!

El abuelo es una silla en la que todo el mundo se sienta, no siente las complacencias porque la botica de lana se le ha perdido a la nena. Se acuerda de cenicienta, del beso de aquella novia que, colgada de los ojos de un príncipe, a media noche se inmoló para el resto de su pena.

La niña de un año apenas gatea en busca de su botica. Su abuelo la pierde de vista. Las espinas de la rosa del ojal de su chaqueta se le clavan en el pecho. Y exclama a grito herido en medio de la concurrencia:

—¡No! ¡Que se pierdan las joyas de la corona, las arcas del Vaticano, las comisiones corruptas, los políticos nefandos, el pedrisco y la vergüenza, pero mi niña no, que si no me muero yo!

Después del susto viene la calma. El abuelo ve a la nieta a gatas por el salón, contenta con sus diez meses de aroma en rama, con sus manos dadasivosas diciendo hola a la luna, que se asoma al festín por la ventana, a los pajes, al padrino, a la flor de su solapa. La nieta airea un capullo, su vida fresca, por el protocolo de esta boda. Ha perdido su zapatico de cenicienta y lo busca por debajo de las mesas, en las notas de una música, por la nata de la tarta, por el néctar de las copas, en los brazos de una danza. No se amedrenta, esta niña, no espera ajena en su casa cual Penélope al Ulises de sus Ítacas lloradas. La montaña va a Mahoma.

Son las doce de la noche. El sol brilla en las tinieblas. La niña sigue buscando su zapatico de lana. Sabe que en algún rincón se esconderá una botica, la suya, la que su padre y su madre le tejieron al calor de los geranios de una siesta en primavera.

En lo alto de una torre, un niño a la niña muestra el zapatico de lana entre los vítores de una boda muy sonada. El príncipe calza a la nieta. Y el abuelo, muy contento, le canta a su *cinderella* nanas a la luz de la alborada. ■

Juan Serrano

Noticias y novedades de Canarias

El Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias ha aprobado la primera **Ley de Educación de Canarias**.

Canarias es pionera en el desarrollo de una ley autonómica educativa surgida a partir de una iniciativa legislativa popular (ILP).

Se han llevado a cabo las **II Jornadas de Buenas Prácticas del Programa Infancia**, el 14 y 15 de junio en Tenerife y el 27 y 28 de junio en Gran Canaria. Para saber más acerca de las conferencias que se ofrecieron:

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos>



XXIII ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS

Ahora más que nunca

ESCUELA PÚBLICA CANARIA

En la primera semana de julio se desarrolló la Escuela de Verano. Este curso, la organización correspondió a Tenerife.

Díptico:

<https://docs.google.com/file/d/OBzrzEwNcPpLFa1hXWFLZ01DY09KSN3SU11WTZENUZWWHc4/edit>

La Consejería de Educación de Canarias inicia una nueva etapa del Programa Infancia, al que a partir del próximo curso se suma el nuevo Programa Travesía, que incluye a cincuenta IES. El programa global, que incluye Programa Infancia y Programa Travesía, se llamará «Red de Centros Innovadores para la Continuidad Escolar». En el Programa Infancia participarán, en total, 80 centros de infantil y primaria.

Blog: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/infancia/category/principal/>



La Consejería de Educación de Canarias ha aprobado la **nueva asignatura «Educación emocional y para la creatividad»**. La Consejería explica lo siguiente: «En el panorama educativo canario, las emociones y la creatividad se incluyen en el currículo a través de una asignatura de libre configuración autonómica, denominada «Educación emocional y para la creatividad», que promoverá, desde un enfoque absolutamente educativo, el desarrollo emocional y creativo del alumnado, asumiéndolo desde una perspectiva integradora y transversal.»

Blog: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/emocionycreatividad/>

Vídeo informativo sobre la asignatura “Educación Emocional y para la Creatividad”

Escrito por Emociones y Creatividad el 9 octubre, 2014. Posteo en Mediateca, Recursos



En este vídeo se dan algunas claves y opiniones de la comunidad educativa sobre la implantación de la asignatura “Educación Emocional y para la Creatividad”.



Abrir las puertas de la escuela a la ciudad, a sus monumentos, involucrarnos en las actividades que cotidianamente suceden, permite establecer unas relaciones emocionales positivas y personales con el entorno mediante la apropiación de espacios cada vez más amplios...

Resulta imprescindible para los niños y niñas tener calma para mirar, pensar, interpretar, elaborar... las sensaciones, informaciones, experiencias que ese entorno les procura.

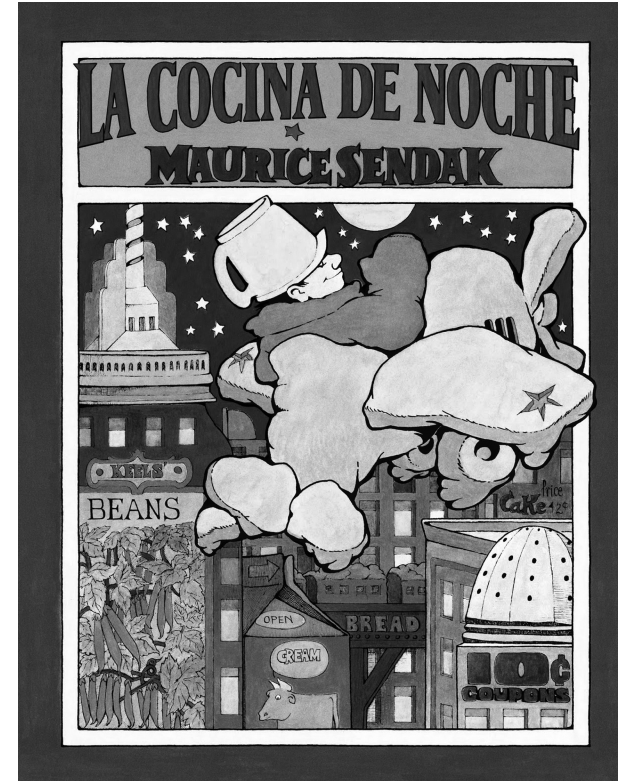
Palacio de Carlos V.
Blanca, 5 años.
EIM Arlequín. Manuel Ángel
Puentes

LA COCINA DE NOCHE

Autor e ilustrador: *Maurice Sendak*

Traductor: *Miguel Azaola*

Editorial: *Kalandraka, Pontevedra, 2014.*



Miguel sueña que vuela por la cocina hasta que cae en un pastel, y los tres cocineros lo meten en el horno. Cuando sale se introduce en una masa de pan. Más adelante Miguel construye una avioneta y sobrevuela la cocina, que de noche parece una gran ciudad, en busca de leche para otro pastel, y entonces cae en la botella y pierde su dulce rebozado. Cuando desciende de la botella gigante se desliza directamente entre las sábanas de su cama.

Esta obra data de 1970 y fue premiada con el Caldecott Honor Book en 1971. El paisaje sobre el que vuela Miguel es una ciudad-cocina creada con cajas, botellas y latas llenas de ventanas y letreros, habitada por tres cocineros que son la imagen repetida del actor Oliver Hardy.

Esta obra constituye la segunda parte de la trilogía que Maurice Sendak (Nueva York, 1928-2012) comenzó con *Donde viven los monstruos* (1963) y concluyó con *Outside Over There* (1981). La edición es magnífica, tanto en la impresión como en el papel, y recrea la original que realizó Harper Collins Publishers en 1970, año en el que concedieron a Sendak el Premio Andersen de Ilustración.

Javier Sobrino



R O S A S E N S A T

Somos una
**inmensa
minoría!**
Suscríbete

www.rosasensat.org

Web litoral
<http://weblitoral.com/litoral>

La Asociación para la Difusión de la Literatura Oral, LitOral, dinamiza esta página web, donde podemos encontrar gran cantidad de archivos sonoros y escritos de poesías, canciones, adivinanzas, cuentos y otros textos de tradición oral.

LitOral es una asociación sin ánimo de lucro que tiene como fin principal el registro, estudio y divulgación de la cultura de tradición oral en la zona de influencia del estrecho de Gibraltar –Andalucía, norte de África y Gibraltar–, buscando relaciones con textos, pretextos y contextos de otras culturas: América, Asia, África, etc.

La página y el boletín mensual de LitOral han sido concebidos por Ana María Martínez y Juan Ignacio Pérez, quienes también llevan a cabo la edición de contenidos, y son autores de los textos que aparecen sin firmar.

Los contenidos firmados son propiedad de sus autores, que los han cedido voluntariamente a esta web.

En relación con los textos de tradición oral, todos incluyen datos de la persona que los aportó (identificada como INFORMANTE) y de quien la entrevistó, excepto cuando haya sido imposible conseguir dichos datos, bien por omisión de quien recogió el texto o por tratarse de aportaciones recibidas en sesiones colectivas (talleres, coloquios...).



Soñando cuentos

<http://sonandocuentos.blogspot.com.es/>

Soñando Cuentos es uno de los blogs de literatura infantil y juvenil más valorados y visitados en nuestro país. Los creadores de este blog son tres compañeros de profesión, maestros y amantes de la literatura infantil de calidad.

Sus autores recopilan y recomiendan cuentos a partir de sus propias investigaciones, las recomendaciones de colaboradores y compañeros de profesión y solicitudes de autores e ilustradores. Además, tienen muy en cuenta la opinión de los niños y las niñas de su clase. Así se expresa José Carlos Román García, uno de los fundadores de Soñando Cuentos, entrevistado en el blog El Elefante Lector:

«Los niños y niñas no tienen contemplaciones a la hora de decir que un libro no les ha gustado, pero tampoco las tienen para levantarte de la alfombra tras un rato largo absortos escuchando atentamente y darte un abrazo para expresar lo mucho que les ha gustado la historia que les acabas de contar. Eso no tiene precio, y es una de las mayores satisfacciones de nuestro trabajo...

«Siempre hemos huido de rellenar nuestras bibliotecas de aula con grandes colecciones de poca calidad, por ser más baratas. No queremos muchos libros inservibles o poco interesantes, preferimos tener menos, pero que sean de calidad.»

Experiencia

<http://www.experiencia.com/>

En este blog encontraremos experimentos y actividades de ciencias para niños y niñas. Su autora nos propone experimentos para realizar con niños y niñas clasificados por edades (desde bebés hasta 12 años), por temáticas (agua, aire, sonido...) o por materiales utilizados (con globos, con azúcar, con gelatina...).

Cuando describe los experimentos, nos cuenta cómo lo ha hecho con niños y niñas de la edad recomendada. Por otra parte, destaca la importancia que tiene en ciencia observar, hacerse preguntas y buscar respuestas, algo que los niños y niñas hacen de forma habitual, y que podemos fomentar aprovechando muchas experiencias de la vida cotidiana.



temas de in-fan-cia

R O S A
S E N
S A T

Desde sus inicios, la revista Infancia, así como las escuelas de verano de la Asociación de Maestros Rosa Sensat y sus cursos y seminarios de formación continuada, han dado a conocer el pensamiento y la práctica pedagógica inspirados en los principios educativos de la pediatra húngara Emmi Pikler. Se trata de una teoría pedagógica elaborada a partir de sus orientaciones pediátricas y de la reflexión sistemática sobre ellas llevada a cabo en la pequeña casa de maternidad que se creó en Budapest en el año 1946.

Una pedagogía dónde la autonomía de movimientos del bebé y la relación afectiva privilegiada con los adultos constituyen la clave del éxito de su cuidada atención personal en el cual destacan tres elementos: el concepto de infancia como realidad única, los conocimientos científicos sobre el desarrollo infantil, y la actitud, por parte de la persona adulta, de confianza y respeto hacia la evolución de cada niño y niña.

En estos tres libros se pueden encontrar los principios de esta pedagogía con un excelente rigor en las observaciones, y en la descripción de situaciones concretas que nos aportan elementos de reflexión para nuestra práctica diaria.

www.rosasensat.org





R
S E N
S A T

Asóciate

www.rosasensat.org