



Colección **Dossiers Rosa Sensat** Materiales para la acción educativa



Títulos de la colección

1. *El interculturalismo en el currículum. El racismo.*
M.R. Buxarrais, I. Carrillo, M. del Mar Galcerán, S. López, M.J. Martín, M. Martínez, M. Payà, J.M. Puig, J. Trilla y J. Vilar. 120 pág. PVP 1750 ptas.
2. *La educación física. Del nacimiento a los tres años.*
D. Canals. 200 pág. PVP 2750 ptas.
3. *Técnicas de expresión escrita.*
N. Vilà. 70 pág. PVP 1325 ptas.
4. *La diversidad de la lengua escrita: usos y funciones.*
N. Vilà. 52 pág. PVP 1000 ptas.
5. *Astronomía en la escuela*
R. Estalella, S. Cid, E. García-Luengo, M. Molins, M. Montané, M. C. Padullés, M. Trabal
112 pág. PVP 1.750 ptas.

En coedición con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Colección **Temas de Infancia** Educar de 0 a 6 años



Títulos de la colección

1. *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia.*
H.R. Schaffer. 36 pág. PVP 650 ptas.
2. *Niños y niñas de 3 a 6 años y la escuela.*
M. Teresa Codina Mir. 90 pág. PVP 1275 ptas.
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero y M.A. Domènech.
122 pág. PVP 900 ptas.
4. *Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños.*
Liliane Lurçat. 60 pág. PVP 575 ptas.
5. *Juegos populares: jugar y crecer juntos.*
I. Marín. 44 pág. PVP 1.350 ptas.
6. *Infancia y escuela de 0 a 3 años*
P. Òdena. 44 pág. PVP 625 ptas.

En coedición con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Colección **Vídeos Rosa Sensat**

Serie Los vídeos de Educación Infantil

- *La organización de la clase de 3 años.*
- *La observación y experimentación en Educación Infantil (2º Ciclo).*
- *Comunicación y lenguaje verbal en el 2º Ciclo de Educación Infantil.*
- *"Quién soy, qué soy, cómo soy" (próxima aparición)*

En coproducción con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Serie Los vídeos de Primaria

- *La organización del aula de Primaria (próxima aparición)*
- *El desarrollo de la unidad de programación en la Escuela Primaria (en preparación)*

En coproducción con el

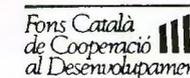


Ministerio
de Educación
y Ciencia

Serie La cooperación entre los pueblos. Un futuro posible

- *Un mundo plural*
- *¿Desarrollo y subdesarrollo?*

Con la colaboración del



- *La Biblioteca Escolar. ¡Ni te lo imaginas!*

Con la colaboración de



¿LA ESCUELA 0-3 ES CARA! ¿DE VERDAD?

A menudo se hace esa afirmación; ¿pero responde a una realidad objetiva? Es cierto que muchas familias comparan lo que les cuesta con sus posibilidades; que algunas administraciones, que mantienen en parte la Escuela 0-3, comparan en los presupuestos el coste de la criatura de la Escuela 0-3 con el de la de la Escuela 3-6 o la Escuela Primaria. Es cierto también que la opinión más conservadora siempre ha encontrado caros los servicios personales públicos, y que por lo que respecta a la Escuela 0-3 lo mismo dice, con mezquinos criterios economicistas, algún tecnócrata progre. «La Escuela 0-3 es cara», dicen pasando por alto que sus estudios universitarios han costado al Erario público más del doble de lo que cuesta, en la Escuela 0-3, la educación de una criatura, tan persona como él, y que, sin Escuela 0-3, puede tener grandes dificultades en fundamentar su educación, o costar aún más de recuperar para la sociedad.

¿Pero, para valorar de verdad la Escuela 0-3, es adecuado compararla con otros servicios, o etapas del sistema educativo? Pues diríamos que no, y que sí.

Que no, porque la Escuela 0-3 es un servicio que ha de ofrecer una atención educativa muy completa y compleja,

de actividades, descanso, alimentación, de 8, 9 o 10 horas al día, con educadores, mientras que la Escuela Primaria ofrece un servicio estricto de 5 horas diarias con maestros, y los otros servicios y un mayor horario son opcionales, y a cargo de otro personal, presupuesto y hasta en otras instituciones, haciendo red como en Dinamarca.

Que sí, porque la Escuela 0-3 ya forma parte de este mismo sistema educativo que cada vez tiene más años como obligatorio, ya que cada vez la sociedad exige más formación de las criaturas, mientras cambia y restringe su ambiente formativo familiar. De la casa campesina y la familia ramificada, núcleo de vida y de trabajo al mismo tiempo, la sociedad ha pasado a la familia de pocos miembros, viviendo en una casa pequeña y cerrada y trabajando fuera. Cada vez más los niños y las niñas necesitan para educarse no sólo la escuela donde aprender conocimientos y técnicas, sino también la institución o las instituciones donde aprender a vivir viviendo con sus semejantes. Y la institución que ofrece todo esto a la criatura de 0 a 3 años, de acuerdo con la familia, es la Escuela 0-3; servicios parciales para la misma u otras edades van ofreciéndose en otras instituciones.

Dentro del sistema educativo, lo que es preciso es que se tenga en cuenta cuándo y cómo, y a qué edad y en qué institución, es necesaria la escolarización de la criatura, en cada circunstancia social, partiendo de la base de que siempre es obligatorio para la sociedad y su administración, ofrecer a toda criatura la satisfacción de aquellas necesidades que la misma sociedad le crea, como hemos visto.

Ya hace más de un siglo que la sociedad decidió hacer obligatoria y ofrecer gratuita la enseñanza conveniente para que toda criatura fuera capaz de ejercer sus derechos y deberes como ciudadano. Lo que ahora es preciso es que la oferta educativa, para los más pequeños en la Escuela 0-3, sea una oferta de calidad verdaderamente educativa y asequible, es decir sostenible entre las posibilidades de cada familia y la dedicación de la sociedad a través de la administración. La discusión no está en si la Escuela 0-3 es o no es cara, sino en si es el medio educativo que la criatura necesita en las condiciones más adecuadas. La garantía que las administraciones han de ofrecer a las familias es la de la calidad de la Escuela 0-3, con personal formado y suficiente, y la accesibilidad con una buena distribución en la población y el apoyo económico conveniente. ¿Quién dirá que es cara esta ofrenda a los más pequeños?

Página abierta	Las Eskola Txikiak de Gipúzkoa	Harbil Aranburu y Antton Juaristi	2
Educación de 0 a 6 años	Historias y juguetes	Horacio Albalat	6
	La escuela, lugar de encuentros	Blas Campos	11
Escuela 0-3	Malaguzzi y el taller de expresión	Alfredo Hoyuelos	13
Buenas ideas	Suite de <i>El lago de los cisnes</i>, de Piotr Ilich Tchaikovski	Miriam Navarro	17
Escuela 3-6	Cajas sorpresa	M. Carmen Díez	18
	Un pequeño proyecto: elaboramos nuestro super	Araceli Marín y otros	23
Infancia y sociedad	La primera experiencia de escuela ¿Diversidad?	Cristina Elorza	29
		Juan Ignacio Pérez	33
Infancia y salud	La hiperactividad: síntoma o síndrome	Adoración de la Fuente	36
Érase una vez	La crianza de la hija del sol y la luna	Roser Ros	40
Informaciones			43
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

Las Eskola Txikiak de Gipúzcoa

«Digo yo, señora maestra, que si todos supiéramos más de libros y menos de tabernas, nos engañaríamos menos y seríamos más felices...»

Josefina R. Aldecoa

Al utilizar el epígrafe «Eskola Txikiak» (escuelas pequeñas) queremos hacer referencia al término acuñado, entre otros, por Jesús Jiménez (La Escuela Unitaria). Hablaremos por tanto de las Eskola Txikiak de Gipúzcoa, teniendo siempre presente que dentro de esta definición hay escuelas mixtas, graduadas y propiamente unitarias (alumnos de edades comprendidas entre los 3 y los 12 años).

Las Eskola Txikiak son pues, al hilo de lo anterior, centros públicos y rurales, situados todos ellos en el País Vasco, y en el caso que nos ocupa, en la provincia de

En esta colaboración, los autores hacen un breve análisis de la situación actual de las escuelas unitarias en la provincia de Gipúzcoa. Nos describen la creación de estas escuelas, su funcionamiento y organización. Nos transmiten también sus temores, así como su esperanza ante la perspectiva de futuro de cara a la consolidación de las mismas.

Gipúzcoa. Se tiende a llamar así a las escuelas que reúnen las características comentadas y que en total suman el número de 30. No obstante, hay entre ellas un número más reducido, concretamente 24, que se han organizado con el fin de elaborar proyectos educativos propios, diseñar proyectos de futuro, o simplemente para reclamar apoyo a la opinión pública y/o contrarrestar medidas de la Administración.

Haciendo un poco de historia

También aquí llegó en su tiempo el furor de las concentraciones escolares al amparo de la tecnocrática y desarrollista Ley General de Educación de 1970. No merece la pena extenderse en este aspecto pormenorizando los efectos de esta ley en tal o cual centro. Bastaría con saber que, también aquí, hubo escuelas que cerraron, centros que se vieron reducidos a la mínima expresión o a ser anexos de otros mayores y, en general, centros que fueron perdiendo poco a poco su razón de ser en favor de los centros de concentración situados en poblaciones de mayor número de habitantes o en cabeceras de comarca.

Esta agónica situación de los centros unitarios ha prevalecido durante mucho tiempo, siendo agravada

Harbil Aranburu y Antton Juaristi

además por la imagen, podríamos decir degradada, que se ha tenido de los centros públicos en el País Vasco, donde las ikastolas venían desarrollando un trabajo más intenso en torno a la normalización lingüística. No obstante, ha habido pocas ikastolas que en ese terreno hayan competido con las Eskola Txikiak (entornos rurales) por razones obvias, como pueden ser la ratio costo económico/nº de alumnos/as, ubicación,... pero aún y todo hubo en su día familias que desplazaron a sus hijos e hijas a ikastolas distantes del pueblo de residencia para evitar su escolarización en el único centro público de su localidad.

Ha sido necesario cierto auge, tímido, de los centros públicos, para que paralelamente surja un deseo de mejorar y defender la red pública en general y las Eskola Txikiak en particular.

En el caso que nos ocupa y situando fechas, este resurgir va tomando fuerza en el curso 87-88, curso en el que se llevó a cabo la primera «Campaña Reivindicadora de las Eskola Txikiak», que tuvo como broche la fiesta celebrada en la localidad de Bidegoian, la cual contó con la participación del alumnado, padres y madres y profesorado, y constituyó un rotundo éxito.

Dicha fiesta no fue más que el

colofón de la campaña. En realidad, cuando hubo que poner toda la carne en el asador fue durante la campaña que duró tres meses anteriores al evento festivo. En este espacio de tiempo se reivindicó, mediante charlas por los distintos pueblos, conferencias, artículos en la prensa... la dignidad de las Eskola Txikiak, su sitio en el difícil entramado educativo vasco, sus necesidades más apremiantes; se dio a entender la ventaja que estos centros suponían, así como el reto que estábamos dispuestos a asumir los distintos colectivos implicados en las escuelas, si se daba una respuesta a nuestras demandas.

Desde entonces, con más o menos ímpetu, la reacción ha sido imparable y las metas reivindicativas planteadas en su día van cumpliéndose. En este aspecto, son destacables los logros en material e instalaciones, en lo referente a la coordinación del profesorado de los distintos centros entre sí, en la elaboración de proyectos comunes, llegando a implicar en dichos logros a ayuntamientos, Administración Educativa, padres y profesorado. No obstante, quedan lagunas, sobre todo en lo que se refiere a edificios e instalaciones.

De todas maneras, hoy nuestro

principal problema es, de nuevo, no ya la desaparición de los centros, sino la posible supresión de aulas en base a un Mapa Escolar que, aunque no está redactado todavía, se cierne sobre nosotros como una amenaza, sobre todo si a la hora de definir nuestras Eskola Txikiak priman solamente criterios económicos.

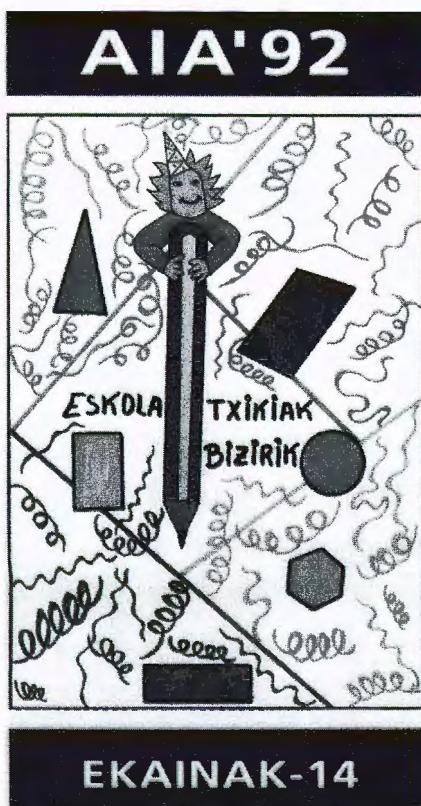
La imprecisión de futuro frente a la necesidad de «mantener dentro de la calidad»

Si bien es cierto que no hay todavía nada decidido sobre este punto, o por lo menos no tenemos información sobre el mismo, creemos sinceramente que es clave y merece toda nuestra atención y seguimiento.

La comunidad educativa más directamente implicada (padres y madres, profesorado, ayuntamientos...) apostamos por el mantenimiento de las Eskola Txikiak. Esta apuesta tiene como argumento básico razones pedagógicas, o, dicho de otra manera, la filosofía de responder a las necesidades reales del eje de la práctica educativa que, incuestionablemente, es el alumnado. Nunca las razones/excusas económicas podrán primar a la hora de decidir un aspecto tan fundamental como es el de facilitar

los medios más adecuados para el desarrollo integral de los alumnos y alumnas. Queremos también subrayar que esta apuesta por el mantenimiento de la Eskola Txikiak conlleva otro aspecto imprescindible, que es el de *la calidad*.

El panorama es impreciso en tanto que carece de propuesta administrativa. El único marco de referencia de que disponemos es la implantación progresiva de la Reforma que, siendo ya una realidad práctica, viene acompañada de una ley, la LOGSE, que la regula. Remitiéndonos a esta ley y entresacando uno de los puntos que más directamente hace referencia al tema que nos ocupa podemos



señalar: «Asegurar la CALIDAD de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. [...] la relación fructífera con su MEDIO NATURAL Y COMUNITARIO son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad». De este punto (preámbulo LOGSE) podemos deducir que la Ley apuesta por una enseñanza de calidad, así como subraya la importancia de que ésta se desarrolle en el entorno natural. Nuestra apuesta es por lo tanto totalmente coherente con el planteamiento de la LOGSE.

Dicho así, se podría suponer que en la LOGSE encontramos la llave que garantiza el futuro de la Escuela Unitaria. Pero desafortunadamente no es el caso.

Con triste pesar debemos afirmar que una vez más nos encontramos ante una ley *urbana*, que no contempla un tratamiento específico para la Eskola Txikiak. Con la implantación de la LOGSE siguen abiertos todos los interrogantes anteriores a su aprobación. Si partimos de la base de que la Eskola Txikiak reúne una serie de condiciones que demandan un tratamiento específico y diferenciado,

podemos afirmar que no es posible responder adecuadamente a estas demandas sin definir un modelo, unas pautas de actuación diferenciados. La definición de un modelo específico de actuación, de una normativa adecuada a la situación de estos centros (hecho esto de forma consensuada entre los diferentes colectivos implicados) sería, en nuestra opinión, la garantía de calidad de enseñanza en el medio rural.

Aunque el planteamiento general de la ley no contemple la situación de la Escuela Unitaria específicamente, existe un capítulo, «La compensación de las desigualdades en la educación», en el que podemos encontrar argumentos más que suficientes que nos abren una gran puerta de esperanza hacia el logro de nuestra apuesta. Así, en el artículo 63, leemos: «Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad [...] los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán de recursos económicos para ello. [...] de forma que se eviten desi-

gualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos...». Queda patente que la ley pide un esfuerzo a la Administración para situaciones en la que muy bien podemos ubicar la Escuela Unitaria. Pero es una simple petición que no compromete en absoluto, por lo que sigue candente la necesidad de elaborar un plan específico de actuación apropiado. Es más, avanzando en la lectura de la ley, en el artículo 65 podemos observar cómo de garantizar un puesto escolar gratuito en su propio municipio a cada alumno, pasa a dejar abierta la posibilidad de hacer una salvedad en las zonas rurales.

La imprecisión y la falta de planificación son palpables tanto en la ley como en la ejecución de la misma que hasta ahora hemos podido observar. Esto conlleva el riesgo de que las administraciones educativas no se sientan obligadas a garantizar los recursos mínimos para asegurar el mantenimiento de una escuela rural de calidad. Queremos creer que existe buena voluntad y disposición de implantar las medidas necesarias para dotar de recursos que eviten desi-

gualdades derivadas de cualquier índole en los términos que la LOGSE plantea.

Necesidad de una planificación específica que responda a las necesidades reales garantizando la calidad de la enseñanza

Dos aspectos importantes a la hora de ir perfilando esa enseñanza de calidad por la que apostamos serían la organización y los recursos.

Respecto a la organización, queremos señalar que organizarse para coordinar es ya una firme realidad en las Eskola Txikiak de Gipúzkoa. En este aspecto, la provincia está dividida en dos zonas que, manteniendo una dinámica autónoma de trabajo desde distintos niveles, intenta a su vez facilitar canales de coordinación global. Dos son los niveles de organización fundamentales:

- a) *El profesorado*: En cada zona existe un grupo compuesto por profesoras y profesores de distintas escuelas, que, trabajando en torno a proyectos (unificados a veces, coordinados otras)

cuyo objetivo fundamental consiste en dar una respuesta adecuada a la situación y necesidades de la Escuela Rural, hace un esfuerzo de planificación educativa conjunta. Son muchos los años que estos grupos vienen funcionando. Como motivos principales que en su día justificaron la implantación de esta dinámica de trabajo en común, podríamos señalar entre otros:

- Superar el aislamiento del profesorado en la realización de su tarea educativa.
- Compensar el aislamiento de los núcleos de reducida población favoreciendo la socialización y las relaciones del alumnado con los de los pueblos más cercanos mediante actividades conjuntas.

Hay que señalar que este trabajo se lleva a cabo fuera del horario escolar en su mayor parte. Las condiciones del profesorado de este tipo de escuelas difícilmente permiten otro tipo de organización. A esto hay que añadir la distancia geográfica existente entre los distintos centros y que supone otra

dificultad por el tiempo a dedicar a los desplazamientos.

b) *Los padres y madres:* Son también muchos los años que este colectivo funciona como pieza importante en la dinámica general. Si los primeros años de su andadura fueron desde un marco informal y voluntarista, hace ya dos años que gestionaron los trámites para formar «La Asociación de padres y madres de las Eskola Txikiak».

Como hemos comentado, estos colectivos vienen funcionando autónomamente, pero existe una coordinación más global que, al margen de la relación existente entre padres-madres-profesorado de cada centro individualmente, se materializa principalmente por medio de los coordinadores/asesores de Escuela Unitaria nombrados por la Administración Educativa y que están ubicados en los COP (Centros de Orientación Pedagógica); en Gipuzkoa existen dos personas, una en cada zona.

La implantación y comienzo del desarrollo de la LOGSE pone a todos los centros en la necesidad de elaborar Proyectos Educativos

de Centro, así como Proyectos Curriculares de Centro. Éstos son precisamente los instrumentos que deben permitirnos analizar, reflexionar y preparar una respuesta adecuada a las necesidades de todo alumnado en general, así como las necesidades de cada uno en particular. Queremos subrayar que si estos instrumentos son considerados importantes para cualquier contexto educativo, en un contexto como el rural esta importancia es especialmente relevante, sobre todo si se permite esa «autonomía de gestión» que posibilite dar respuesta a la diversidad y descompensaciones de este medio. Éste sería precisamente el marco que permitiría una planificación específica y diferenciada.

Desde esta perspectiva sigue considerándose importante y adecuado el continuar con esta dinámica pedagógica coordinada que, salvaguardando la autonomía de cada centro, permita un marco de discusión y preparación de respuestas conjuntas en los aspectos necesarios. La referencia zonal, la planificación conjunta nos sigue pareciendo un marco adecuado, porque, además de las razones ya

comentadas, facilita la combinación de recursos y posibilidades.

Respecto a los recursos, únicamente comentar la especial importancia que adquiere la actitud que adopte la Administración Educativa a la hora de garantizar que la Eskola Txikiak reúna las condiciones necesarias para una oferta de calidad. La implantación de la Reforma exige un estudio exhaustivo de cada realidad, así como un margen de flexibilidad en su aplicación. Hay que dedicar tiempo, condiciones, medios... y crear una vía de implantación adecuada, así como implantación tamizada de una sensibilidad especial.

La necesidad de una política de compensación de las desigualdades, entendiendo que compensar no significa dar a todas las personas lo mismo, sino dar a cada una lo que necesita; es hoy día la vía de aplicación más correcta y consecuente. Es hora de tomar decisiones sobre recursos (humanos y materiales), baremos a aplicar, condiciones de trabajo, formas de organización, etc., y creemos que la mejor forma de hacerlo es contando con los distintos colectivos implicados. ■

Historias y juguetes

Hace algunos años, andaba yo dando un taller de capacitación para maestros, sobre construcción de juguetes, en Tixtla (Estado de Guerrero) en plena Sierra Madre Occidental, cuando conocí a Don Carlos, padre de uno de los maestros. El había ido al taller «de curioso» para ver qué hacíamos. Don Carlos era un señor ya mayor, con la apariencia de haber sido campesino toda su vida. Me llamaron la atención sus manos de dedos toscos y ásperos. Don Carlos era un personaje conocido por todos los demás maestros y supuse que por todo el pueblo, ya que era buen conversador y dicharachero. Todos los maestros me comentaron, en su momento, que él sabía contar cuentos e historias y que también sabía hacer juguetes tejidos con hojas de maíz y de palma.

Todos bromeaban con confianza, e insistían en que contara una historia o en que fabricara algunos de los «animalitos» que él sabía hacer. Don Carlos se resistía y le daba pena que le insistieran tanto y los maestros desistieron de su empeño.

Cuando ya todos estábamos ocupados cada cual en su trabajo, Don Carlos desapareció silenciosamente por un rato. Apareció luego, sin

Estas historias fueron todas reales. Tienen en común mostrar la extraordinaria fuerza que tienen los juguetes como símbolo. Tengo la intención de juntarlas con otras más en un futuro libro donde también se sienta la capacidad de supervivencia de los niños y su sabiduría, al mismo tiempo que su fragilidad. Estas historias las reuní en diferentes lugares del país, en diferentes momentos, aprovechando la oportunidad de mi trabajo con maestros y niños de escuelas rurales bilingües, indígena-español.

llamar la atención, con un manojo de hojas de maíz. Con mucha calma las puso en remojo, luego las escurrió y, siempre con calma, escogió una silla, la puso cerca de la ventana del salón y allí se sentó. Sus manos empezaron entonces a trabajar con la fibra de las hojas, y empezaron a construir «algo», a tejer, anudar, recortar... y, sin darnos cuenta, todos nos arrimamos poco a poco a ver lo que hacían sus manos y se produjo un silencio... Recién entonces, empezó a contar una historia...

Al acabar el cuento Don Carlos, todos los presentes sentimos la fuerza del doble hechizo del relato y del movimiento de sus manos. Acabada la historia, había sobre la mesa un sinúmero de figuritas hechas con las hojas del maíz.

Horacio Albalat

Una multitud de gentes y animalitos, los campesinos del pueblo, burros, caballos y perros, gallinas y flores habían ido tomando volumen desde sus aparentes toscas y ásperas manos.

Juguete e identidad

Pocas veces le damos a los juguetes la importancia que merecen y descuidamos uno de los medios más efectivos como transmisores de costumbres, conocimientos, hábitos, tradiciones, historia y, en definitiva, de cultura.

Siendo los juguetes los primeros objetos con los que el niño se relaciona, de ellos se formará una primera idea del medio en el que vive.

El juego es la manera natural que tenemos





| *Descubriendo las figuras de Origami (Selva de Lacandona, Chiapas).*

para aprender y los juguetes son la herramienta del juego. A través de ellos se experimenta, se aprende, se prueba.

Desde siempre los niños han sabido fabricar sus juguetes con los elementos más sencillos, completando con imaginación lo que la forma quizá apenas sugiere. Desde siempre los adultos hemos ayudado a los niños a construir juguetes, siendo esta convivencia, tan importante como el juguete en sí. Desde siempre los artesanos de cada medio

sociocultural han fabricado juguetes y éstos han respondido a sus necesidades, han sido un medio de expresión, un vínculo con el pasado y la historia, una herramienta para comprender el presente y una preparación para el futuro.

Vivimos en un momento en el que los medios masivos de comunicación y la publicidad influyen poderosamente en la formación de la opinión, el gusto, las costumbres, etc. Los juguetes no son ajenos a este fenómeno. El mismo juguete es lanzado por la gran industria multinacional a todo el mundo y una publicidad contundente crea la necesidad de consumirlo.

En la actualidad sentimos que los juguetes se han incorporado totalmente a la «sociedad de consumo» y que aún no hemos elaborado las defensas necesarias para neutralizar el efecto condicionador de la publicidad.

En buena medida, en muchos casos el juguete publicitado es un factor de «penetración cultural», de «homogenización de la cultura» de «banalización de la violencia», de «imposición de otros patrones de vida», de «manipulación de culpas con los padres», de «captación de futuros consumidores compulsivos», etc., reflejo, además de la sociedad en que vivimos...

Hoy en día nos da la sensación de que los





| «Sube y baja» (Escuela de San Cristóbal de las Casas, Chiapas).

niños ya no juegan «libremente» a lo que ellos «escogen», pues la publicidad y los medios masivos de comunicación ya escogieron antes por ellos y les dicen qué comprar, a qué jugar y cómo hacerlo.

Cuando nos ponemos a pensar en esto, se nos antoja que son los medios masivos los culpables de esta manipulación; y nos acude cierto desaliento ante su poder de convencimiento. Sin embargo, hay una manera de neutralizar los efectos «depredadores» de las publicidades y es: ofreciendo mejores opciones. Somos nosotros, los adultos, los padres, los maestros los que debemos proponer y estimular con opciones de juegos y juguetes más creativos y divertidos que los propuestos por la publicidad consumista. Y esas opciones más creativas que cualquier juguete de moda, ya fueron inventadas hace mucho; son tanto así como: disfrazarse, jugar con tierra, subir un papalote, clavar unas maderas para hacer una casita, hacer «comiditas» con lodo y hojas del jardín, construir un carrito con una caja de zapatos, hacer una tienda con la colcha de la cama, vestir una muñeca con retazos de

tela, jugar con trompos y con canicas, trepar a los árboles, etc.

Otro ingrediente: no debemos olvidar, además, que lo que más recordará cualquier niño de un adulto, no será la calidad del juguete que le compremos, sino la calidad del tiempo que compartamos con ellos.

La rueda

Hace poco anduve cerca del pueblo de Atzalan, en plena Sierra Madre Oriental, por el rumbo de la carretera que baja de Perote a Martínez de la Torre, Veracruz.

Siempre he tenido curiosidad por los juguetes y sé que, aunque ande uno por lugares apartados, es cada vez más difícil encontrar algo diferente de lo industrializado de plástico comprado en el pueblo más cercano.

Este lugar del que hablo es precisamente un lugar apartado. Es en la montaña, cerca del Volcán Cofre de Perote, en medio de los bosques y helechos. No se puede llegar allí en carro. Sólo se puede llegar caminando, por veredas y senderos entre pinos y encinales, pasando entre nieblas y lloviznas. Sólo caminando.

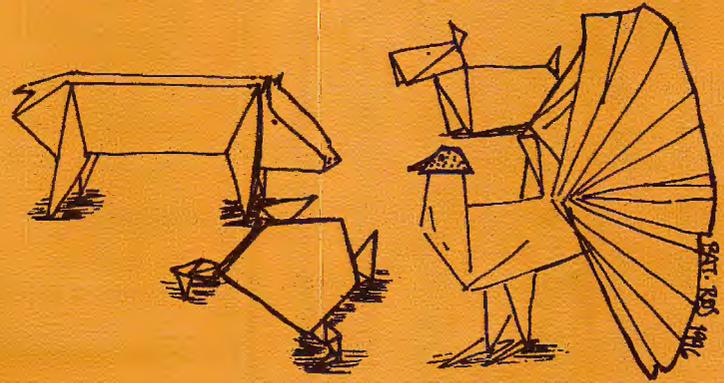
En realidad, allí no hay un pueblo, apenas algunas casas muy dispersas y existe todo un laberinto de senderos, aplanados de tanto pasar y pasar. Quizá son los mismos desde hace muchos años. Allí todo mundo se conoce y se relaciona andando por esas veredas.

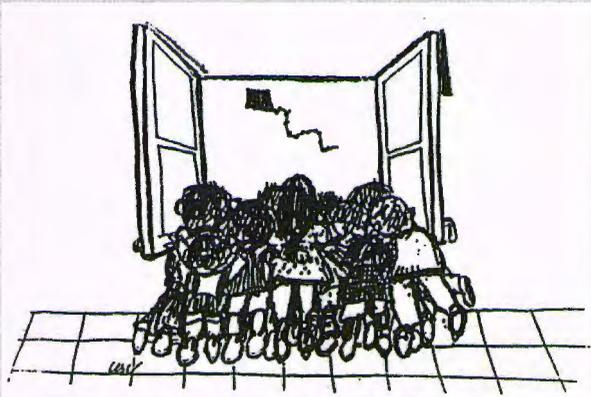
Precisamente caminando por uno de esos sen-

deros de tierra apisonada, sentí que iba, un poco más adelante y más rápido que yo, un grupo de varios niños corriendo, riendo y llevando delante de ellos algo que iba rodando. El grupo tenía una cierta excitación e interés en ese objeto y aparentemente se iban turnando su manejo en subidas y bajadas, en lugares con lodo o piedra. Por fin, en una curva me pude dar cuenta de qué era lo que hacían y «descubrí» un juguete case-ro y tosco, que no había visto antes. Lo que me llamó la atención fue la extrema «primitividad» de su diseño.

Era simplemente un pedazo de tronco de árbol, como de 15 centímetros de diámetro por 30 ó 40 centímetros de largo, con una hendidura en el medio, hecha con machete. Con un palo que tenía una horquilla en la punta lo iban empujando y haciendo rodar. No sé por qué se me antojó pensar que quizá este diseño fuera el mismo que hicieran otros niños en alguna «Época de las Cavernas» (no importa en qué lugar del planeta) al que luego algunos adultos le encontraron otras ocupaciones más serias. Me acordé de esas figuras con ruedas que hicieran las antiguas culturas del Golfo de México y del hecho de que en América no hay referencias prehispánicas acerca del uso de la rueda para el transporte, pero sí existen muchas de «juguetes» con ruedas. Quizá estos niños que empujaban este tronco, estaban repitiendo, sin saberlo, el mismo gesto divertido y despreocupado de otros niños que pasaron caminando por estos mismos senderos, pero hace ya algunos miles de años...■

quisicosas y quisicasos





7º Congreso Internacional de Atención a la Infancia en Edad Escolar:

El entorno es una ventana abierta
para el aprendizaje

*T'hi
esperem!*

Barcelona

6-9 de noviembre de 1996

R
O
S
A
S
E
N
S
A
T



Associació de Mestres Rosa Sensat
European network for school-age childcare
(ENSAC)

¿Qué es ENSAC?

Es la **Red Europea de Atención a la Infancia en Edad Escolar**, que tiene como objetivo promover la igualdad y mejorar la calidad de vida de los niños y jóvenes, fuera de la escuela.

Pone en contacto a profesionales, administradores, educadores y grupos voluntarios para:

- Comparar la Atención a la Infancia en Edad Escolar en diferentes países.
- Desarrollar y evaluar diferentes modelos de Atención a la Infancia en Edad Escolar.
- Intercambiar experiencias e información.
- Aumentar la conciencia sobre la Atención a la Infancia en Edad Escolar.

ENSAC edita diversas publicaciones, impulsa la investigación, organiza congresos

El próximo CONGRESO será en Barcelona:

Tema: "El entorno es una ventana abierta para el aprendizaje"

Reflexiones sobre el medio natural, urbano y cultural

Objetivo: Profundizar en el respeto democrático que merecen los niños y las niñas, en el reconocimiento de sus capacidades y en su pleno derecho de ciudadanía.

Estructura: Conferencias, debates, intercambios de experiencias europeas y visitas comentadas.

Boletín de inscripción

Nombre _____ Apellidos _____

Dirección _____ Población _____ CP _____

País _____ Teléfono _____ Fax _____

Lenguas que entendéis: catalán castellano francés inglés

Por favor, enviad este boletín a:

Secretaría del Congreso de ENSAC (Roser Aguilar)

Associació de Mestres Rosa Sensat • Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona

Tel.: (9)3/237 07 01 • Fax: (9)3/415 36 80 • E-mail: rsensat@citel.pangea.org

Precio de inscripción:

Hasta el 14 de junio: 33.250 PTA

A partir del 15 de junio: 35.000 PTA

La escuela, lugar de encuentros

Al comenzar a escribir me he encontrado con una dificultad, motivada por una inclinación personal, que me lleva a necesitar un interlocutor definido. ¿Quién es ese interlocutor entre los profesionales de la Educación Infantil a quien me dirijo?, ¿qué categoría tiene?, ¿qué funciones?, ¿qué formación? Para cubrir «mi necesidad» me he construido un educador de referencia, un ser «irreal» ante quien monologar. Sin embargo, mi reflexión también va dirigida a los técnicos, directivos, etc.

«Mi educador» tiene una larga experiencia profesional en 0-3 años. Inició su camino en una guardería, en un contexto socialmente reivindicativo, es decir, con un importante componente social. Aunque ya desde entonces participaba de un claro interés por «lo educativo» que le encaminó a defender y a lograr un espacio/tiempo de formación continua y de reflexión sobre un trabajo cotidiano. Logró su título de maestro, adquirió un lenguaje psicopedagógico, se comprometió con los movimientos innovadores, su interés era la didáctica,

Con estas líneas lanzo una invitación a los adultos que trabajamos en Educación Infantil, para que por un momento centremos la atención en los procesos de comunicación -en las interacciones- que como adultos construimos en nuestro contacto cotidiano.

ca, su preocupación era la renovación; ahora es un educador.

A lo largo de los años, su búsqueda ha girado en torno a las dificultades por conjugar teoría y práctica, modelos innovadores y realidad cotidiana. Buscaba recetas, recursos, orientaciones didácticas... metodología. En su camino descubrió la infancia, el protagonismo de los verdaderos agentes del aprendizaje, sus múltiples formas de conocer, de estar en el mundo. ¿Cuál era su personal imagen de la infancia?, ¿cómo percibía a esos seres vivos con los que comparte gran parte de su vida?, ¿cómo se relacionaba con ellos?

Aprendió a observar, a no hacer, a dejarse sorprender más allá de las escalas evolutivas... por la vida misma. Descubrió otra infancia. Encontró un gran potencial de crecimiento, una gran

Blas Campos

diversidad de personalidades; participó en la rica creatividad que despliega un ser en crecimiento. Su actitud cambió.

Cambiar, mutar, moverse, el latín da a estas palabras una raíz común. «Mi educador» siempre ha estado moviéndose, él también es un ser en crecimiento. Así, descubrió en su entorno un paisaje nuevo: el ambiente. Ha ido comprendiendo cómo el espacio y su ambientación también le hablaban, le posibilitaban o impedían actuar. Cómo por él la escuela puede convertirse en un entorno privilegiado, rico en estímulos, facilitador de encuentros, de intimidad.

La escuela, lugar de encuentros. Entre adultos, entre niños, niñas y adultos, entre infantes. La escuela espacio de relación, de convivencia, de construcción social de identidades, de interacciones. Hemos regresado al plano social.

Este camino dibujado, simplificado en unas cuantas líneas, ha supuesto un largo proceso: duro, esforzado y poco valorado. En este viaje, «mi educador» ha ido llenando sus maletas y, hoy, posee un gran equipaje que le enriqueció

personalmente, a pesar de que la valoración social de su esfuerzo todavía no llegue.

Y es aquí donde inicio mi invitación. A lo largo de todo este recorrido, impregnándolo, oculto a nuestras miradas, un tema se solapa. «Mi educador» no trabaja solo, tiene compañeros, jefes, técnicos diversos que le apoyan, orientan, etc. Él y sus compañeros conforman un espacio social, enmarcado en una institución pública, con sus funciones, roles, normas, jerarquía, etc. En su cotidianidad debe llegar a acuerdos, definir una manera común de estar y desarrollar su trabajo, confrontar sus valores... con los otros adultos. Él vive en un contexto social en el que interactúa con otros adultos y, en ocasiones, sufre.

«Yo con fulanica no trabajo», «a ése no hay quien le aguante», «en aquella escuela no hay quien se entienda», «aquella lo está pasando fatal con las compañeras que le han tocado». ¿Cuántos comentarios de este tipo no escuchamos con frecuencia!, ¿quién no ha vivido estas dificultades de colaborar?

En mi recreación he presentado un educador que enfocaba diversos planos. Una preocupación primaria por los métodos, las herramientas, los recursos; y el interés-necesidad por saber justificarlos: las teorías. Su descubrimiento de la infancia más allá de esas teorías, la infancia que le rodea y con la que contacta. Su comprensión de la educación como un trabajo conjunto, una construcción en común de un mundo de significados y de relaciones en un entorno que no es neutro. Su asombro al observar las interacciones, las propias construcciones interpersonales de las niñas y niños que se dan aun a pesar suyo.

Yo quiero señalarle las propias interacciones entre nosotros los adultos, que, desempeñando diversos roles, con distintos estatus, trabajamos por un fin común. Quiero enfocar el mundo de relaciones interpersonales que definen la organización social en la que trabajamos. ¿Dónde ha quedado la *con-vivencia* entre nosotros?, ¿nuestras interacciones no marcan el clima, la identidad de la escuela?

Cuando le planteo estos aspectos *inter-accionales*, veo aparecer cierto temor en su mirada, percibo cómo busca una salida: ése es un tema «personal», no está relacionado con «lo profesional». Surge entonces en mí una fantasía: las/los educadoras/es nos movemos en un discurso dividido. Por un lado, aquel en que referimos a la infancia, lleno de conceptos como identidad, autonomía, diversidad, comprensión del otro, libertad, aceptación, interacción, expresión, escucha, etc. Por otro, el que nos aplicamos a nosotros mismos como profesionales que realizan un trabajo en común, interactuando con personas diversas, en el que tales conceptos parecen no tener validez. ¿Cuándo hemos dejado nosotros mismos de ser individuos en crecimiento?, ¿no está «mi educador» en continua reconstrucción de su identidad profesional?, ¿no lo hace en un contexto de comunicación con otros adultos? Las preguntas se llaman entre sí: ¿qué hacemos ante compañeros que construyen su realidad de forma diferente a la nuestra?, ¿aceptamos, rechazamos, aislamos, entendemos?, ¿qué valores ponemos en juego en nuestra *con-vivencia* de adultos?

Considero necesario introducir en nuestras

escuelas un espacio/tiempo de «reflexión cualificada» sobre nuestra manera concreta de vivir la tarea que realizamos y las dificultades que en ella nos surgen. Una reflexión crítica sobre nosotros mismos y nuestras construcciones interpersonales en el «aquí y ahora» cotidiano. No propongo una nueva «moda», ni el olvido de «lo didáctico». Señalo la importancia de «vernos» a nosotros mismos junto a nuestras compañeras y compañeros.

No hay comunicación, actuar es comunicar (Watzlawick). En la interacción con los otros llegamos a participar en una cultura común, nos construimos en el ser social que somos; al tiempo que nos diferenciamos como individuos. En un movimiento continuo entre lo social y lo individual nos reconstruimos, recreamos nuestras *re-presentaciones* del mundo y de nosotros mismos en él: diversas, diferentes, personales. Este proceso nos impulsa a comunicarnos continuamente; estamos implicados con los otros, la *con-vivencia* nos exige construir entre nosotros una representación común que nos permita entendernos, colaborar. «Comunicar es hacer algo en común».

Bibliografía

- BERGER P. y LUCKMANN, T.: *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, 1968 (1ª ed.).
 HERNÁNDEZ ARISTU, J.: *Acción comunicativa e intervención social*, Editorial Popular.
 ROGERS, C.: *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, 1971.
 WATZLAWICK, P. y otros: *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 1981.

Malaguzzi

y el taller de expresión

Alfredo Hoyuelos

Malaguzzi y el taller: complejidad de los posibles

Hace unos treinta años. Nace la idea del taller. Loris tuvo la intuición y la convirtió, como estaba habituado, en posibilidad, idea, voluntad y necesidad, realidad. ¿Para qué creó el taller?

Yo creo que supuso para él un juego: el de divertirse. Y es que Loris era divertido y divergente. Le gustaban, desde la seriedad lúdica, las ideas incómodas, las rupturas sistemáticas, las complejidades creativas, la normalidad de las locuras y llegar al límite de lo impensado.

Y el taller, como Loris, ámbito más que espacio, tolera romper para abrir relaciones y diálogos insospechados, caminos detectivescos. Rompe e interrumpe los estereotipos y prejuicios de una educación atrasada en términos y conceptos exclusivamente psicólogos y pedagógicos. Crea un obstáculo, un desequilibrio y un conflicto. Impide ver e interpretar el mundo, un mundo, sólo desde las gafas simplificadas y reduccionistas de la cultura didáctica.

El taller nace para escuchar. Seguramente Loris, empachado de una educación basada en la palabrería de la palabra, prefirió el sonido del arte, del rumor de las manos dejando una huella en un papel o sobre el barro. Emerge para sorprenderse, para revalorizar la expresión frente al academicismo, para sentir los procesos antes que los resultados, para dar creabilidad a lo subjetivo de lo humano, para que el poder de la intuición se respire en el aire de la escuela. Pero, sobre todo, el taller, consiente que la escuela no vaya detrás de la vida, y recupere como valor creativo y cultural el optimismo de la primera infancia.

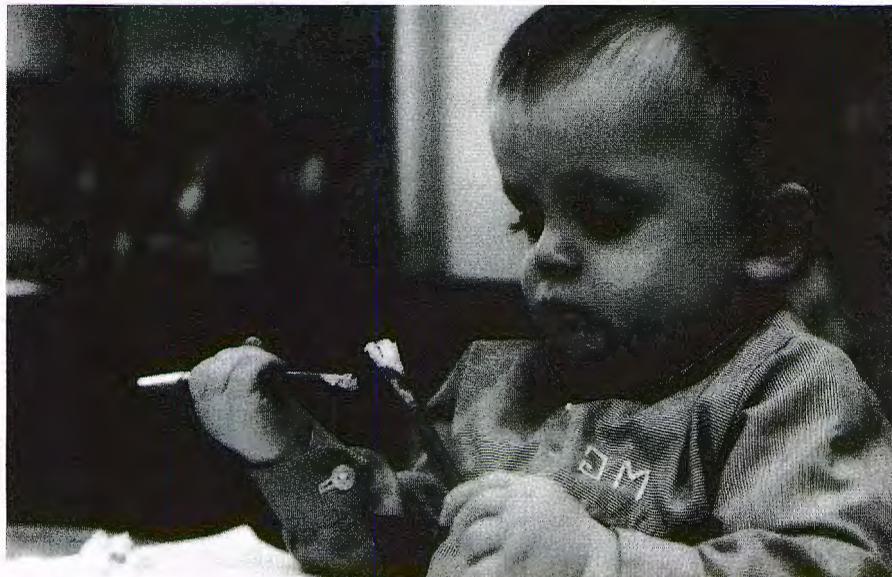
Malaguzzi, de esta forma, toma de la cultura artística algunas fuentes de las que extrae, en parte, las ideas para construir, de forma original, el proyecto del taller, y colocarlo en relación con el conjunto de su proyecto pedagógico. De estas referencias, me gustaría resaltar las siguientes:

- Un relativismo que huye de lo absoluto de las leyes generales.
- Una ruptura con los excesos totalizantes que algunas ciencias tratan de poseer.
- Un rechazo de los conjuntos de ideas cerrados y determinantes.
- Búsqueda de la multiplicidad.
- Un carácter democrático de comunicación intersubjetiva.
- Una búsqueda de una visión plástico-imaginativa que conlleve una apreciación estética del mundo.
- Un encuentro con lo absurdo, con el imprevisto, una combinación inesperada y enigmática, una reacción contra la monotonía, alterando las combinaciones habituales, rompiendo esquemas normalizantes.
- Una no distinción entre lo real y lo imaginario, entre lo exterior y lo interior. Un gusto por lo pequeño, por el detalle.
- Una irremediable necesidad de identificar sinergias interactivas que pongan en relación las ideas y las acciones como lugar de búsqueda de significados.

No me gustaría identificar totalmente a artistas con Malaguzzi, sería un abuso de un terrible reduccionismo para él, para los artistas y para los

niños y niñas. Pero pensemos, como Loris con rigor lo hacía, en las posibles implicaciones de estas ideas en el mundo educativo.

Y es en esta dimensión cultural y proyectual donde echa las raíces el



taller, junto a un pensamiento sobre la pluralidad de los lenguajes. Probablemente Malaguzzi ha querido buscar nuevos diálogos e interpretaciones del mundo infantil y adulto a través del taller y del *atelierista*. Y como dice Veà Vecchi «la formación artística me ha dado un acercamiento a los problemas no esquemático, flexible, capaz de favorecer las relaciones entre las estructuras, la curiosidad, y una actitud bastante irónica y divertida. Creo que la formación artística... produce mayor libertad de pensamiento y variedad de formas de acercamiento...»

Ya físicamente el taller supone una transgresión, según la idea de Rodari, una divergencia que desde las cristaleras transparentes establece una circularidad, un diálogo que interrumpe la llamada normalidad en las escuelas. El taller invita a niños y adultos a experimentar, a probar, a investigar, a jugar con las locuras.

El taller, posibilita encontrar en los niños y en nosotros mismos iniciativas para dudar de nuestros conceptos más aferrados, aquellos tesoros que nos encorsetan. Es un caleidoscopio que permite multiplicar formas, composiciones y estructuras al aprender a girarlo.

Y así creó un lugar habitable donde el ojo de la cámara de fotos, de vídeo o la oreja del magnetófono fueran, con respeto al animismo, sujetos per-



manetes del taller. Elementos para crear memorias perdidas y recuperables de los acontecimientos. Caminos para dotar de historicidad a niños y personas adultas.

Y el taller nace para escuchar. Seguramente Loris, empachado de una educación basada en la palabrería de la palabra, prefirió el sonido del arte, del rumor de las manos dejando una huella en un papel o sobre el barro. Y así dotó a la boca de la emoción del gesto y de la expresión de la mirada poética. Así puso en diálogo circular a Piaget, Bruner, Vygotsky, Dewey con Klee, Kandinsky, Magritte, Mondrian o Pollok. Como si Arte y Ciencia pudieran difuminarse, en el diálogo eterno entre Einstein y Tagore.

Emerge para sorprenderse, para revalorizar la expresión frente al academicismo, para sentir los procesos antes que los resultados, para dar credibilidad a lo subjetivo de lo humano, para que el poder de la intuición se respire en el aire de la escuela; para expulsar, como comenta Carlina Rinaldi, el mal gusto, los estereotipos, los prejuicios...

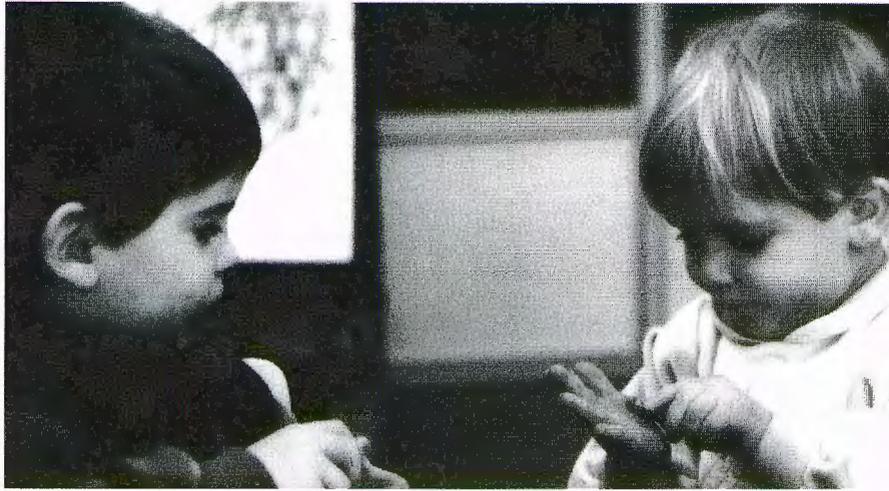
Nace para problematizar los sucesos de la vida. Para que éstos se puedan interpretar de mil maneras y nunca saber cuál será la interpretación exacta.

Así hemos tratado de entenderlo, con la ayuda de tantas personas de Reggio Emilia, en el Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona. Aquí, gracias al Director Técnico Iñaki Turrillas, que dirigió la consolidación del proyecto, y a las educadoras que lo están llevando a cabo, hemos creado talleres y minitalleres en nuestras escuelas, que el propio Ayuntamiento ha institucionalizado junto con la creación de la figura del Coordinador de talleres.



Así hemos intentado observar, documentar e interpretar procesos de conocimiento que los niños y niñas realizan en el taller, y de cómo las personas adultas intervienen en este contexto. Estas documentaciones quieren ser una ocasión para construir momentos de reflexión y de autovaloro-





ración profesional de consenso colectivo. Formas para comunicarnos con las familias y con la sociedad.

En la Escuela 0-3 el taller concede descubrir los matices, huir de las disyuntivas dicotómicas. Descubre, como si narrara, el sentido interpretativo y comprensivo de cada sonrisa que está detrás de un chupete, de cada llanto, de cada mirada, de cada gesto metafórico que dibuja en el aire líneas, trazos,

manchas, puntos, recobrando ese sentido artístico del que habla Leonardo. Abre la idea del plural, de los recorridos ontogenéticos, filogenéticos y epigenéticos múltiples y discontinuos. Y consiente desterrar, como dice Isabel Cabanellas, la palabra «garabato». Así cada huella infantil se carga de sentidos y significados para interpretar las posibilidades simbólicas del ser humano desde el nacimiento; encuentros dialógicos y dialécticos con las materias y las formas. Así dota a las manifestaciones sensoriomotrices de toda su riqueza lógica y concreta, sin la necesidad de esperar a ningún estadio posterior que haga al ser humano inteligente o completo.

Nos concede descubrir el mundo plural e interpretativo de las zonas, como dice Rof Carballo, imprecisas, creativas y artísticas. Dar valor a proyectos, como dice Lilian Katz, cuyo valor es incierto e imprevisible.

También nos permite escuchar las imágenes de la materia, para sacar lo oculto del creador como poder de comunicación y como acto expresivo.

Otorga creer, con la fe real y posible de Malaguzzi, en un niño competente desde el inicio. Pero, sobre todo, el taller, consiente que la escuela no vaya detrás de la vida, y recupere como valor creativo y cultural el optimismo de la primera infancia. Esa nostalgia del futuro de la que Loris habla.

Y ahora me gustaría terminar y comenzar con dos ideas que Malaguzzi tenía en mente constantemente, y que en el taller se pueden actualizar:

Primera, ser capaces de salir de una realidad del real para situarse en una realidad del posible.

Segunda, recogiendo la idea de Von Foerstr, actuar de modo que se incrementen el número de elecciones, sabiendo que para conocer hay que aprender a actuar. Y es que Malaguzzi fue una persona sabia; sabia según la idea de Varela, otro autor querido por Loris, que es aquella que sabe lo que está bien y lo pone espontáneamente en práctica con una capacidad de situar todo en duda y darle una confrontación inmediata.

Y es que Malaguzzi actuó toda su vida, como cuando le preguntaron a Picasso sobre qué era eso de la inspiración, y dijo: «yo no sé muy bien qué es, pero, si aparece, que me encuentre trabajando».¹■

1. Este artículo ha sido elaborado a partir de una intervención realizada en el Congreso Internacional *Nostalgia del futuro*, en homenaje a Loris Malaguzzi, celebrado en Milán los días 16 y 17 de octubre de 1995.

Suite de El lago de los cisnes, de Piotr Ilich Tchaikovski

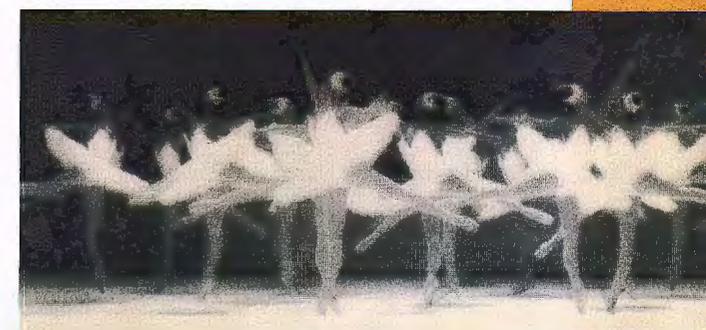
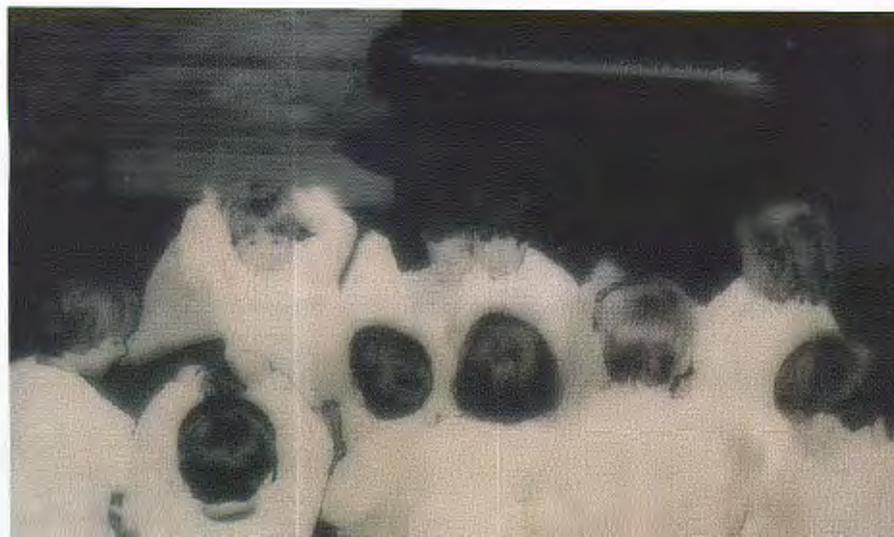
Miriam Navarro

El ballet de *El lago de los cisnes* está inspirado en una leyenda centroeuropea que cuenta la historia de un príncipe enamorado de una hermosa princesa a la que un mal mago ha convertido en cisne. El bellissimo tema central interpretado por el oboe inmediatamente sorprende y cautiva a los más pequeños de la escuela, por lo que esta obra nos puede servir para propiciar un clima relajado y tranquilo en clase.

La descripción de la escena es muy clara. Un mal mago llega al lago de los cisnes y quiere hacerles daño. Cuando los cisnes se dan cuenta de ello, se zambullen en el agua. Habremos de pedir a los pequeños que escuchen atentamente en el momento en el que la música aumenta de intensidad y da un poco de miedo, porque es entonces cuando llega el mago.

La «Danza de los cisnes» (escena del acto II)

Los niños y niñas disfrutan tanto haciendo el papel de cisne como el de mago. Pediremos a los cisnes que naden y se zambullan —el suelo de la clase de música está lleno de telas azules que representan el lago—, distendidos y relajados. A los magos les pediremos que expresen con su cuerpo y, sobre todo, con su rostro que vienen a asustarnos. Sin embargo, generalmente no hace falta dar demasiadas consignas: ¡su expresividad es espontánea y maravillosa!



Cajas sorpresa

Los trece baúles de Joan Tabique

Hace unos días, y siguiendo el consejo de mi amiga Roser, visité en Barcelona la exposición de Joan Tabique: «Así paseo yo». Consistía fundamentalmente en admirar trece grandes y misteriosos baúles con sus sugerentes y extraños contenidos.

Baúles con polvo, con paja, con canela, con palabras o mudos. Baúles encadenados, iluminados, mojados, charlatanes o lluviosos. Baúles con grillos en la noche, con luciérnagas, con estrellas de mar. Baúles con fuentes, con teléfonos, con televisiones...

Una sala en penumbra. Un silencio entrecortado por las carcajadas, y las exclamaciones de asombro del pasmado público. Una imaginación luminosa, cargada de sueños, de recuerdos, de juegos... Y tan provocadora, que aquí estoy obligada a contarlos, a volverlos vida, y, probablemente, a conservarlos para siempre.

Me tocó aquel *resorte secreto*, por el cual toda mi vida he gustado de las *cajas*, de los baúles, de las cajitas, de los cajones y de cualquier vasija o contenedor que se precie de serlo.

Y otro *resorte*: el de *recogerme* las cosas para llenarlos... Aquellas cosas que me interesa, que me impactan, que me agrada ver, oler, o trastear.

¿Qué hay dentro? Emoción... ¡Sorpresa! Compartimos con los pequeños la alegría ante las cosas hermosas, piedras, conchas, colores, luz, olor de canela. Aproximación a un conocimiento estético y emocional, por el que adquieren y generan cultura. Educar aparece como un proceso dinámico, en el cual la familia y la escuela comparten un proyecto.

M. Carmen Díez

Me tocó también el punto de la *sorpresa*, de lo imaginario, de lo absurdo, del humor, de la perplejidad, del asombro.

Y el de la curiosidad, claro.

Y el del amor por las cosas bellas.

Y el de abrir caminos a lo nuevo, al invento imparable, a la aventura.

Y cuando una se siente atravesada por tantos invisibles dedos que le llaman a la puerta, no puede por menos que impresionarse, como así me ha pasado en esta ocasión, en que hasta se me ha refrescado la memoria, y me ha hecho acordarme de un hermoso escrito de Francesco Tonucci, que reposaba en mi carpeta de las «cosas que valen la pena», y que desempolvó ahora para volver a disfrutar: (también habla de cajas..., al fin y al cabo, baúles pequeñitos...)

«Juegos maravillosos»

Las cajas de medicamentos que mi padre, enfermero, me traía fueron con mucho el juguete más importante, casi único de mi infancia. No hace mucho más de diez años me construí (para mí) un teatro de marionetas dentro de una caja de cigarrillos, con personajes que tenían (y tienen) cabeza hecha con huesos de cerezas.

Mas, ¿por qué la caja?

La caja es semejante a la arcilla que es absolutamente el juguete más bello y más rico, la caja es casi el juguete más bello. La arcilla no es nada y puede convertirse en todo; la caja ha sido algo, pero puede convertirse en

casi todo. La caja, ciertamente, es menos dúctil y maleable que la arcilla, e incluso que el papel cartón que la compone, pero tiene otras características que le dan un valor particular. La caja tiene su propia forma y puede ser tanto un contenedor como un módulo para la construcción. Pero la caja tiene una historia propia, era caja de algo, contenía algo y ya ha terminado su función, ya no sirve más y se la ha desechado; para utilizarla de nuevo es preciso saber olvidar esta historia, descubrir lo nuevo en lo viejo, saber ver la caja con una nueva mirada, como un objeto disponible para realizar funciones nuevas, para asumir nuevos significados. Éste me parece que sería el primer aspecto relevante de la actividad que aquí se nos propone e ilustra: educar para la creatividad, entendida como capacidad de romper esquemas, de desmontar y volver a montar significados; educar para la «reutilización» lo cual, junto a su significado económico obvio, tiene otro, cognitivo, para nosotros sin duda más importante que el primero.»

Francesco Tonucci

Cajas sorpresa

Así que, buscando dar rienda suelta a la creatividad, y campo abierto a todos los enlaces cognitivos y comunicativos posibles, he iniciado este trabajo de confección de «cajas sorpresa», que convertirán sin duda mi clase en un almacén pero que nos reportarán, espero, muchas satisfacciones, muchos aprendizajes y un buen derroche de imaginación. Además de convencernos de lo bueno que es pertenecer a un grupo y poder dedicarse, junto a los amigos, a tantos estafalarios y divertidos aconteceres.

Las ideas me acudieron como en una avalancha, y me las iba apuntando de cualquier manera, en la misma exposición, por la calle, en el tren de regreso... Al llegar, me dediqué a contarle a todo el mundo lo que había visto, y tan vivamente transmití mi entusiasmo, que contagié a unos cuantos (compañeros, padres de los niños...), que se metieron a inventar a manos llenas. La lista de materiales aumentaba. Sólo faltaba entrar en acción. Tere me dio varias cajas violeta iguales, que había traído el padre de Pablo. Susana compró la primera tanda de materiales, y se nombró ayudante técnica de primera categoría. El padre de María se llevó una de las cajas para plasmar una rápida idea, que se le había ocurrido al contarle el proyecto...





| ¡A manos llenas!

En fin, que empezamos. La *primera* caja estaba forrada de cartulina verde por dentro, y tenía cuatro animalitos de madera incrustados en piezas de plastilina verde. Era una pequeña granja, llena de bolas de papel seda y de trocitos de papeles verdes de todas las clases que tenía a mano: celofán, pinocho, metalizado, charol, cartulina, seda...

Los animales estaban elegidos pensando en las preferencias de este grupo de niños:

- un caballo marrón, como Lupita, la yegua de Oscar;
- un perro, como Curra, la perra de Alba;
- un conejo, como los que cría el abuelo de Carla;
- y un cerdo, que a todos les da risa (no sé muy bien por qué).

No paraban de abrirla y cerrarla, de cambiar de lugar los animales, de manosear los papeles...

La *segunda* caja estaba forrada de telas de brillo y llena de retalitos pequeños de telas preciosas. Las trajeron hace unos días Ada y María. Las cogían, las extendían en la mesa, se las pasaban por la cara...

La *tercera* tenía en el fondo cien gramos de canela. Al abrirla todos decían: «¿es arena?», hasta que Marta notó que olía a «arroz con leche» y alguien dijo que era canela. Quedamos en que se podría meter un dedo y probarla cada vez que quisiéramos. Por la tarde, Andrea metió las dos

manos, se relamió bien, y luego se intentó limpiar en el jersey, que le quedó hecho una pena...

La *cuarta* caja tenía tres kilos de piedrecitas de colores (de ésas de las peceras), ... y un caleidoscopio de agua en forma de T. ¡Menuda impresión! Había cola. Mientras unos miraban (a veces con los ojos cerrados, porque aún no saben guiñar el ojo...), otros enterraban las manos en las piedras y decían: «¡qué fresquitas están!», otros las lanzaban a puñados y gritaban: «¡es dinero, somos ricos!». Había quienes cogían un buen montón, y se iban a una mesa a verlas, a clasificarlas por colores, a ponerlas en fila, o a hacer dibujos con ellas...

La *quinta* tiene una ollita de aluminio y un cuarto de kilo de cada uno de estos cuatro tipos de alubias:

- habichuelas blancas pequeñas
- habichuelas blancas de fabada
- habichuelas pintas
- habichuelas moradas
- garrofón (o bajoca de la peladilla)

Aún no sé lo que harán con ella, porque se la presentaré mañana.

En «el taller» (la oficina de Susana), está en preparación otra caja, que será: «la noche». La ha forrado de terciopelo negro, y le ha pegado estrellitas fluorescentes, adhesivos de brillo y lentejuelas. Está muy bonita, seguro que les va a encantar. Cuando se seque la llevaremos a clase.

Las siguientes van a ser:

- Una con unos cuantos espejos de diferentes formas, cuatro pares de gafas de sol lo más raras que encuentre, y un letrero que diga: «JA, JA, JA». Espero que Javi se dé por aludido, y que se diviertan bastante al mirarse en los espejos.

¡Máxima concentración!

- Otra con botellas de colonia vacías, para desenroscar y oler los restos de los perfumes.
- Otra con sus nombres y fotos de carnet en unas casitas.
- Otra con sonajeros, pitos, campanas, cascabeles y demás objetos que suenan.
- Otra con cosas del mar: conchas, caracoles...
- Otra llena de hojas secas y una rama de árbol pelada («el toño»).
- Otra con una lupa y recortes de ilustraciones o fotos muy pequeñas.
- Otra con unos prismáticos (si los consigo).
- Otra con dos linternas, un colador y un embudo...

Cada una de ellas tiene detrás unas ideas previas (mías), unas hipótesis de lo que los niños descubrirán, pensarán, dirán, o disfrutarán..., pero, en todos los casos, estoy segura de que me quedaré corta, porque ellos harán mucho más que lo que yo imagine. O diferente, que para eso es el invento, para inventar y no para repetir pautas, o responder a expectativas ajenas. La realidad a trocitos y metida en las cajas. Y ellos... para acudir libremente, y hacer lo que les parezca.

Se nos olvida

Después de esta explosión de sensaciones que tanto necesitaba comunicar, me paro a pensar un poco en lo que está pasando, y comparo estas cajas de ahora con el «tesoro» que me regalaron mis tías cuando era pequeña, con mi colección de botones, con mis cromos, mis calcomanías y con tantas otras cosas que, aportadas al ambiente de la clase, han dado placer y anchura a mi andadura pedagógica.

El caso es compartir con los niños la alegría ante las cosas bonitas. Ellos

entran en la cultura, en la estética, en la apreciación de la belleza abriéndose paso entre las piedras de brillo, las conchas de la playa, o los reflejos de los cristales de las lámparas de la abuela...

Con el cobijo, o el contagio de otros... a veces. O solos y mondos, valiéndose, por toda arma, de su insaciable sed de placer y de saber.

Por qué no acompañarlos en su búsqueda.

Por qué no subirnos a su carro y disfrutar otra vez con ellos la experiencia del conocimiento.

Ya lo decía María Montes-sori con todo aquello de la educación sensorial, y Decroly con lo de que miráramos lo que hay escondido en el bolsillo de un niño. Lo dijo también Piaget con su conocida frase: «todo acto inteligente ha sido antes conducta motora», y hasta lo dice el sentido común cuando rodeamos al niño desde bien tempranito de cosas para tocar, para oler, para escuchar, para jugar...

Sin embargo, se nos olvida. Nos llenamos de palabras, y de complicaciones, y se nos olvida el valor de las cosas pequeñas, de la fuerza imparable de acumular belleza en nuestro interior para echar mano de ella... cuando nos haga falta.

Por de pronto, y aparte de estarlo pasando muy bien con esto de las cajas, he obtenido una ventaja adicional: mi clase huele a canela.



A modo de postdata

En este breve tiempo que llevamos invadidos por las cajas sorpresa, veo que las actividades y el buen ambiente han ido creciendo día tras día. Tanto es así, que me cuesta hacer este pequeño resumen ilustrativo:

Los niños han manipulado una y mil veces las cajas y sus contenidos, con todas las ventajas que ello comporta a nivel de una educación de los sentidos, de una adquisición placentera de habilidades motoras y de una apreciación progresiva de la estética de los objetos:

- Han tocado papel, tela, piedras...; cosas duras, blandas; gruesas, finas; suaves, rugosas; «frías», (así nombran ellos el tacto de las piedras y las alubias).
- Han olido a colonia, a hojas, a pegamento, a canela (ésta última también la han probado)
- Han oído los sonidos de canicas, piedras, legumbres, sonajeros, pitos, cascabeles...
Han visto formas variadas, brillos, cosas pequeñas (con la lupa) y grandes (con los prismáticos).
- Han jugado con la luz y las sombras (linternas, espejos...).
- Han decorado y disfrutado construyendo sus casas (con el nombre y la foto). Les han ido añadiendo llaves, cucharillas, pegatinas... las han hecho servir como un juego de cada uno, y de todo el grupo.
- Han estado manejando y nombrando *colores*: con las piedras de pece-
ra, con el color *violeta* de las cajas, con el terciopelo *negro* de la caja de la noche, con las alubias: *marrón claro* y *oscuro*...
- Han trabajado las nociones: *De cantidad*: mucho, poco, uno, ninguno, el número de cajas. *De peso*: las cajas de alubias y de las piedras pesan mucho; la de la granja, «regular», la de la noche, poco. *De tamaño*: muchas cajas iguales/una más grande, las telas son de diversos tamaños y formas. *Y otras*: abierto/cerrado, perteneciente a un conjunto...
- Han clasificado, ordenado, comparado, relacionado, contado, recordado... Han hecho hipótesis, las han verificado, las han compartido...
- Han explicado en casa lo de las cajas sorpresa, se lo cuentan a todo el que entra a clase, lo hablan entre ellos, les hace comentar sucesos y objetos ya vividos, o que desean vivir...
- Han empezado a interesarse por sus nombres, se han autoevaluado en las fotos que han situado «escondidas» en las casitas...

- Han valorado a los compañeros, alabando mutuamente sus productos (o plásticos, en la de las casas, o de clasificación, juego...)
- Se ha creado una complicidad en el grupo muy interesante. Tienen la sensación de tener juntos un secreto, un tesoro, algo muy bonito, y que hay que cuidar. Esto ha dado un ambiente de novedad y diversión al grupo.
- Los padres también han participado: en mirar las cajas cariñosamente, en aportar materiales, y hasta en fabricar algunas...
- El resto de la escuela ha venido a visitar nuestra colección de cajas sorpresa, cosa que les ha abierto el apetito a iniciar nuevas colecciones en sus aulas.
- Además, creo que se nos ha despertado a todos el deseo de recoger cosas bonitas, de coleccionarlas, de compartirlas, de aprovecharlas... y, en fin, de inventarnos nuevas formas de disfrutar la realidad que nos rodea.

Otras cajas que han ido llegando

- Rubén trae una cajita de zapatos bien forrada con un papel brillante lleno de pollitos. Dentro hay un caballo de balancín muy bonito.
- Alba L., otra caja con el forro violeta y un buen montón de purpurina y estrellitas, puestas por ella misma, según cuenta. Dentro... ¡hay cromos!
- María V. viene con su caja de colorines hecha con trocitos de tebeos y demás historietas del gusto de todos. Los adornos son de espuma de colores, y al abrirla tres hilos se estiran y dejan ver al rey León, a la Cenicienta, y a toda una patrulla que hace las delicias del personal. Les aplaudimos a los tres con ganas.
- Alba N. trae una caja con canicas.
- Ignacio, una con jaboncitos y otra con fósiles de almejas de Guardamar.
- Laura, otra con dos dinosaurios de plástico.
- Marina, una con anís (en hierba y en bolitas) y otra con juguetitos.
- Joel, una con un artefacto que sale disparado al abrirla (no sabemos si es gusano, serpiente, o payaso, pero tiene bastante gracia).
- Los de la clase de los *Elefants* nos han invitado a ver sus cajas nuevas: con serrín, con pintalabios, con chucherías...
¡Toda la escuela está en plena actividad «cajera»!
¡Qué divertido! ■

Un pequeño **proyecto**: elaboramos nuestro super

¿Qué proyecto?

Nuestra primera dificultad fue decidir qué proyecto podría resultar motivante e interesante para niñas y niños de 3-6 años, que a la vez que tuviera la investigación, participación y acción como idea eje, y finalmente cómo traducir en palabras toda la experiencia.

Decidimos, siguiendo nuestra línea educativa, que fuese un proyecto que partiese y recogiese los intereses planteados por los propios niños.

Con motivo de una visita a un centro comercial, surgió el interés por parte de los niños y niñas de construir su propio supermercado. El título del proyecto sería: «Elaboramos nuestro “super”: ¿Vienes a comprar? ¡Te atenderemos muy bien!».

Con este título queríamos resaltar en pocas palabras no sólo la construcción de un supermercado, sino todo lo que implica desde la decisión del nombre del supermercado, qué vender y comprar, cómo fabricar lo que se va a vender... hasta el montaje de las distintas tiendas o sectores comerciales.

El proyecto «Elaboramos nuestro super» nos pareció interesante para llevarlo a cabo en tanto se enmarca dentro de las intenciones educativas que nos animan: educar para la salud (consumo), educar para la vida, para la realidad y, dentro del modelo de escuela al cual nos adscribimos, la escuela entendida como espacio abierto y en relación con el entorno como

Este pequeño proyecto se realizó en la escuela infantil Gaviota con motivo de su participación en un grupo de trabajo sobre pequeños proyectos; desarrollando con otras escuelas infantiles en Granada.

Araceli Marín, Rosario de la Fuente, Rocío Salido, Francisco Cruz

un modo de que los niños puedan conocer y pensar, la sociedad de la que forman parte.

Los objetivos que iban a orientar nuestro trabajo eran:

- Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de conceptos relacionados con la producción, distribución e intercambio de algunos productos básicos.
- Desarrollar la capacidad de representar, de forma personal y creativa, distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada, y de expresarlos a través de las posibilidades simbólicas del juego y otras formas de representación y expresión habituales.

Desarrollo de la experiencia

La primera fase en el desarrollo del proyecto consistió en generar en los niños la necesidad de identificar una situación problema.

Para ello aprovechamos la motivación general desde que supimos que íbamos a realizar una visita a un centro comercial: Queremos construir nuestro super pero ¿cómo?, ¿con qué?... las respuestas de los niños a estos interrogantes son: con las mesas del cole, con cajas, con toldos... respuestas que generan más interrogantes. Para intentar responder decidimos:

- a) Por un lado, partir de las experiencias y conocimientos previos que tiene sobre un supermercado.

b) Por otro lado, investigar cómo es, cómo funciona... un supermercado, para lo cual visitamos un centro comercial.

La visita al supermercado nos permitió observar su funcionamiento, el personal que trabaja (vendedores, compradores, cajeras, reponedores, policías...), así como su estructura: sector de alimentación, de confección...

Todo ello llevó a los niños a plantarse nuevos interrogantes: ¿podemos construir cualquier sector?, ¿qué materiales necesitaremos?... como de costumbre, una pregunta llevaba a otra hasta que ellos fueron acotando las preguntas y empezando a dar respuestas; así, por ejemplo, querían elaborar cada producto que se fuera a vender, con lo cual «no podían fabricar pescado, ni zapatos». ¿Qué podemos fabricar? Se decidieron por cuadros, figuras de cerámica, ropa, perfume y pasteles.

Talleres de trabajo

Ya teníamos los cinco sectores comerciales de nuestro supermercado, lo que dio lugar a cinco talleres como modo de ir elaborando los productos. Desarrollaremos sólo el de moda infantil, donde se puede ver la dinámica de trabajo que se llevó en los distintos talleres.

Moda infantil

Este taller se realizó a lo largo de una semana durante dos horas al día. Se empezaba con una asamblea donde se tomaban decisiones de lo que se iba a hacer, al final del trabajo se realizaba otra asamblea para tratar los problemas surgidos, las dificultades, gustos.

«¿Con qué hacemos la ropa?» fue la pregunta con la que comenzó el taller. Después de experimentar con diversos materiales (papel, tela, plástica, bolsas de basura), se decidieron por las bolsas de basura, por ser más «duras». También decidieron lo que querían hacer: faldas, pantalones, vestidos, camisas, vestidos de gitana...

Al principio hicieron la ropa de igual medida, pero al probársela se die-

ron cuenta que a algunos no les servía, les estaba ancha/estrecha, larga/corta. ¿Cómo resolver este problema?

A la hora de medir los trajes, la medida que utilizaban hasta entonces era la natural (mano, pie) y el metro para medirse. Como algunos niños no conocían los números, al final decidieron poner tres medidas en el metro (mediana, pequeña, grande) y hacer tres tallas, por lo que hicieron un metro especial.

Para adornar los trajes, recortaron mariposas, osos, lunares, triángulos, cuadrados y se los pegaron a la ropa; una vez pegados, se caían, y decidieron emplear pegamento de «mayores» (celo).

Como en los otros talleres tenían que decidir el nombre del sector comercial, entre los nombres que aparecieron (medería, ropería, camisería, pantalonería), al final se decidieron por: la moda infantil.

Surgieron los siguientes grupos de trabajo en este taller.

Grupo de diseño de tajes.

Grupo de recorte y confección de ropa y adornos.

Grupo textil, que consistía en pegar la ropa y adornos.

Grupo de transporte: almacenar la ropa una vez confeccionada por tipo de ropa y talla.

La organización y distribución de los niños en los distintos grupos no se hacían tanto por edad cronológica, sino más bien por sus intereses, gustos o capacidades.

Nuevos talleres

Los distintos sectores comerciales ya estaban realizados, pero éstos plantearon nuevos problemas:

— ¿Dónde vamos a meter lo que compremos?

— ¿Con qué vamos a comprar?

— ¿Dónde meten el dinero los vendedores?

— ¿Cuánto van a valer las cosas?

Después de una larga asamblea llegaron a una solución: fabricar dinero,

Manos a la obra: toldos, bolsas, ropa, cuadros, dinero...

bolsas y cajas registradoras. Para el dinero utilizaron como moneda la peseta, y para darle valor a las cosas emplearon los símbolos del 1 al 10.

El dinero se imprimió en círculos de cartulina de color gris con el sello del n.º 1. En cuanto al valor de las cosas, se realizó en forma de subasta. El dinero se decidió meter en cajas registradoras que se fabricaron con cartones de leche vacíos.

Las bolsas las hicieron en papel continuo, en cuatro tamaños y con el anagrama del «super»: muchas estrellas.

El supermercado super-estrella

Ya estaban los distintos departamentos comerciales, pero: ¿qué nombre le damos al supermercado? «Superman», «Estrella», «Super Estrella», «Chocolat», «Fago»,... al final, entre todos se decidieron por el nombre de: SUPER-ESTRELLA. ¿Cuando abrimos el «super»? ¿cómo invitamos a que vengan? Esto les llevó a realizar una invitación y a fabricar una televisión para dar publicidad a su supermercado, realizando para ello varios eslogan.

- «Se abre a las 9 de la mañana y se cierra a las 10 de la noche».
- «Señoras y señores vengan, está muy barato».
- «No se vale robar, ¡eh!»
- «Le atenderemos muy bien, lo mejor que podamos.»
- «Hasta pronto, queridos amigos y amigas».

Día de la inauguración

¡La inauguración fue un éxito! Se organizó en dos partes:

- Primero se abrió para que los niños que habían realizado la experiencia compraran lo que desearan antes de la llegada de los papás. Se repartieron el dinero para poder comprar y distribuyeron las funciones que iba a cumplir cada uno: vendedores, ayudantes, cajeros, vigilantes, compradores...



— Una segunda parte consistió en reponer cada una de las tiendas para recibir a los papás.

Las funciones seguían siendo las mismas, exceptuando los compradores, que pasaron a ser relaciones públicas. Se encargaban de repartir el dinero a los padres, explicarles cómo se podía comprar y enseñarles el supermercado.

Cabe destacar entre las muchas situaciones y anécdotas que surgieron:

- Los vendedores trataban de animar a que compraran sus productos como en un mercadillo: «Ven aquí» ¡Te gustará mucho! ¿Vendo muy barato! ¡Mira qué cuadro más guay!
- En la pastelería, una de las tiendas de más éxito, un vendedor se puso a llorar porque había vendido todos los pasteles y él no se pudo comer ninguno.
- En la tienda de cuadros y cerámicas, un comprador —niño—, después de contar a ver si le llegaba el dinero, decide comprar un cuadro grande. El vendedor se lo va a meter en una bolsa y el cuadro no entra. En vez de cambiar de bolsa, cambia el cuadro y, ante las propuestas del comprador, pues ése no era el cuadro que él quería, el vendedor le explica que no cabía en la bolsa, y el comprador dice: «bueno, entonces me lo llevo».

Evaluación

Pretendíamos que la evaluación del pequeño proyecto fuese global, continua (integrada en todo el proceso) y formativa.

Para ello utilizamos distintas estrategias:

- Asambleas: Como un espacio de diálogo, donde poder organizar y planificar el proyecto, ir reflexionando en la acción, llegar a acuerdos, tomar decisiones y evaluar el proceso.
- Incorporar preguntas claves por parte de las educadoras en momentos de impás en el desarrollo del pequeño proyecto creando interrogantes en los niños y dejando que fueran encontrando soluciones.
- Programación de talleres como un modo de facilitar a los niños su autoevaluación y a las educadoras la garantía de que se iba cumpliendo el proyecto.

Reflexión pedagógica

Hemos procurado guiar el proceso con una implicación real por parte de niños educadoras y padres, utilizando la globalidad para darle al aprendizaje un sentido significativo, con una actitud favorable y emocional, capaz de conectar con sus intereses y con un evidente sentido de funcionalidad de lo que se ha de aprender.

Pudimos comprobar como trabajar con pequeños proyectos contribuye al desarrollo integral de los niños y les dota de conceptos, procedimientos y actitudes necesarios en esta edad.

Con un método de trabajo diferente al habitual trabajamos no sólo técnicas plásticas (estampaciones, témperas, plastelina, barro...) sino contenidos primordiales en esta etapa 3-6:

- Lógica matemática: medidas, cuantificadores, atributos, relaciones de semejanzas y diferencias, el número...
- Estructuración espacio-temporal; formas de orientación y representación en el espacio.
- Desarrollo de los sentidos y exploración de materiales.
- Lenguaje, reflexión sobre el lenguaje, el nombre de las cosas.
- Normas de relación y convivencia.
- Formas de organización humana.
- La comunidad y sus servicios.

Queremos destacar que el trabajo que se ha hecho, a lo largo del pequeño proyecto, de atención y reflexión sobre el lenguaje se fundamenta en la importancia de éste para el desarrollo y el aprendizaje. Decidir el nombre del super, pensar en cómo se iban a llamar los distintos sectores comerciales... nos llevaron a varias cuestiones: «¿por qué las cosas se llaman así y no de otro modo?», «¿quién pone el nombre a las cosas?». Esto supuso tener que diferenciar el aspecto formal del lenguaje, del aspecto del contenido, así el juego con las palabras llevaba a que hay cosas que tienen varios nombres y nombres que significan varias cosas.

Lo que mas nos llamó la atención fue su interés en hacer publicidad del super: «con palabras para que vengan a comprar». La pregunta que estaba en la base era: ¿para qué sirven las palabras? Su interés en este punto trascendía los usos funcionales del lenguaje:

- Función reguladora: Nombrar la realidad, comunicarse.

Ultimando detalles antes de abrir...

- Función declarativa: Expresar sentimientos, intenciones, ideas.
- Función interrogativa o heurística.

Orientados en nuestro trabajo pedagógico por el psicoanálisis, pudimos leer como la investigación que estaba emplazada en este punto era comprobar el poder que tienen las palabras para producir efectos en los otros, atraer, convencer, hacer daño... en definitiva, el poder que tienen las palabras para construir y transformar la realidad, tesis que sostiene Lacan acerca del lenguaje.

Concluyendo, un proyecto común que tiene en cuenta:

El interés por parte de los niños de construir su propio supermercado.

La necesidad de trabajar juntos para conseguirlo. El proyecto se realizó con los niños de 3 a 6 años, lo cual requería que varios grupos y educadoras trabajarán juntos.

La necesidad de una planificación y organización para desarrollarlo:

- Partir de los conocimientos previos de los niños.
- Necesidad de más información.
- Llegar a acuerdos.
- Tomar decisiones.
- Resolver problemas.

Un tiempo de espera para su realización.

La inauguración del super era esperada con ilusión e interés, esta espera ni era pasiva, llevaba implícitos una serie de procesos:

- Un proceso que implica pasar «del placer de hacer, al placer de pensar». El hacer (ir concretando los distintos sectores comerciales, elaborando sus productos) viene orientado por una planificación, como resultado de un proceso de pensamiento, no es un hacer por hacer sin finalidad.
- Un proceso que conlleva poder salir de la satisfacción inmediata del aquí y ahora, a una satisfacción postergada en el tiempo y como resultado de una meta conseguida.
- Un proceso de investigación: en la base del pequeño proyecto está el aprendizaje entendido como el resultado de un proceso de investiga-



ción, y los niños, como sujetos activos de su aprendizaje, investigando y resolviendo sus preguntas.

El proyecto se inicia con un interrogante: ¿cómo se hace un súper?; esta pregunta consideramos ha sido el motor de la investigación que animaba este proyecto.

Una pregunta abierta que, por el hecho de no encontrar una respuesta que cierre su deseo de saber, fue generando nuevas preguntas que han sido las que han guiado el proyecto.

El modo como han ido encontrando los niños respuestas a sus preguntas es lo que ha permitido la realización y concreción material de su Super-Estrella.

Pensamos que esto pone de manifiesto que en el origen de toda investigación hay una pregunta que permanece abierta, en este sentido lo que podemos decir es que los niños aún siguen en el proceso de investigación, ya que han aparecido nuevas cuestiones: el valor de las cosas, el valor del dinero, el nombre de las cosas... y esto llevara a nuevos proyectos donde podamos seguir aprendiendo. ■

Propuestas para la renovación de la enseñanza

RINCONES DE ACTIVIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL. (0 A 6 AÑOS)

M. José Laguía / Cinta Vidal

El trabajo en la escuela mediante rincones es un hecho cada día más habitual. Organizar la clase en rincones de actividad no significa tan solo cambiar la distribución del espacio, implica además una concepción diferente del niño, del maestro y de la metodología de trabajo. Os ofrecemos una serie de sugerencias y reflexiones para poder incorporar esta práctica a vuestra labor.

96 págs.
1.375 ptas.



COMUNICACION Y EXPRESION ORAL Y ESCRITA: La dramatización como recurso

Antonio García del Toro

El profesorado, preocupado por conseguir un aprendizaje más efectivo, utiliza los recursos más variados para hacer más eficaz su tarea. Uno de ellos, no lo suficientemente valorado ni utilizado es la dramatización. Este recurso, uno de los ejes centrales de este libro, potencia la creatividad de los alumnos y alumnas y, sobre todo, favorece tanto la expresión oral como la escrita.

96 págs.
1.390 ptas.



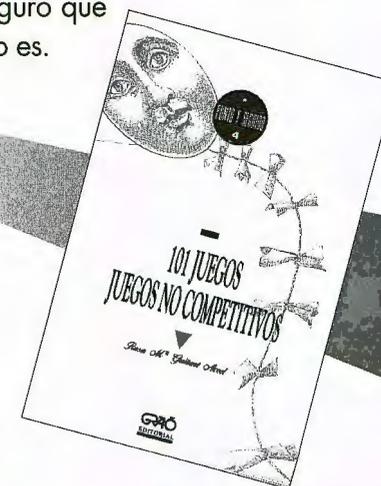
101 JUEGOS. Juegos no competitivos

Rosa Ma. Guitart Aced

Una de las funciones del adulto, es la de proponer juegos a los niños y las niñas y, si es posible, participar activamente en ellos velando para que estén en consonancia con el modelo de persona que perseguimos. De aquí surge, la especificidad de este libro, se trata de una recopilación ordenada y sistematizada de juegos no competitivos, es decir, centrados en el placer y en la solidaridad.

Los juegos que se ofrecen permiten jugar en ambientes diversos, utilizando objetos variados, para edades distintas y con agrupaciones de niños también diferentes. Educar tiene muchos significados, seguro que jugar también lo es.

84 págs.
1.375 ptas.



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027-Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

La primera experiencia de escuela

Cristina Elorza

Cuando estaba embarazada visité varias escuelas infantiles y alguna guardería-aparcamiento. En la ciudad donde vivo la oferta es casi nula y lo que encontré fueron largas listas de espera o la demanda de una fecha concreta inalterable para la matriculación de mi futuro hijo. En una escuela (con no más de 40 criaturas de 0-3 años) a mitad de camino entre las localidades donde vivo y donde trabajo, me recibieron una mañana con muy buen humor y la actitud más relajada y tolerante que yo podía esperar.

La educadora que me recibió enseguida supo cuál era mi situación: yo tenía las inseguridades con respecto al nacimiento que pienso que toda futura madre tiene, aún no conocía a mi hijo y no podía imaginar cómo sería mi relación con él. Yo no podía comprometerme a escolarizarle en una fecha determinada, no sabía si desearía coger un permiso y dedicarme un tiempo a él o volver rápidamente a mi vida profesional. Hoy tengo 35 años y es mi único hijo. Trabajo en la enseñanza pero nunca había pensado que la separación para dejar a mi hijo

Hacer de la rutina, novedad, personalización, tiempo y espacio para atender. La primera entrevista, el primer contacto que una madre o una familia tiene con la escuela a la que desea llevar a su criatura es una actividad asimétrica: para la escuela, para los profesionales maestros, es una acción ritual rutinaria; para las familias, es algo nuevo, desconocido, personal, íntimo, lleno de interrogantes. Hacer que esta doble realidad se convierta en un elemento decisivo de comunicación, de interacción, de entrega, es lo que describe de forma llana este artículo, aproximándonos a una realidad de práctica cualitativa de escuela.

en la escuela resultaría un proceso tan duro y enriquecedor.

En la escuela que he comentado nos reservaron una plaza sin pedir fecha de ingreso. Cuando Jon ya había nacido, volví con él y mi pareja e informé en el centro de mis intenciones de seguir unos meses más con él en casa y de nuevo todo fueron sonrisas. Los cuatro meses de baja pasaron sin que apenas me diera cuenta y decidí solicitar otros dos meses de licencia por

asuntos propios. Todos en casa disfrutamos dedicando parte de este tiempo a familiarizarnos con la escuela.

Cuando Jon estaba a punto de cumplir seis meses me acerqué con él de nuevo a la escuela infantil. Nos permitieron llegar sin horario estricto, salir tras dos horas para no interrumpir la lactancia. Los dos pudimos dedicarnos estos dos meses a aprender a separarnos: primero dos horas, después tres, luego el biberón y los primeros purés en la escuela, más adelante yo le dejaba y su padre le recogía... íbamos dando pasos relajados y siempre alegres. Yo no tenía prisa, no debía acudir al trabajo, podía charlar con las educadoras, quedarme allí y saludar al resto de los peques. Jon parecía la mascota. Que se habituara al biberón nos costó, a su padre y a mí, un mes continuado de intentos diarios. Tras este esfuerzo, en la escuela lo tomaba a gusto tras las comidas y conmigo hacía las otras tres tomas de lactancia natural del día.

Cuando acudimos a hacer este período de adaptación peculiar era primavera: llegábamos



tarde y encontrábamos al grupo correteando por el jardín. Mi hijo inició su escolarización en abril y pienso que somos privilegiados por haber podido decidir entre los dos cuánto tiempo estar juntos, cuándo comenzar a separarnos.

Ahora, con la perspectiva que da el tiempo transcurrido, soy consciente de la ayuda que recibí por parte del profesorado para que este proceso fuera más llevadero e incluso atractivo. Me gustaría intentar resumir lo que yo entonces percibía:

- La opinión de los demás. Algunas personas de mi entorno me decían «pobre, le vas a llevar tan pequeño». Me daban ganas de enseñar el centro a todo el mundo. La escuela no está cerca de donde vivimos, pero yo prefería desplazarme y acudir a un lugar que me diera confianza. Yo sabía que las condiciones físicas y de atención eran ideales para Jon. Acudió a la escuela con algo más de cinco meses, justo cuando ya dominaba su cuello, comenzaba a sostenerse sentado, y, desde el primer momento, su mirada no dejaba de observar todos los estímulos. Además, desde la primera mañana, una sonrisa iluminaba su cara de curiosidad. Las dos horas que permanecía allí coincidían con las que hasta entonces habíamos dedicado a un paseo por el parque, y yo no tenía ninguna duda de que, a esta edad, la escuela tenía mucho más atractivo que un tiempo diario tumbado y en mi única compañía.
- Mis deseos e inseguridades. A pesar de no existir ninguna duda sobre la bondad de este proceso de socialización para Jon, a mí me

resultó más difícil de lo que esperaba separarme de él. Yo ya había realizado pequeños ensayos dejándoselo a mis padres entre toma y toma con la excusa de algo que quería estudiar. Siempre necesitaba excusas para no estar con él, vivía la ambivalencia del deseo de estar siempre con él y de volver a recuperar mis espacios de persona adulta. Me apunté a un grupo de gimnasia en el que coincidimos varias madres recientes, de esta manera no podía extenderme demasiado en las despedidas y tenía círculo con el que bromear sobre mis propios miedos.

- La complicidad con las educadoras. Me parece básico que jamás se viva rivalidad entre el equipo educativo y las familias. No debemos hacerle ningún favor a la criatura si competimos pensando «yo le quiero más, yo lo conozco mejor...». A Jon siempre le han recibido con una sonrisa y, en los primeros momentos, yo pude disfrutar de la incipiente relación con las personas adultas que comprendían y respetaban las dificultades por las que yo, como madre, estaba pasando.
- La flexibilidad de horario. En el centro habían demostrado su flexibilidad respecto al calendario (quizá no siempre el curso debía comenzar en septiembre) y tampoco pusieron ninguna dificultad



a que nosotros decidiéramos el horario de llegada los primeros días. Yo tenía tiempo y quería continuar con la lactancia materna por lo que las primeras sesiones fueron de dos a tres horas. Jon y yo vivíamos con intensidad esta nueva situación y apenas nos dimos cuenta de que no coincidíamos con ningún otro familiar al llegar o al salir.

— La flexibilidad en el uso de los espacios. Cuando llegamos a la escuela, aquellas primeras semanas, las educadoras y las criaturas estaban ocupadas en sus cosas, el ambiente era siempre relajado, a menudo encontrábamos al grupo en el jardín, y siempre la maestra de Jon se acercaba y nos dedicaba un rato de atención a los dos antes de que yo me despidiera. En la escuela hay una zona de entrada, de recibidor, desde la que se ve el aula, y han pasado meses hasta que Jon y yo nos despedimos en esta zona. Al comienzo siempre entrábamos juntos al aula, el niño pasaba de mis brazos a los de la educadora y no olvidaré el día en que entró por su propio pie del pasillo al aula, ya en este mismo curso. Ahora hago como las madres y padres de los «mayores»: me siento en una sillita de la entrada, le quito la cazadora, le recuerdo quién vendrá a buscarle a la tarde, saludamos juntos al profe y me despido, dejo la cazadora y el chupete en su perchero del pasillo y me voy. También para la utilización de los espacios han respetado nuestro ritmo y nadie me dijo nada ni me puso mala cara todo el tiempo que yo entraba al aula para despedirme o para ponerle allí el abrigo.

— La claridad en los objetivos. A lo largo de tantas situaciones informales compartidas he podido comprobar cómo tranquiliza tener una idea similar de la educación. Los saludos, los comentarios referidos a cuestiones cotidianas, hablar tanto de las cacas como de gestos y actitudes, transmiten la idea de infancia que tenemos. De manera indirecta estamos hablando de respeto a la originalidad, de niños y niñas autónomos, de resolución de conflictos y también de socialización.

Era abril cuando llevamos a Jon a la escuela. Estuvo allí hasta mediados de julio. Nunca lloró. Yo tampoco. Volvimos en septiembre, cuando él estaba a punto de cumplir un año. Es un niño que se muestra alegre, fuerte y sociable.

Muchos septiembreres de su vida vivirá otros tantos comienzos de curso y pienso que el primero debiera iniciarse con toda la flexibilidad posible.

Me he informado y ahora conozco más del ciclo 0-3. He oído al ministerio de educación decir que sólo el 15 % de las criaturas de esta edad están escolarizadas. Sé que la demanda es mucho mayor. Que hay determinados servicios que deben rechazar la matrícula de niñas y niños de tres años por la falta de medios. El panorama en la localidad en la que yo vivo es desolador, y lo es aún más el poco interés que muestran las instituciones por remediarlo.

En términos generales conozco los problemas de medios, de organización, de cupo, etc. ¿No podrían las instituciones responsables de la respuesta al 0-3 favorecer este tipo de prácticas educativas tan respetuosas de los ritmos originales de cada criatura y su familia? ■



¡El placer por ampliar los círculos!



Congreso de infancia
 Congreso da infancia
 Haurtzaroaz kongresoa

06

Congrés d'infància

R O S A
 S E N
 S A T

**Associació de Mestres
 Rosa Sensat**
 Còrsega 271, baixos
 Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
 BBSRS 415 67 79
 08008 Barcelona



- **Congreso de Infancia. Volumen I. Educar de 0 a 6**
 Colección *Temas de Infancia*. Número extraordinario
 Con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia 
 340 páginas. PVP 3.500 ptas.

El primer volumen del Congreso de Infancia recoge una muestra de la máxima actualidad de 43 experiencias interesantes en Educación Infantil, con sus correspondientes marcos teóricos, en una rica dialéctica entre práctica y reflexión que configura un tejido de calidad pedagógica.

- **Congreso de Infancia. Volumen II. Acciones y políticas educativas**

Colección *Temas de Infancia*. Número extraordinario
 Con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia 
 178 pág. PVP 2.000 ptas.

Parlamentos y ponencias que, en el marco del Congreso, apuntaron una visión de futuro amplia de las iniciativas sociopolíticas en favor de la calidad de atención a la infancia.



- **Vídeo ¿Se siente un color?**
 Idea original, fotografía y texto: **Claus Jensen**
 Producido por: **CAT • VHS • PVP 2.900 ptas.**

Documento audiovisual que ofrece modelos cualitativos de espacios, estilos y servicios de atención, tipos de formación, actividades cotidianas... en Educación Infantil en países de la Europa Comunitaria.

Distribución: Celeste Ediciones, S.A.
 Fernando VI, 8, 4º derecha • 28004 Madrid • Tel. (91) 310 05 99 • Fax (91) 310 04 59

¿Diversidad?

Cuando me siento a escribir estas líneas referidas a la diversidad, lo primero que se me ocurre es pensar sobre el contenido semántico del propio término. De tanto utilizar las palabras es posible que llegue el caso en el que perdamos su auténtico sentido, dejándonos llevar por hábitos y usos que, muchas veces, pueden desvirtuar el propio contenido de los conceptos y conducirnos a prácticas que poco tienen que ver con el fondo inicial que se pretendía con la propia definición.

Diversidad: desemejanza, diferencia. Después de buscar en varios diccionarios es lo que encuentro. Diversidad es lo mismo que diferencia. No clarifica demasiado; no sirve para hacer una definición positiva del término. Pero podemos partir de esta definición para descartar lo que no es, lo que no se debe entender por diversidad. En ningún lugar encontramos ninguna referencia que nos lleve a equiparar el término diversidad con el de desigualdad o anormalidad. Diversidad no es sinónimo de desigualdad y tiene muy poco que ver con lo normal y lo anormal.

Me parece importante. La práctica, el uso dia-

El concepto de diversidad tiene un contenido altamente ideológico. La concreción, la práctica, aunque parte de determinadas formulaciones técnicas, debe basarse en un posicionamiento, individual y colectivo, de tipo ético con respecto a los valores que lleva implícita la diversidad. Estos valores son la tolerancia, el respeto mutuo y la igualdad. De lo que pensemos sobre estos valores debe salir nuestro posicionamiento en las aulas hacia la diversidad. Pero en ningún caso podemos limitar ese posicionamiento a determinadas cualidades; hay que entenderlo de una manera global destacando aquellos elementos que de común tiene lo diverso y no los específicos que definen la diferencia y que nos pueden conducir a movernos en claves de anormalidad.

rio, nos están conduciendo con demasiada frecuencia a valorar la diversidad en la medida en que ésta se aparta de la normalidad; hablamos de diversidad en función de que determinadas personas, en nuestro caso alumnos y alumnas, se sitúan fuera de lo que es lo normal. Entendido así, el concepto de diversidad adquiere una sig-

Juan Ignacio Pérez

nificación negativa que poco tiene que ver con el sentido de lo diverso.

Variedad: diferencia dentro de la unidad. Diferencia: cualidad por la que una cosa se distingue de otra. Diversidad: cualidad por la que una persona se distingue de las otras dentro de la unidad. Unidad y Diversidad son, por lo tanto componentes indivisibles de un mismo sistema.

Si tomamos como Universo la raza humana, vemos como la diferencia, la diversidad, viene definida por una serie, casi interminable, de cualidades. Unos somos hombres y otras mujeres; unos blancos y otros negros; unos guapos y otros feos; altos, gitanos, sentimentales, alcaldesas, introvertidos, rubios, deportistas, mentirosos, ordenadas, tímidas, inteligentes... Son unos pocos, sólo unos pocos, de los calificativos que podemos utilizar para otras tantas de esas cualidades que definen a las personas.

Cuando hablamos de diversidad nos referiremos a todas esas cualidades y no nos limitaremos a algunas de ellas; a aquéllas que más se apartan del concepto de normalidad, o a las que en un

momento determinado nos pueden ser de utilidad o están más de moda. Entrar en este campo sería elevar la desigualdad por encima de la diversidad.

Diversidad y valores

Reconocer la diversidad, admitir que, dentro de la unidad, todos somos iguales y, a la vez, todos somos diferentes, es, ante todo un posicionamiento ideológico con respecto a determinados valores sociales e individuales. Es reconocer que no hay cualidades, ni externas ni internas, que definan en sí mismas superioridad en función de la propia magnitud.

No nos dejemos engañar por el concepto de anormalidad. Aceptar que una persona que tiene un cociente intelectual de 70, o aquella a la que le falta una pierna, o el que tiene una visión deficiente, es anormal implica, aunque no se explicita, que en un mundo machista la mujer también es anormal; o que en una sociedad del éxito, el parado, el trabajador manual, el gitano, el inmigrante... son anormales.

A veces no resulta fácil. Aunque partamos de valores abstractos semejantes (tolerancia, respeto por los demás, igualdad) estamos demasiado acostumbrados a valorar de diferente manera algunos de esos componentes de la diversidad. Posiblemente se trata de un problema de tipo social; es la propia sociedad la que nos empuja a valorar más o menos positivamente determinadas magnitudes de una misma cualidad; a valorar los cuerpos perfectos —los «cuerpos diez»— por encima de los que presentan algún tipo de «defecto», sea este la obesidad, la poca

altura, la falta de una pierna o la visión deficiente; ¿tendremos que incluir en esta categoría del «defecto», de la anormalidad, a la mujer, al negro, al parado, o al trabajador manual?

Siendo así, ¿se trata de reproducir en las escuelas e institutos ese modelo social o, por el contrario, somos de los que pensamos que el sistema educativo es el que tiene que poner las bases para cambiar esa sociedad que, a muchos, puede no gustarnos?

Dentro de este contexto hay un elemento que, cuando menos, resulta chocante. Mi experiencia personal me conduce a reconocer que dentro de ese amplio colectivo que es el profesorado podemos encontrar, a priori, un porcentaje muy elevado de personas que tienen un posicionamiento ideológico abierto hacia valores muy relacionados con la diversidad. Tolerancia, respeto mutuo, igualdad, son aspectos que aparecen en un lugar preferente dentro del sistema de valores del profesorado.

El problema aparece cuando tenemos que plasmar esa ideología en un modelo concreto de actuar en las clases; estamos ante el componente ético —y no técnico— de la opción. Si, de hecho, nuestra escala de valores nos empuja a defender principios como los enunciados, éticamente, por coherencia personal, tenemos la obligación de intentar que nuestro modelo educativo sea, en la realidad práctica, tolerante, respetuoso e igualitario. Pero esta opción ética se refiere, de una forma genérica, a la diversidad; no podemos quedarnos en aquellos componentes que nos resultan más fáciles de concretar, en los que están más de moda, o en los que más nos interesan, por las razones que sean, en un momento determinado.

Y me refiero, nuevamente, y de una forma muy concreta, a esa diversidad que se produce en los centros escolares —en toda la sociedad— en función de las diferentes capacidades del alumnado. Es, posiblemente, el componente de la diversidad que exige unas medidas más concretas y difíciles de llevar a la práctica y, por lo tanto, el más descuidado en muchos centros educativos. Pero ni la complejidad, ni la dudosa actitud de las administraciones educativas que se transforma en una falta real de apoyos, nos pueden conducir a la creencia de que los niños y las niñas con deficiencias son ajenos al concepto de diversidad. Éticamente, si creemos en la diversidad, tenemos la obligación de, cuando menos, intentar dar respuesta a todos los componentes de la diversidad que se producen en nuestro entorno; incluidos los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales más graves y permanentes. Y en ningún caso podemos refugiarnos en dudosas disculpas referidas a que los niños deficientes van a estar mejor atendidos en centros específicos, en que su presencia en las aulas va a hacer que descienda el nivel del centro o en que la integración escolar resulta demasiado compleja.

Razonamientos de este tipo pueden esconder actitudes, más o menos veladas, de intolerancia, de elitismo y, por lo tanto, de desigualdad y homogeneización.

Diversidad y educación

Siguiendo con el ejemplo del alumnado con necesidades educativas especiales más graves, vemos como, normalmente, destacamos que en

nuestra aula tenemos un niño ciego, un síndrome de Down, o una niña paralítica. Las definiciones anteriores conllevan un alto grado de anormalidad. Se supone que tenemos ciegos, sordos o paralíticos pero no personas. Con la simple definición, con el lenguaje, estamos destacando aquello que es diferente y olvidando, en muchos casos, lo mucho que tienen de común con el resto de niños y niñas. Esta utilización del lenguaje lleva, en demasiadas ocasiones, a unas prácticas diarias en las que están presentes las mismas connotaciones discriminatorias.

Podemos decir exactamente lo mismo cuando nos referimos a ese concepto tan manoseado en la Reforma de la «atención a la diversidad». Así expresado, como atención a la diversidad, no deja de tener un cierto aire con connotaciones bastante rancias y negativas; sigue destacando el componente de anormalidad; como son «anormales» hay que atenderlos de una manera diferente. Personalmente prefiero utilizar el término de «diversidad en la atención» pues me parece mucho más normalizador; no pone todo el énfasis en la diferencia, pero abre las puertas a la necesidad que prestar una atención más individualizada. No se trata de «atender» a lo diverso; de darle un algo especial —casi partiendo de la receta mágica o del milagro— que permita realmente no sé lo qué (¿quizá la eliminación de esas diferencias?, ¿la asimilación a la normalidad?, ¿la igualdad como producto y no como principio?).

No se trata de eso. Hablamos de atención diversa o de diversidad en la atención; de presentar una oferta plural en la atención en la que

tendrán cabida las características individuales de las diferentes personas que configuran el todo.

En contra de lo que muchas veces se puede pensar, normalización no quiere decir normalidad», pretender que todas las personas sean «normales»; la normalización se define como el derecho que tienen todas las personas, incluidas las denominadas deficientes, a vivir una vida —individual y social— lo más normal posible dentro del respeto y la atención a sus características individuales y buscando el desarrollo óptimo de todas sus capacidades —también individuales y sociales—. Este principio, más bien este derecho, a nivel escolar, no es posible sin la integración y sin una auténtica diversidad en la atención.

Entendida de esta manera, una atención educativa diversa debe moverse entre dos coordenadas básicas: por una parte, la referida al propio respeto por la individualidad evitando cualquier connotación basada en la desigualdad o en la anormalidad y, la otra, la de considerar que toda atención educativa debe partir de elementos curriculares comunes. No podemos caer en el fácil error de pensar que una atención diversa parte de la creación de estructuras o currículos paralelos para dar respuesta a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas. No es normalizador; no es integrador; no es justo.

No es coherente si, realmente, creemos en la diversidad.

Tomemos, como ejemplo, el caso de la diversidad en función de los sexos; ¿a alguien se le ocurre buscar la normalización de los sexos a

través de la separación en espacios físicos diferentes? ¿Existe algún modelo coeducativo basado en la creación de un curriculum ordinario para hombres y de otro paralelo para mujeres? Escolarmente tenemos que partir de un espacio y de un curriculum comunes; la clave, en todo caso, está en variar este curriculum común para adecuarlo a las características de los niños y de las niñas; para adaptarse a la diversidad. Esta adecuación parte de cambiar determinadas actitudes, de revisar la mayoría de los materiales curriculares, de pensar en la eliminación y en la inclusión de contenidos y objetivos más o menos puntuales, de diseñar actividades coeducativas, etc.

¿Por qué, entonces, buscar soluciones paralelas y extracurriculares a la diversidad en función de capacidades? ¿Pensamos que es difícil?; nadie lo duda. Pero en la dificultad está el reto de la educación y el auténtico motor de una mejora diaria de la calidad de la enseñanza.

Si nuestra respuesta va en la línea del cambio, estamos, de nuevo, en el campo de la ética: por muchas dificultades que haya, estamos en la obligación de intentarlo.

Desde mi punto de vista, nadie lo va a hacer por nosotros. Las soluciones difícilmente vendrán de la administración. Somos nosotros, el profesorado, los que contamos con ese posicionamiento ideológico necesario, los que podemos adoptar posturas éticas y los que, en la mayoría de los casos, aunque desconfiamos de nuestra propia capacitación, tenemos la formación técnica para, por lo menos, intentarlo.

Personalmente opino que vale la pena. ■

La hiperactividad: síntoma o síndrome

Adoración de la Fuente

En las últimas décadas las intervenciones en los casos de hiperactividad se han desarrollado de manera extensiva. Una muestra de ello son los numerosos trabajos e investigaciones publicadas. Las intervenciones psicopedagógicas en el caso de la hiperactividad infantil pueden orientarse hacia diversos enfoques y tratamiento. Sin entrar a hacer un análisis pormenorizado de cada una de las técnicas o tratamientos de la hiperactividad, se intenta dar una visión generalizada de los más utilizados.

La hiperactividad es quizá una de las alteraciones de conducta más visibles en la infancia. Los problemas derivados de ella acostumbran a presentarse con relativa frecuencia tanto en la familia como en la institución escolar. En el

desarrollo de mi trabajo profesional como pedagoga en un Equipo Psico-pedagógico de Apoyo en el norte de la provincia de Lugo, me he encontrado con profesoras de Educación Infantil (también de Primaria) que manifestaban afirmaciones como éstas: «después de varios años de experiencia profesional, es la primera vez que no soy capaz de controlar la situación», «...no puedo más», «voy a pedir la baja», «esto me desborda ... voy a tener que ir yo al psiquiatra». Éstos y otros comentarios en esta línea de «no saber qué hacer» también los

he escuchado en boca de alguna madre y padre. Las consecuencias que se derivan, tanto a nivel individual (del niño o niña que manifiestan estas conductas), como a nivel grupal (en la dinámica del aula, aprendizajes...) e in-

cluso de relación social se convierten en motivo de fuerte preocupación y conflictos para el profesorado y las familias. Para abordar esta problemática se hace necesario llegar a comprender qué se entiende por hiperactividad, las manifestaciones conductuales que permitan su diagnóstico, la manera de abordarla, su tratamiento específico o programa de acción; así como las orientaciones o recomendaciones que proceda llevar a cabo tanto a nivel escolar como para la familia.

¿Qué se entiende por hiperactividad?

En determinadas edades o estadios de crecimiento es normal en niñas o niños la actividad y el movimiento. Mediante esos procesos de movimiento activo y exploración multisensorial niños y niñas aprenden y se desarrollan. El problema comienza cuando esa actividad y movimiento son excesivos, pudiendo llegar a producir alteraciones en el comportamiento y/o dificultades en el aprendizaje. Aunque el Síndrome hiperactivo fue popularizado por Lanfer (1957), éste ya había sido descrito por Ousted (1955) anteriormente. Su estudio y tratamiento sistematizado aparece con mayor notoriedad en la segunda mitad del presente siglo. A la hora de definir el término hiperactividad existen discrepancias entre los distintos modelos teóricos e incluso entre distintas personas especialistas respecto a este concepto, su origen o formas de manifestación más relevantes. En este sentido desde el enfoque médico, la neurología se centra principalmente en las posibles deficiencias o anomalías

cerebrales; mientras que la psiquiatría justifica el trastorno por la excesiva actividad motriz, falta de atención e impulsividad. Esta última adopta, generalmente, la clasificación de la APA (Asociación Americana de Psiquiatría) para realizar el diagnóstico; tomando como base para el mismo la prueba o registro (DSM-III- R, 1987; DSM IV). Las características que deben presentarse para llevar a cabo un diagnóstico de hiperactividad, entre otras, están: correr de un lado para otro en exceso, subirse a los muebles, imposibilidad de permanecer quieta/o en un sitio, imposibilidad de permanecer sentado, exceso de movimiento durante el sueño, estar siempre «en marcha» o «como si le moviese un motor»... Desde el punto de vista de la neurología las anomalías que pudieran dar origen a este comportamiento serían: reducida estabilidad del sistema nervioso (Routh, 1978), mecanismos de inhibición definitivos del sistema nervioso (Barkley, 1977), procesamiento cortical de la información disminuido (Montagu, 1975), retraso en el desarrollo y mielinización de la corteza prefrontal con o sin disminución diencefálica (Satterfield, 1973), entre otras. El enfoque psicológico-conductual define el trastorno a partir de la evaluación del comportamiento de la niña o el niño en el ambiente y en situaciones específicas en las que aparece. Destaca la existencia de un patrón de conductas concretas que se manifiestan en respuesta a condiciones ambientales adversas. Desde un enfoque pedagógico suele relacionarse con deficiencias perceptivas y dificultades de aprendizaje. Así, mientras para unos es un defecto funcional del cerebro, para otros se corresponde con un fenómeno inventado por quienes tienen tendencia a «medi-



calizar» las desviaciones conductuales. Debido a la complejidad y diversidad de comportamientos alterados, este trastorno es entendido por algunos profesionales como síndrome y por otros como síntoma. Esto explica, en ocasiones, la confusión de términos que los especialistas emplean para referirse al mismo problema o a las variaciones entre los diferentes estudios. Las situaciones más habituales de niñas o niños con hiperactividad es que tengan un nivel intelectual normal sin alteraciones neurológicas aparentes.

Tratamiento psicopedagógico

En las últimas décadas las intervenciones en los casos de hiperactividad se han desarrollado de

manera extensiva. Una muestra de ello son los numerosos trabajos e investigaciones publicadas. Las intervenciones psicopedagógicas en el caso de la hiperactividad infantil pueden orientarse hacia diversos enfoques y tratamiento. Sin entrar a hacer un análisis pormenorizado de cada una de las técnicas o tratamientos de la hiperactividad, se intenta dar una visión generalizada de los más utilizados. Una de los tratamientos que podríamos aplicar son las técnicas operantes, entre las que podríamos destacar la Modificación de conducta. Consiste en diseñar una situación estructurada de aprendizaje en la que el comportamiento deseado es reforzado y fortalecido. Numerosos programas educativos están empleando esta técnica para reducir las

conductas hiperactivas no deseables en niñas o niños. Es esencial que los principios de la modificación de conducta sean utilizados adecuadamente, tanto por parte del profesorado, las familias o quienes vayan a llevar a cabo el tratamiento. En caso de no contar con una formación básica de los métodos usados en la modificación de conducta o del análisis y aplicación de estos programas se deberá acudir a la persona especialista en psicopedagogía. Entre las técnicas o métodos que propugnan enseñar a niñas o niños hiperactivos estrategias y habilidades cognitivas necesarias para ejecutar satisfactoriamente las actividades escolares, podemos citar el Entrenamiento en Autoinstrucciones, Métodos de resolución de problemas. Otras técnicas o procedimientos que se pueden emplear en programas terapéuticos en el tratamiento de la hiperactividad son: la relajación, autosugestión, biofeedback, entrenamiento en habilidades sociales, modelado, imaginación, psicosisntesis, psicoterapia, etc. Es frecuente que los expertos diseñen programas en los que se incluyen y combinan alguno de estos métodos o técnicas. Generalmente, a la hora de llevar a cabo una intervención en el tratamiento de la hiperactividad, se debe identificar, primeramente, cuáles son las conductas alteradas que son susceptibles de modificación, la frecuencia de esas conductas. Por ejemplo, en el domicilio familiar (cuántas veces se levanta de la mesa a la hora de desayunar, durante la comida, merienda o cena), o en la escuela (con qué frecuencia se levanta de la silla, coge, tira o rompe cosas de otros compañeros o compañeras, periodos en que presta atención, tiempo que dedica a realizar determi-

nadas actividades...). También se estudiará la existencia de posibles factores que pudieran ser la causa o que contribuyan a la aparición de esos problemas. El diseño y puesta en práctica del tratamiento deberá ser asumido por la familia, la profesora o profesor, el niño o la niña con conductas hiperactivas, las niñas y niños de su grupo-clase, así como la persona especialista en psicología o pedagogía (en determinados casos también será necesaria la intervención del profesional en medicina). Deberá llevarse a cabo un seguimiento y evaluación del programa o tratamiento por si hubiera que introducir modificaciones, alterar procedimientos o darlo por terminado en el caso de que el problema haya sido resuelto.

Conclusiones y orientaciones

La hiperactividad es motivo de preocupación de familias y profesorado especialmente desde la infancia. Algunos niños o niñas comienzan a evidenciar o se hacen más patentes conductas de hiperactividad cuando comienza la escolarización en la etapa de educación infantil. En la institución escolar tienen dificultad para concentrarse, para finalizar las tareas, no atienden instrucciones u órdenes, actúan o se mueven de manera impulsiva (lo que se les ocurre en cada momento sin pensar en las consecuencias de sus actos), coordinación visomotora pobre, dificultad en los aprendizajes por atención defectuosa o escasez de memoria (frecuentemente olvida los encargos, información...), escaso equilibrio o torpeza en los juegos. También manifiestan tener escaso control emocional (sus reacciones pueden

ser con llanto, rabietas, agresiones directas a las personas o lanzando objetos...), sus respuestas son muy variables (un día lo hace todo bien y otro día tiene problemas para realizar la misma actividad), suele tener un movimiento corporal excesivo (moviéndose constantemente, tropezando, saltando... raramente sentado o jugando tranquilamente). Éstas y otras manifestaciones exhiben también en casa, en el parque público, en el supermercado, etc. Ante este cúmulo de conductas desadaptadas no es de extrañar que en algunos casos pueda generar ansiedad, estrés, angustia... ya que padres, madres, profesoras se sienten impotentes e incapaces de afrontar esta problemática y no ven posibles soluciones. Es en estas situaciones de «casi desesperación»





cuando acuden a un profesional en demanda de consejo y ayuda. Mi experiencia personal de intervención en el caso de niñas o niños que manifiestan conductas desadaptadas e hiperactividad me lleva a manifestar que es fundamental la intervención de todas las personas implicadas —el propio niño o niña, su familia, el profesorado y la especialista en orientación educativa—. En los casos en que hemos abordado conjuntamente el problema, el paulatino éxito ha sido evidente, incluso para quienes manifestaban temores o reticencia en un primer momento. Trabajando con familias y profesoras de educación infantil y primer ciclo de primaria que se han encontrado con esta problemática, y la hemos abordado conjuntamente, las consecuencias han sido positivas. Las he estado animando a que escriban eso que han estado haciendo porque puede ser de gran ayuda para quienes se encuentren con situaciones parecidas a las suyas. Por el momento la respuesta ha sido que «les ha sido de gran ayuda pero... no se atreven, temen la opinión de otras compañeras, que se juzgue de trivial, de escaso valor», «cómo voy yo a decir a otras compañeras lo que deben hacer», «seguro que hay otras experiencias mucho mejores», etc. Uno de los motivos que me han movido a escribir este artículo es el de animar a quienes hayan realizado experiencias de este u otro tipo las expongan, pierdan el miedo a sacar del aula lo que en ella sucede, aumenten su autoestima, contribuyan a mejorar la investigación y calidad educativa. En este sentido cabría aquí exponer la investigación educativa que se está realizando. Es comúnmente aceptado que la hiperactividad no es algo que se solucione de un

día para otro. En ocasiones es objeto de tratamiento de un curso, dos o más. Estaríamos por tanto ante una investigación cualitativa de «estudio de casos». En futuras publicaciones, siempre que las personas implicadas accedan a escribirla, se trataría de presentar el informe de todo el proceso seguido: de dónde partimos, cuál fue la demanda, cómo se fue abordando el problema, las sesiones de información, de evaluación de orientación y seguimiento del mismo que hemos realizado, qué instrumentos hemos utilizado, qué actividades se diseñaron, cómo se recogió la información, sus sentimientos y aportaciones tanto de las profesoras como de las madres, padre y la propia niña o el niño implicados. Por mi parte continuaré colaborando y animando a que expliciten sus experiencias de las que, sin duda, se podría beneficiar toda la comunidad educativa. ■

Bibliografía

- BAEZA, C.: «La acción educativa y los problemas de hiperactividad y atención en el aula»; en Castillejo, J. L.; Gargallo, B.; Baeza, C.; Peris, M.D. y Toledo, A.: *Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula*, Aula XXI, Santillana (capítulo 3), 1987.
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*, Vol. III, Diagonal/Santillana, 1985.
- GÓMEZ CASTRO, J.L. Y ORTEGA, M.J.: *Programas de intervención psicopedagógica en educación infantil y en enseñanza primaria*, Escuela Española, 1991.
- IBÁÑEZ, P.: «Las Minusvalías», UNED. Aula Abierta, 1987.
- MORENO GARCÍA, I.: *Hiperactividad. Prevención, evaluación y tratamiento en la infancia*, Pirámide, 1995.
- VALLET, R. E.: *Niños hiperactivos. Guía para la familia y la escuela*, Cincel, 1987 (3ª reimpresión).

La crianza de la hija del sol y la luna

Roser Ros

Y he aquí como transcurría el tiempo para el Sol y la Luna:
 Minuto tras minuto, su hija les requería.
 Hora tras hora, la niña les llamaba.
 Día tras día, la pequeña les quería.
 Semana tras semana, la cría les reclamaba.
 Pues necesitaba comer pero luego le dolía la tripita.
 Pues le agradaba oír voces pero luego no sabía dormir.
 Pues le gustaba estar limpita pero, de pronto, se ensuciaba.
 Pues necesitaba estar a oscuras pero luego se asustaba.
 El Sol y la Luna no sabían muy bien qué hacer, ni cómo reaccionar, ni qué pensar. Así que empezaron a discutir:
 —Óyeme luna, lunera.
 —Te escucho, mi sol, rey mío.
 —¿Por qué no abandonas tus ocupaciones laborales para dedicarte por entero a cuidar de nuestra hija?
 —¡Ay de mí Sol! ¿Por qué me has salido tan machista? ¡Con lo mucho que yo te quiero y lo poco que me valoras! ¿Dime, mi bien, por qué razón lo habría yo de hacer?
 —Pues muy sencillo: porque si no lo haces voy a ir por ahí diciendo que eres una gamberra que hasta la madrugada no se encierra.

—¡Te crees tú muy gracioso! Pues, si así es como piensas actuar, escucha cuál es mi respuesta, cabeza de chorlito: ¡no, no y no!
 —No te me pongas así, lunita de mis amores. Si dejas de trabajar, te regalaré un vestido, verde será su color, verde con velillo blanco.
 —¿Y tú cómo sabes que me gusta así el vestido?
 —Un pajarillo me contó que te oyó suspirar por tener uno así un día. Verde querías tú el vestido, verde con velillo blanco.
 —¡Métete en tus asuntos, cotilla!
 —¿Qué me dices, dejas de trabajar para cuidar de nuestra hija?
 —Óyeme bien lo que te digo, rico: ¿por qué no la cuidas tú?
 —¿Cuidarla yo? ¿Abandonar mis funciones? ¡Pero si yo soy el rey!
 —¡Menudo rey estás hecho que no tienes ni tu propio reino!
 —¡A mí no ne hables así!
 —¡Pues a mí no me levanta nadie la voz!
 En vista de la dirección que tomaban las cosas, las Estrellas, que siempre se movían entre el Sol y la Luna, entre la Luna y el Sol, acudieron presurosas a la Estrella Polar para que interviniera en la pelea.
 —Pues si ninguno de los dos, ni el Sol ni la Luna, ni la Luna ni el Sol, estáis dispuestos a renunciar a vuestras ocupaciones —terció esta estrella en tono conciliador— mejor será compartir entre los dos las tareas de



crianza y educación de esta niña. Si el Sol trabaja de día y la Luna lo hace de noche, siempre habrá uno de los dos que pueda quedarse con la pequeña.

Y así fue y así lo hicieron. Pero este modo de actuar fue solución por un tiempo pero no muy largo. Y, desde luego, ni mucho menos para siempre.

Pues, si bien es cierto que los días los pasaba la niña con su madre, nunca había estado con su padre, pues en eso, precisamente, se hallaba él ocupado, en hacer posible que hubiera días. Pero, a la niña, ¡le hubiera gustado tanto tener un padre para jugar, comer o hablar a la luz del día!

Y no se puede negar que la pequeña pasaba toditas las noches con su padre. Pero, lo que son las cosas, no había cosa en el mundo que la niña deseara más que vivir junto a su madre ¡una noche, y mil, y más!

Así que aquella niña, que gracias a Don Aire se movía con tal donaire que parecía el aire;

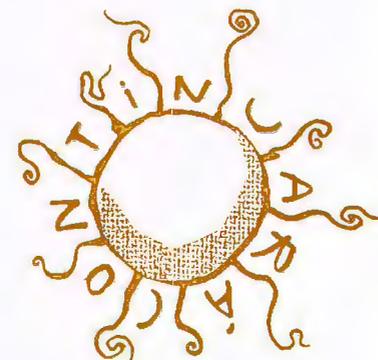
y que había recibido de las Nubes un color de piel blanco y carmesí como el de la rosa y el del alhelí;

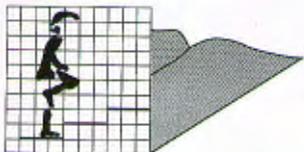
y que por obra y gracia de la Lluvia y del Rocío tenía un pelo largo largo como lluvia de marzo, brillante, brillante como lluvia de levante y además le lucía tan suave y fino como agua de rocío;

y que por voluntad de la señora Sombra todavía no sabía que todo eso le pertenecía;

aquella cría, y nadie más, a punto estaba de poner a prueba las propiedades de uno de los regalos que en su día le ofreció el Arco Iris y que nunca estando en el cielo tendría ocasión de probar...

Y si no lleváis prisa ninguna, tomaremos un descanso y así, en el capítulo siguiente, conoceremos, por fin, la que organizó la niña con tanto querer lo que no tenía.





Publicaciones de la Fundación Infancia y Aprendizaje

Colección Educación y Cultura

Su objetivo primordial es la difusión en el mundo de la educación de la perspectiva teórica iniciada por L.S. Vygotski y de creciente auge en el ámbito de diversas disciplinas: psicología, antropología, pedagogía y demás ciencias sociales. La colección está concebida no solo para divulgar los principios teóricos, sino también para proporcionar a los educadores instrumentos directamente aplicables a su ámbito de trabajo.

Aprender a dialogar

Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)

J.M. Puig
(1995, 96 p., ISBN: 84-88926-07-3)

– Primera parte: Fundamentos y descripción del programa de toma de conciencia de las habilidades para el diálogo
Capítulo 1: Educación moral y diálogo
Capítulo 2: Toma de conciencia y diálogo
Capítulo 3: Descripción e indicaciones para el uso del programa para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo

– Segunda parte: Programa de actividades
– Apéndice: materiales de uso para los alumnos

P.V.P.: 1.400 ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales

Teoría y práctica de un enfoque constructivista

N. Roca, R. Simó, R. Solsona,
C. González y M. Rabassa
(1995, 144 p., ISBN: 84-88926-05-7)

Capítulo 1: Planteamientos psicopedagógicos de la enseñanza de la lectura y de la escritura en educación especial
Capítulo 2: La escritura de niños con necesidades educativas especiales y el trabajo en la escuela. Presentación de la experiencia educativa e investigadora
Capítulo 3: Material curricular para la enseñanza del lenguaje escrito en la educación en la diversidad
Capítulo 4: Conclusiones e implicaciones de un enfoque constructivista
En relación al aprendizaje
En relación a la enseñanza
En relación a lo social

P.V.P.: 1.800 ptas.

Colección Cultura y Conciencial Culture & Consciousness Series

Con esta colección se aborda un proyecto de edición en inglés y castellano, de títulos centrados en el tratamiento desde la perspectiva socio-cultural de los problemas básicos aplicados en diversas disciplinas científicas que tienen como objeto el estudio de la construcción cultural de la conciencia.

Explorations in Socio-Cultural Studies

P. del Río, A. Alvarez & J. V. Wertsch
General Editors
(ISBN: 84-88926-00-6)

Vol.1. *Historical and Theoretical Discourse.*

A. Rosa & J. Valsiner (Eds.)
(1994, 256 p., ISBN: 84-88926-01-4)

– Editors' introduction

An overture on history and theory

I.- From Phylogeny to Culture

II.- Internalization. Culture and the individual

III.- Methodological challenges and theoretical encounters

IV.- Methodological uses of History

V.- Voices of the social worlds: From the classics to the present

– Editor's General Conclusion

P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.2. *Literacy and Other Forms of Mediated Action.*

J.V. Wertsch & J.D. Ramírez (Eds.)
(1994, 208 p., ISBN: 84-88926-02-2)

– Editors' introduction

I.- Psychological processes in sociocultural context

II.- Social interaction in sociocultural context

III.- Literacy as socioculturally situated practice

P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.3. *Teaching, Learning and Interaction.*

N. Mercer & C. Coll (Eds.)
(1994, 224 p., ISBN: 84-88926-03-0)

– Editors' introduction

I.- Adult-Child interaction at home and in experimental settings

II.- Teacher-student interaction and learning in schools

III.- Peer interaction, learning and development

P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.4. *Education as Cultural Construction.*

A. Alvarez & P. del Río (Eds.)
(1994, 252 p., ISBN: 84-88926-04-9)

– Editors' introduction

I.- Developing and learning in cultural settings

II.- Cultural devices for thinking and learning

III.- The analysis of educational exchanges

P.V.P.: 2.500 ptas.

P.V.P.: Obra Completa (4 Volúmenes): 7.500 ptas.

La socialización en la escuela y la integración de las minorías

Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los 90

I. Martínez y A. Vázquez-Bronfman (Coord.)
(1995, 208 p., ISBN: 84-88926-06-5)

– Introducción

– Primera parte: El investigador, su trayectoria personal y la utilidad de su trabajo

– Segunda parte: Críticas y posibilidades teóricas

– Tercera parte: Nuevos enfoques sobre la reflexión metodológica

– Cuarta parte: La subjetividad del investigador y la problemática de las minorías

– El programa París-Barcelona

P.V.P.: 2.500 ptas.

BOLETIN DE PEDIDO

Enviar a: APRENDIZAJE, S. L. Ctra. de Canillas, 138 - 28043 Madrid

Nombre y Apellidos:

Dirección (calle, n.º, C.P. y población):

.....

..... Teléfono

Deseo recibir:

Explorations in Sociocultural Studies:

Obra completa, 4 Vols.: 7.500 ptas.⁽¹⁾ x ejes. = ptas.

Vol. 1: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

Vol. 2: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

Vol. 3: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

Vol. 4: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

La socialización en la escuela y la integración de las minorías
2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

Aprender a dialogar
1.400 ptas.⁽³⁾ x ejes. = ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales
1.800 ptas.⁽³⁾ x ejes. = ptas.

TOTAL* ptas.

* Para extranjero, si desea correo aéreo, añadir: ⁽¹⁾ 3.000 ptas. por obra completa, ⁽²⁾ 750 ptas., ⁽³⁾ 400 ptas. por ejemplar.

Forma de pago: Contra-reembolso

Cheque

Visa o Mastercard:

N.º tarjeta:

Fecha caducidad:

Firma y fecha:

La Muestra Gráfica del Congreso de Infancia

Los días 3, 4 y 5 de noviembre de 1994 se celebró en Barcelona el Congreso de Infancia organizado por la Asociación de Maestros Rosa Sensat y las revistas *Infancia*.

El Congreso se proponía como finalidades:

- Conocer y dar a conocer el trabajo cualitativo que se desarrolla en el Estado español y en algunos países de Europa en la educación de la infancia de 0 a 6 años, tanto en la educación formal como en la no formal.
- Difundir ejemplos de acciones y políticas educativas en estas edades, así como de desarrollo o aplicación de la LOGSE en los diferentes ámbitos de administración.
- Debatir y aprobar un documento y unas recomendaciones desde una perspectiva de progreso y de estímulo para la mejora cualitativa de la educación de 0 a 6 años.

Se celebró el Congreso y se vieron cumplidas satisfactoriamente estas finalidades, así como las inquietudes de los profesionales de la etapa de educación infantil, que

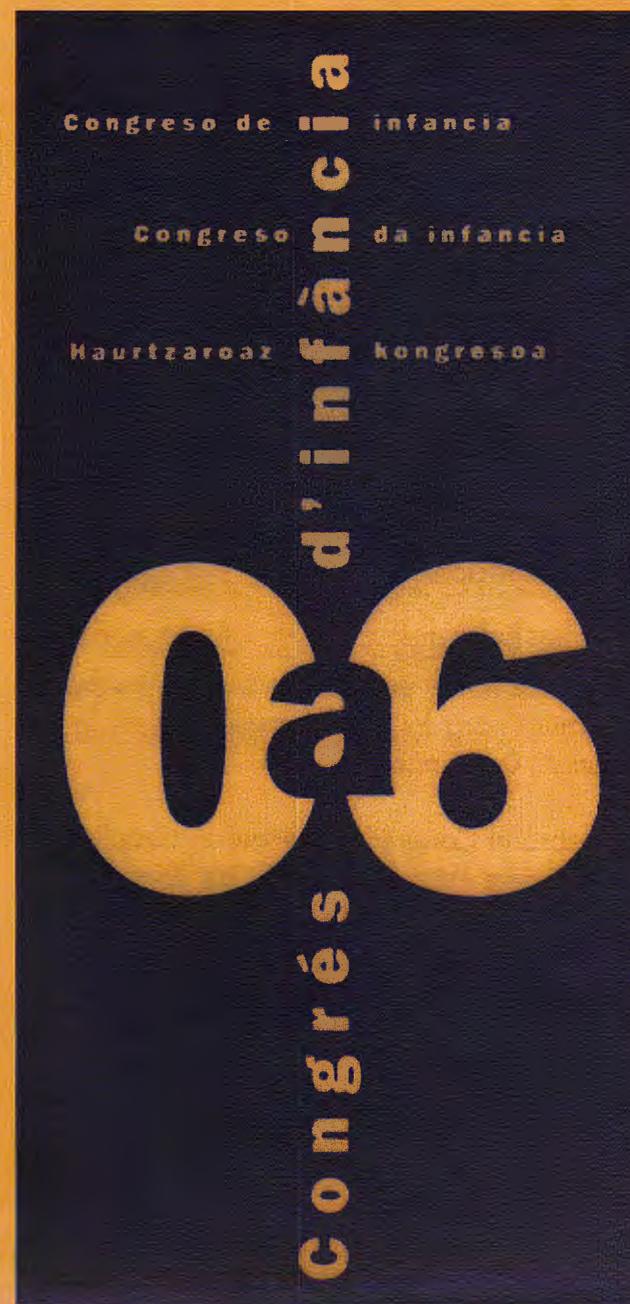
veían la necesidad de este Congreso en un momento en que la LOGSE ha incorporado el tramo de 0 a 6 años como etapa educativa de pleno derecho.

Uno de los rasgos significativos del Congreso de Infancia fue la Muestra Gráfica, ejemplificadora de las experiencias que recubrían el marco teórico de los diferentes ámbitos de intervención educativa.

Esta Muestra Gráfica se ofrece ahora de forma itinerante, a fin de que represente un elemento de reflexión y de trabajo. Es itinerante porque quiere llegar a cada lugar para resituarse en cada realidad. Así está siendo en cada destino, con el protagonismo de los profesionales y las experiencias de cada contexto geográfico.

Contenido de la Muestra Gráfica Itinerante

Los diferentes ámbitos aparecen presentados por un marco teórico y, a continuación, figura la exposición de una serie de experiencias relacionadas. Estas experiencias y sus marcos teóricos nos plantean un entramado complejo, compartimentable, con unas constantes que van apareciendo en el decurso de sus lecturas: la plasticidad, la fle-



- • • **Infancia y escuela de 0 a 3 años**
Pepa Òdena
Colección "Temas de infancia", 6
44 págs. PVP: 625 PTA



- • • Este libro, aunque breve, es el fruto de una dilatada experiencia de trabajo en equipo, del estudio riguroso, de la constante observación de la práctica cotidiana, de la reflexión en profundidad, de la voluntad de contribuir a crear una realidad cada vez mejor para los más pequeños.
Un libro que transmite con lenguaje accesible su denso y complejo contenido, como lo es la infancia y la educación.

Distribución: **Celeste Ediciones, S.A** • Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271 • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80

En coedición con el



M.E.C.

xibilidad, el rigor, el valor del afecto y la delicadeza en las relaciones, la búsqueda de la calidad en todos los matices, la veracidad del hecho de que cualquier contexto y cualquier servicio puede llegar a convertirse en educador, la grandeza de las pequeñas cosas de la vida cotidiana, la riqueza de la diversidad y de la diferencia vivida desde el respeto de la reciprocidad y la necesidad del diálogo y del entendimiento solidario.

LA INFANCIA Y LA TIPOLOGÍA DE SERVICIOS

Se pretende dar a conocer los diferentes centros, servicios y programas dirigidos a atender la infancia.

Marco teórico: Carme Àngel, de la Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Las experiencias que se presentan son de escuela y de fuera escuela, de Galicia, País Vasco, Cataluña, Andalucía y Madrid.

LA INFANCIA Y LA VIDA COTIDIANA

Se recoge una forma de hacer de maestro y de maestra, y algunas de las múltiples actividades que, durante el día y de manera habitual, se desarrollan en los servicios.

Marco teórico: Nerea Alzola y

Juanjo Otaño, de la Eskoriatzako irakasle eskolako irakaslea, Guipúzcoa.

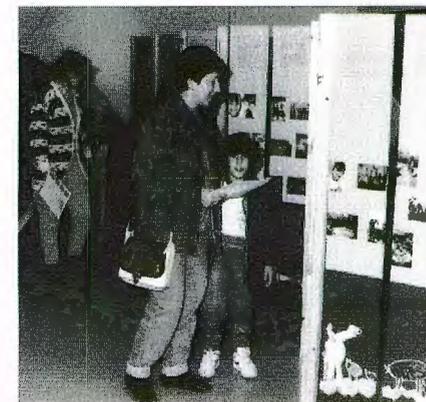
En este ámbito se presentan experiencias de escuela y de fuera escuela, de Asturias, Cataluña, Castilla-La Mancha, Murcia, Navarra, Andalucía, Madrid e Italia.

LA INFANCIA Y LA RELACIÓN FAMILIA-SERVICIOS

En este bloque se quiere ir más allá del nuevo marco legislativo y, desde la vieja tradición, se pretende esbozar perspectivas de futuro.

Marco teórico: Ignasi Vila, del Departament de Psicologia de l'Universitat de Girona.

Se recogen experiencias del ámbito de escuela y de fuera escuela, del País Valenciano, Murcia, Madrid, Cataluña y Dinamarca.



LA INFANCIA Y LA DIVERSIDAD

Se presenta la diversidad desde diferentes perspectivas: diversidad cultural, étnica, sexual, de capacidades.

Marco teórico: Félix López, del Departamento de Psicología de la Universidad de Salamanca.

Las experiencias que se presentan son del País Vasco, Madrid, Andalucía, Cataluña y Berlín.

LA INFANCIA Y LA ECOLOGÍA

Se presenta un conjunto de experiencias de acciones educativas en diversos contextos de orden cultural, geográfico y social.

Marco teórico: Jesús Palacios, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Las experiencias que acompañan este marco teórico son de Andalucía, Madrid, Murcia, País Valenciano y Cataluña.

EL MANIFIESTO DEL CONGRESO DE INFANCIA

Consideraciones y veinte propuestas concretas para cumplir de aquí al año 2000, dirigidas a los profesionales, las Administraciones y los sectores sociales y que dibujan el futuro de la Educación Infantil que querríamos para todas y cada una de las criaturas.

ITINERARIO Y CALENDARIO REALIZADO POR LA MUESTRA

- Institut Municipal de Educació de Barcelona, del 20 de febrero al 3 de marzo de 1995.
- Universitat Autònoma de Barcelona, del 6 al 17 de marzo de 1995.
- Universitat de Girona, del 18 al 26 de abril de 1995.
- Escuela de Educadores, Dirección General de Educación de Madrid, 4 y 5 de mayo de 1995.
- Universitat de Tarragona, del 22 al 30 de mayo de 1995.



NOVEDAD

- • • **Juegos populares: jugar y crecer juntos**
Imma Marín
Colección "Temas de infancia", 5
110 págs. PVP: 1.350 PTA



- • • El potencial lúdico y educativo que encierran los juegos infantiles sirve para estimular la exploración, la experimentación, el descubrimiento... del mundo, de los demás, de uno mismo...; sirve también para la educación de los valores. Y qué mejor que estos juegos populares y tradicionales, de nuestras diversas Comunidades Autónomas, para ofrecer la oportunidad de vivir lúdica y positivamente la riqueza de nuestras diferencias.

Distribución: **Celeste Ediciones** • Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271 • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93)415 36 80

En coedición con el



M.E.C.



- Ayuntamiento de Getafe, Centro de Profesores y Recursos de Getafe, Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta, del 17 al 19 de octubre de 1995.
 - Escuela Universitaria Santa María de la Universidad Autónoma de Madrid, 24 y 25 de octubre de 1995.
 - I Congreso da Infancia de Galicia, Conselleria de Familia, Muller e Xuventude, del 27 al 29 de octubre de 1995.
 - Centros de Profesores y Recursos de Murcia I y Murcia II, del 6 al 8 de noviembre de 1995.
 - Centros de Profesores y de Recursos de Talarrubias, Castuera, Don Benito, Azuaga, Zafra, Jerez de los Caballeros, Mérida, Almendralejo y Badajoz, del 13 de noviembre al 22 de diciembre de 1995.
 - Centros de Profesores y de Recursos de Albacete, Cuenca, Guadalajara y Toledo, Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla-La Mancha, del 12 de marzo al 25 de abril de 1996.
- PREVISIÓN DE INMEDIATO ITINERARIO**
- Castilla-León, del 24 al 26 de mayo de 1996.
 - Sevilla, junio de 1996.
 - Escuela de Verano de Madrid, del 1 al 10 de julio de 1996.
 - Aragón, septiembre de 1996.
 - Navarra, octubre-noviembre de 1996.

Aula de Innovación Educativa, núm. 47, febrero 1996
«La organización del tiempo en educación infantil»
José Luis Diego Martín

Aula material, núm. 37, Suplemento Aula 47, febrero 1996
«¡Uy, qué miedo!»
Mari Carmen Díez. Monográfico

Cadernos de Educação de Infancia, núm. 36, octubre/novembre/diciembre 1995
«Educação ambiental e inovação no jardim de infância»
Maria Isabel Lopes da Silva

Comunidad Educativa, núm. 228, diciembre 1995
«Lenguaje y comunicación»
M. Caparrós y Michele Berger

Comunicación y Lenguaje, núm. 28, 1995
«Comunicación y juego. Usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego»
Pilar Nicolau

Cuadernos de Pedagogía, núm. 243, enero 1996
«La pasión por renovar el conocimiento»
Entrevista a Jerome S. Brunner

Suplemento Cuadernos de Pedagogía, núm. 244, 1996
«Piaget, cien años»
Tema del mes

«Talleres integrales»
Montserrat Argilés Ciscart

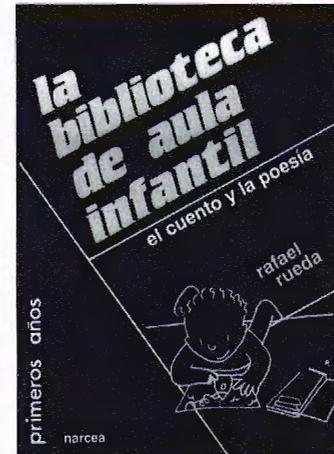
«Los proyectos de trabajo»
Tema del mes

Dialogue, núm. 32, otoño 1995
«Un bébé nous apprend à naître»
Entrevista a Claude-Émile Soubiron

Guix, núm. 219
«L'entrada a l'escrit»
Monográfico

Perspectiva Escolar, enero 1996
«Prosocialitat: el camí de la solidaritat, es pot començar a recórrer des de petits?»
Neus Sol Martí

Perspectiva Escolar, febrero 1996
«Promoció de la salut en educació infantil»
Rosa Carrió, Angels Zamora



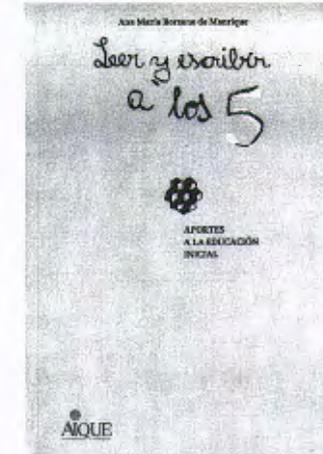
R. RUEDA: **La biblioteca de aula infantil. El cuento y la poesía**, Madrid, Narcea, 1995.

La biblioteca de aula es uno de los mejores recursos de animación a la lectura y al aprendizaje.

¿Qué es? ¿Cómo conseguir el material necesario? ¿Cómo se monta —espacio, mobiliario, decoración—? ¿Cómo funciona —registro, préstamo—? ¿Cómo organizarla de un modo sencillo y económico? ¿Qué puede y debe tener? ¿Cómo enseñar a las niñas y los niños a construir sus propios libros? ¿Qué actividades desarrollar?

Para animarnos a:

— contar y crear cuentos; disfrutar con los juegos poéticos y el contacto con los poetas.



A. M. BORZONE: **Leer y escribir a los 5. Aportes a la educación infantil**, Buenos Aires, Aique, 1994.

Muchos intentos alfabetizadores se han sucedido e intensificado en los últimos años. Sabemos hoy de la multiplicidad de factores que llevan al éxito o fracaso en el acceso y el desarrollo de las capacidades de leer y escribir, y lo que esto puede significar.

Este libro presenta una síntesis teórica, una propuesta de trabajo concreta y, desde una perspectiva constructivista-interaccionista, nos desvela y propone una praxis.

Encontramos argumentos, propuestas de juego, diálogos y actividades que pueden ser resignificadas y sistematizadas.

Boletín de suscripción

Apellidos															Nombre														
Dirección																													
CP					Población										Provincia														
Teléfono (con prefijo)																													

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 1996: 4.375 ptas. (IVA incluido)
 Precio ejemplar: 790 ptas. (IVA incluido)
 Suscripción extranjero: 45 \$
 Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor																													
Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta																													
Banco/Caja															Agencia														
Entidad					Oficina					Cuenta																			
Población															Provincia														

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, satisfagan el recibo que anualmente les presentará Associació de Mestres Rosa Sensat correspondiente a la suscripción de la revista *Infancia*.

Firma del titular

Edición y Administración:
 Associació de Mestres de Rosa Sensat.
 Còrsega, 271. 08008 Barcelona. Tel.: (93) 2370701. Fax: (93) 4153680

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. **Coordinador y Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaria:** Eva Stahel

Consejo de Redacción: Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Jaime García, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, M. Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro
Asturias: Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Orlindes Blanco, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Carmen Menéndez, Sagrario Rozado
Canarias: Concepción Fernández, Milagros Leal, Lola Martínez, Marisa Mellado, Carmen Núñez, Rafaela Quintana, Andrés Santana, Inma Serrano
Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco
Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero
Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño

Extremadura: Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla
Galicia: M. Luisa Abad, Clara Agra, M. Isabel Aguilar, Adoración de la Fuente, Lois Ferradás

Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Carmen Blanco, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Sol Martín, Lutgarda Reig, M. Dolores Tamayo
Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M. Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez

Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Blas Campos, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué
Comité Asesor:
 Roser Ros, Rosa M. Securin

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Foto de cubierta: Alfredo Hoyuelos: Instantánea tomada en la Escuela Infantil Izartegui, del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona

Preimpresión: Addenda, Pau Claris, 92 08010 Barcelona

Impresión: Romanyà-Valls, Verdaguer, 1 08786 Capellades (Barcelona)
Depósito Legal: B-19448-90
ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
Precio de suscripción:
 4.375 ptas. año 1996 (IVA incluido)
 P.V.P.: 790 ptas. ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

Premio
...
Rosa Sensat
de
Pedagogía
1996

16a
convocatoria



El Premio Rosa Sensat de Pedagogía se instituyó con la voluntad de incentivar el trabajo innovador de maestros y maestras y otros profesionales de la educación que, a partir de un análisis de su práctica, contribuya a mejorar la calidad de la educación y a hacer avanzar la renovación pedagógica.



La fecha límite de envío de originales será el 11 de **octubre de 1996**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 1996**.

La dotación será de **un millón de pesetas**, en concepto de derechos de autor.

R
S
S
A
T



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

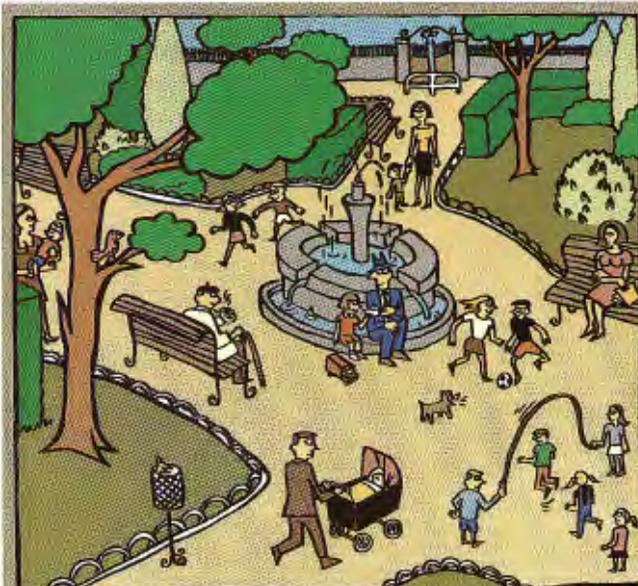
Edicions 62





En casa también
somos iguales

C O E D U C A C I O N



Nos gusta compartir
todos los juegos

C O E D U C A C I O N



Queremos un futuro
sin limitaciones

C O E D U C A C I O N



¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor