

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

1997

in-fan-cia

43

educar de 0 a 6 años

MAYO
JUNIO



Premio
...
Rosa Sensat
de
Pedagogía
1997

17a
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 **14 de octubre de 1997**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 1997**.

R O S A
S E N
S A T



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edicions 62



La matriculación, problema de cantidad y de calidad

Cada año, en esta época se pone en marcha el proceso de preinscripción para la matriculación de las niñas y los niños al primer nivel de una escuela. Desde hace más de veinte años, el proceso venía marcado por dos variantes numéricas: muchos niños, pocas plazas escolares, además de mal distribuidas y en proporciones muy desiguales entre pública y privada, según poblaciones y barrios. Bajo el peso de esta dura historia, cuando finalmente para garantizar el derecho a la educación se fue desarrollando el conjunto normativo de la matriculación, los criterios para dar respuesta a la demanda-elección de los padres se cifraron en número de puntos para cada concepto: nivel económico y estructura familiares, proximidad del domicilio al centro, hermanos en él, etc. Como si todo el problema de la matriculación fuese de cantidad y hubiese de resolverse cuantitativamente.

Y no era así; siempre ha existido, más o menos sentido, más o menos patente, el problema de la calidad en el

momento de buscar escuela para los hijos. Y esto se hace más evidente ahora que las variantes cuantitativas han cambiado en gran manera: por un lado, la natalidad ha bajado a menos de la mitad en veinte años, y, por otro, ha aumentado considerablemente el parque escolar.

¿Qué ocurre ahora en el momento de la matriculación? Pues fenómenos muy diferentes, según los niveles, ciclos y circunstancias; ahora se hace patente una realidad, la de la política educativa de un país, de una comunidad o de un municipio, y de manera muy especial en la educación infantil, que con sus dos ciclos reúne toda la problemática de esta política, sus variantes cuantitativas, y sobre todo las cualitativas.

Una primera constatación es que en muchos pueblos y ciudades del país en algunas escuelas quedan plazas vacantes y en otras, no siempre lejos, hay largas listas de espera. No hay duda de que este hecho tiene relación con la consideración de la calidad, más allá de las ratios niños/maes-

tro y de los espacios. Es un hecho para reflexionar, desde la Administración educativa hasta cada maestro.

Muy relacionado con la valoración de la calidad, está el hecho de la aceptación de la escuela de los pequeños, casi al 100 % y satisfecha en el ciclo 3-6 años, y creciente en el ciclo 0-3 años pero lejos de su satisfacción. En este caso podría decirse que se produce la paradoja de una proporción inversa: a menos natalidad, más demanda de escuela 0-3. Quizá lo que en realidad se da es la lógica de una proporción directa, pero negativa, a menos satisfacción de la demanda, menos natalidad, que querríamos cambiar por una lógica positiva, a más satisfacción de la demanda, más natalidad.

Una demanda insatisfecha en cantidad y calidad es lo que pone de manifiesto el proceso de matriculación. Es necesaria una política que garantice la satisfacción de ambas variantes en cada ciclo, y unos criterios de matriculación que prioricen la compensación de desigualdades en el 0-3, la continuidad con el primer ciclo, del 3-6, y en definitiva el respeto a la identidad de cada escuela en su medio, garantizando el nivel de calidad.

Página abierta	Tiempo de televisión	Lolo Rico	2
Educación de 0 a 6 años	Aprendizaje extraescolar - aprendizaje escolar	Myriam Nemirovsky	4
	Cultura de niños, cultura del juego	Fleming Mouritsen	13
Escuela 0-3	Una escuela 0-3	Escuela infantil Ama-lur	20
	La adaptación: un proyecto compartido	Montserrat Jubete	26
Buenas ideas	Escuchar a la infancia. Nuevas charlas y anécdotas		30
Escuela 3-6	La clase como espacio de acción	M. Jesús Agra	31
	Porque somos como somos	M. Carmen Díez	33
Infancia y sociedad	Gracias a Dalí	Jette Rohde	37
Infancia y salud	Qué quiere decir dormir mal. El insomnio infantil	Eduard Estivill	39
	Mamá, ¡me duele la barriga!	Anne Debarède	41
Érase una vez	El trasgu. La rapsoda y el sapo	Roser Ros	44
Informaciones			46
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

Tiempo de televisión



Al hablar de *tiempo de televisión* no me refiero a que este lo sea, sino al factor *tiempo* en el medio televisivo. No obstante, me parece válido utilizar el posible equívoco para enfocarlo también en el otro aspecto: el momento en que vivimos está condicionado por la imagen hasta extremos que escapan a nuestro control por no ser capaces de evaluarlos.

Hoy es imposible prescindir del televisor, no solo por lo mucho –o lo poco– que nos entretiene, sino por lo mucho –o lo poco– que nos informa. Tanto los adultos como los pequeños utilizamos la pequeña pantalla para enterarnos de cosas, o de un factor muy importante de las cosas: su imagen. En esta imagen de las cosas que nos

Hoy es imposible prescindir del televisor, no solo por lo mucho –o lo poco– que nos entretiene, sino por lo mucho –o lo poco– que nos informa. Tanto los adultos como los pequeños utilizamos la pequeña pantalla para enterarnos de cosas, o de un factor muy importante de las cosas: su imagen.

llega a través de la televisión se basa, en gran medida, nuestra relación social –nuestra relación con los otros–, con el mundo –con lo otro– y con nosotros mismos –nuestra otredad–. Tomemos, por ejemplo, las pasadas elecciones; sabemos cómo son los líderes políticos –sus gestos, la manera de andar y de moverse, de mirar incluso– gracias al vídeo. Verlos nos permite sentir que les conocemos y poder mencionarlos, para ensalzarlos

Lolo Rico

o rechazarlos, desde *ese conocimiento*. Por supuesto, aquel de entre ellos que resulte ser más fotogénico tendrá más oportunidades que los demás, será más votado y mediatizará, para bien o para mal, el mundo en que vivimos y su futuro, que será el de todos nosotros. Nuestra propia actitud en la vida estará marcada por la decisión realizada, a veces impuesta, desde la pequeña –gran pantalla– de tamaño mínimo y de influencia máxima.

Me he referido a las elecciones por ser un paradigma reciente y representativo del efecto de la televisión. Hoy, todos comprendemos con más facilidad que la televisión, esté o no presente en nuestras casas, lo está en nuestras vidas. Tam-

bién en la de las niñas y los niños, y de una manera más completa y compleja, por dos razones: la primera, influye en su desarrollo psicológico, moral e intelectual –me atrevería a decir que también físico–. La segunda, porque para ellos, cualquier programa que vean de forma reiterada, tiene parecido efecto al que tiene en nosotros la más agresiva y fanática propaganda electoral. En la mente del niño, todo aquello que *siente* como *conocido*, la elección afectiva, los modelos de identificación, las relaciones con los otros y con lo otro, quedará definitivamente diseñado. A los pequeños se les somete diariamente a un *proceso electoral* tan demoledor como una apisonadora.

Tiempo de tiempos

Hablemos ya del *otro tiempo*, de aquel en el cual la imagen televisiva se desarrolla. Roland Barthes, en su interesante libro *La cámara lúcida*, habla del tiempo de la fotografía definiéndolo como *esto ha sido*; el tiempo detenido, un efímero y a la vez eterno pasado que él compara acertadamente con la muerte. También John Berger, en *El sentido de la vida*, otra obra no menos apasionante, se refiere al mismo tema para tratar el tiempo en otra dimensión: el dibujo y la pintura. Añadiría que, utilizando el mismo parámetro, la imagen cinematográfica nos dice: *esto será* porque se expande hacia el futuro; su esencia reside precisamente en su continuidad, y su propio proceso lector va de principio a fin. ¿Y la televisión, qué pasa con el tiempo televisivo? Creo que, sin lugar a dudas, se desarrolla en presente. La televisión *es*. Y *es* por diferentes motivos. Uno ya lo hemos considerado: está presente en nuestras vidas, en el día a día y al filo de la actualidad. Pero también *es* por cuanto equivale a *ser* —perfectamente equiparable en otros idiomas—. Y no debemos olvidar que los programas de televisión propiamente dichos —concursos, *reality*, *taulk*, y demás *show*, incluidos los informa-

tivos—, se desarrollan siempre en presente —*esto es*, nos están diciendo—, y en un tiempo equiparable al de su emisión.

A lo largo de esta exposición he intentado explicar las razones por las cuales —desde mi punto de vista— la televisión es tan impactante para los pequeños que la contemplan embelesados. Las resumiré ahora en un triple *es*: el *presente* de la pantalla, está *presente* en sus vidas y en las nuestras, y toda existencia es un *presente continuo*. De esta forma la viven acertadamente los niños, que tardan en entender los complicados y ficticios conceptos de pasado y futuro.

Medir el tiempo

Me disculpo por la licencia literaria que encabeza este apartado, máxime cuando el tiempo simbólico no puede medirse, tampoco el que Berger llama de la *conciencia*, y el físico que conocemos como *real* no soy partidaria de medirlo en cuanto se refiere al uso del televisor. No quiero decir que uno —sea niño o persona mayor— deba permanecer ante él las horas que se le antojen sin ningún género de control. Pero creo que este conviene ejercerlo a través de la programación y no del reloj. Solo deberían verse aquellos

programas que interesen verdaderamente. O sea, no soy partidaria del gesto automático e irracional de conectar la pantalla solo porque es lo primero que suele hacerse al entrar en casa. Cualquier acción que realiza un ser humano debe tener su finalidad, estoy en total desacuerdo con la *televisión mueble*.

Suelo medir el tiempo televisivo por su calidad o/y por el interés de sus contenidos. No necesito decir, para no resultar reiterativa, que actualmente lo considero un tiempo nulo. Sin embargo, me desagradaría producir la impresión de encontrarme en un callejón sin salida o de que pertenezco al grupo que Humberto Eco denomina *apocalíptico*. Por el contrario, puedo asegurar que barajo todas y cada una de las posibles opciones que están en nuestra mano para contrarrestar los efectos, no de la televisión, sino de una *mala televisión*. Lo único que se me ocurre es volver a insistir en lo conveniente de hacer buenos telespectadores, enseñando a leer imágenes o a ver televisión, como queramos llamar a un aprendizaje que cada día va siendo, no ya conveniente sino necesario.

No obstante, me gustaría concretar algo más esta cuestión que tanto me preocupa y a la cual he

dedicado mi tiempo. En un libro que he titulado precisamente así: *Leer imágenes*, hago entre otros el siguiente planteamiento: a la *televisión mueble* que encubre la *televisión negocio* que, a su vez es el camuflaje de una *televisión ideológica*, nosotros debemos oponer la *televisión espacio*, en cuyo interior estaría la *televisión ocio*, dando lugar a una *televisión crítica*. Nuestro cometido como educadores —en el seno de la familia y en la escuela— debe ir dirigido a la sustitución de unos conceptos por otros. Aprendamos y enseñemos a usar consciente y racionalmente el televisor, encendiéndolo y apagándolo conforme sea preciso, el *espacio* —en su más amplio sentido— en vez del *mueble*, y tengamos en cuenta que podemos y debemos insistir para que las televisiones públicas permanezcan, y lo hagan como tales en vez de entrar en el juego de las contraprogramaciones: el *ocio* en oposición al *negocio* y, por último, proporcionemos recursos a niños y adolescentes para oponer, a la presión ideológica de un sistema, la propia visión crítica. Solo así seremos los dueños y señores de nuestra propia medida: de nuestro propio tiempo. ■

Aprendizaje extraescolar, aprendizaje escolar

¿Cuáles son los aprendizajes extraescolares?

Los niños aprenden muchísimas cosas fuera del contexto escolar. Decimos «fuera del contexto escolar» porque respecto a ellas no atribuimos una responsabilidad directa a la escuela, aunque pueda intervenir de diversas maneras. De dichos aprendizajes hemos seleccionado cuatro, que difieren absolutamente entre sí: la marcha, el comer autónomamente, el lenguaje oral y el dibujo. En primer lugar comentaremos cómo actuamos los adultos en relación con cada uno de los aprendizajes citados.

Respecto a la marcha

Cuando un niño puede mantenerse de pie, al mismo tiempo intenta desplazarse en el espacio. ¿Cómo actuamos los adultos que estamos próximos al niño durante esa etapa? An-

Este artículo plantea que, con frecuencia, manejamos ideas y adoptamos posturas respecto a los aprendizajes que las niñas y los niños realizan fuera del contexto escolar que difieren sustancialmente de las ideas y las posturas que adoptamos respecto a los aprendizajes que son prototípicamente escolares. Y se cuestiona dicha divergencia.

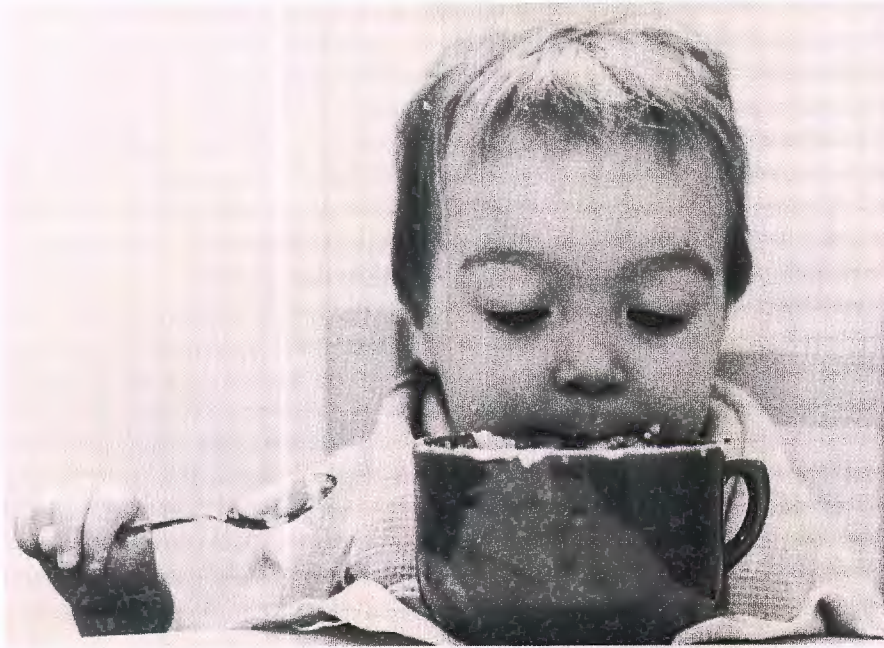
Myriam Nemirovsky

tes que nada nos alegramos y demostramos nuestra alegría al niño. En cuanto al espacio, intentamos ampliarlo, quitamos o desplazamos objetos

que obstaculicen al niño, *facilitamos el camino*. En cuanto al pequeño, lo apoyamos y estimulamos para que camine, le damos la mano si lo consideramos necesario y le permitimos que se coja de los objetos próximos como puntos de apoyo. Le demostramos entusiasmo por sus logros y comprensión por sus dificultades, cada vez que se cae minimizamos ese hecho transmitiéndole: «tengo confianza en ti, ¡adelante!, vuelve a intentarlo». Asumimos que caerse es el costo de aprender a caminar. Nos centramos en favorecer que el niño avance *como pueda*, pero que avance. Sabemos que paulatinamente, sin establecer parámetros cronológicos, la criatura caminará con mayor seguridad y eficacia.



¡Vaya marcha! (Foto: Clara Elias.)



Respecto al comer autónomo

A partir de cierto momento, cuando el pequeño tiene a su alcance el alimento, intenta comer por sí mismo. Suele comenzar haciéndolo con la mano. ¿Y qué hacemos los adultos? Generalmente se lo permitimos (con todas las consecuencias que ello implica) y posiblemente le ofrecemos una cuchara –que es habitualmente más pequeña que las utilizadas por los adultos–. Pero no se nos ocurre ofrecerle una cuchara y un plato vacío *para que aprenda a comer*, aunque en algún momento esos objetos puedan transformarse en objetos de juego, sabemos que, durante ese momento, el niño no está aprendiendo a comer. Asumimos que a comer se aprende comiendo, de manera que el uso de los objetos (plato y cuchara), sin su fun-

ción específica, no forma parte del proceso de aprendizaje de comer autónomamente.

Respecto al lenguaje oral

Las primeras producciones verbales del niño distan notoriamente del lenguaje socialmente establecido. Por ejemplo «aba» puede significar que el niño tiene sed y está pidiendo agua. Frente a estas producciones orales iniciales, ¿cómo actuamos? A veces *completamos* la producción del niño, por ejemplo: «Ah, ¿quieres agua?, ahora te la doy»; otras veces respondemos simplemente a su demanda. Pero independientemente de las diferencias con las que actuamos en cada caso, partimos de que el niño está intentando decir algo, se trata entonces de comprender qué es

lo que está diciendo y tratar de ofrecerle la respuesta que espera. Además, los adultos que rodeamos al niño hablamos utilizando la totalidad del lenguaje oral de que disponemos, por lo cual el niño está cotidianamente en relación con *todo* el lenguaje oral de su entorno y éste es utilizado básicamente para comunicarse, manteniendo por lo tanto su función social.

Respecto al dibujo

Poco después de que el niño coge un lápiz y logra realizar diversos trazos, comienza a adjudicar significado a sus producciones. Cuando ello sucede, ¿qué hacemos los adultos? Casi siempre asumimos una actitud de satisfacción y de consentimiento; de consentimiento en el sentido que



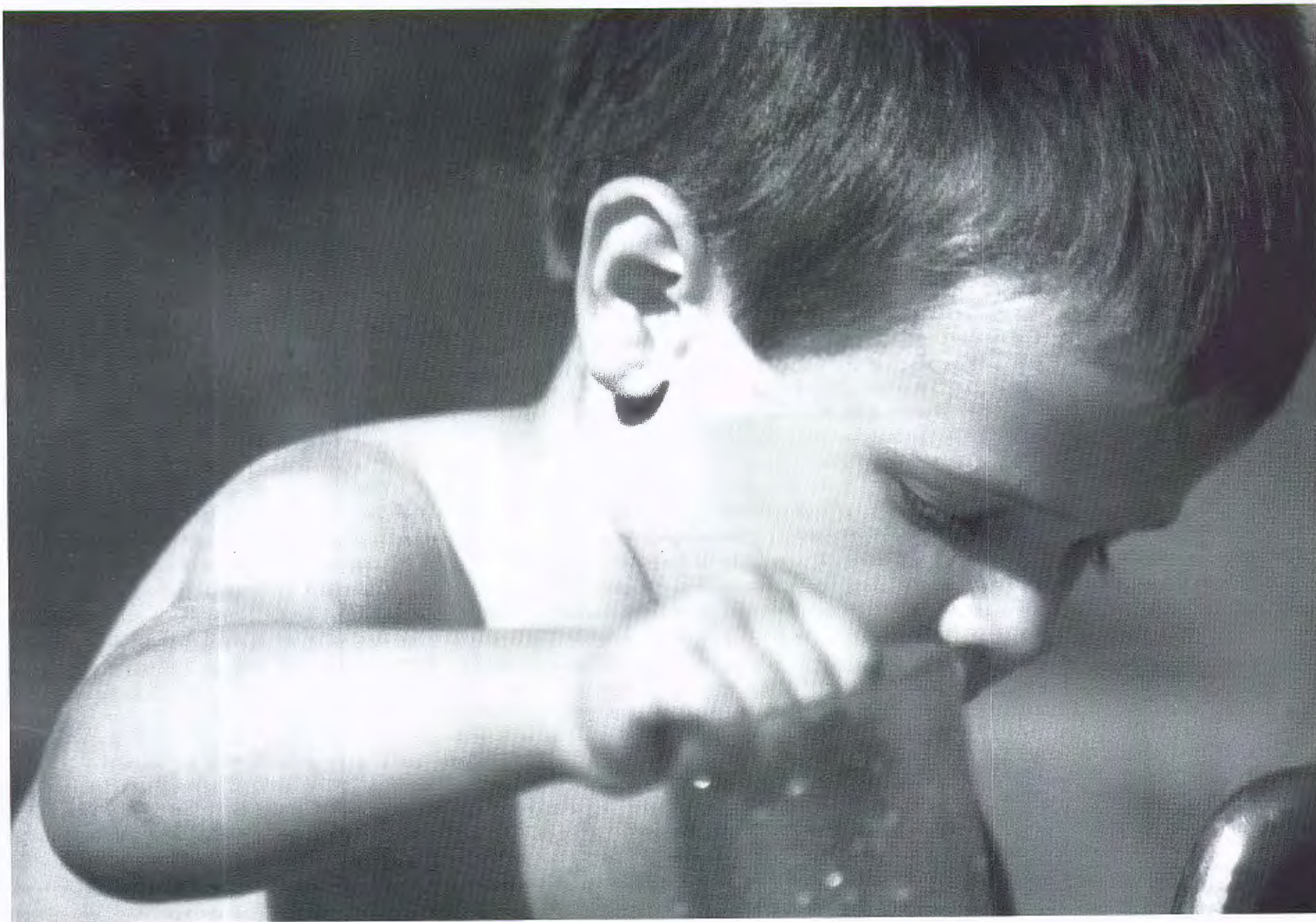
Toda la comunicación, toda la expresión...

si el niño afirma que ha hecho un muñeco, una pelota o un perro, asumimos que *eso es*. No le planteamos que no se parece a lo que dice haber dibujado. Por ejemplo, que para ser un muñeco, le falta el cuerpo, los ojos, la boca, el pelo... Con frecuencia, incluso antes de que el niño exprese algún comentario sobre su producción gráfica, le preguntamos qué ha dibujado. Esta sola pregunta implica que asumimos su producción como un dibujo, es decir, no son sólo trazos sobre un papel, le otorgamos categoría de *dibujo* aunque no sea interpretable en absoluto. Por otra parte, no nos preocupan las características de los dibujos iniciales del niño que marcan las diferencias con un dibujo realizado por un adulto, no pensamos que si no traza correctamente el círculo, por ejemplo, ya nunca lo trazaré bien, que si no traza las orejas, ya nunca trazaré orejas en el dibujo de la figura humana o que si hace la mano con tres dedos, ya nunca la hará con cinco. Es para nosotros evidente que *así dibujan los niños*, al menos durante un período de tiempo, y que irá modificando su modo de dibujar a medida que dibuje.

¿Qué subyace a estas formas de actuar de los adultos? Hay variedad de aspectos implícitos, pero vamos a comentar básicamente dos: en relación a qué está aprendiendo y a quién está aprendiendo.

En cuanto a lo que el niño está aprendiendo

Cada una de esas acciones la concebimos como una totalidad, lo cual implica no fraccionar en



Una persona activa, que requiere hacer por sí misma las diversas acciones implicadas en su aprendizaje. (Foto: Clara Elias.)



| *Un camino de búsquedas, intentos, errores, aciertos...*

partes mínimas cada una de ellas (caminar, comer, hablar, dibujar). Por ello no intentamos que el niño emita cada sonido del habla de forma aislada, o que realice separadamente cada uno de los movimientos implicados en la marcha, tampoco pretendemos que efectúe cada desplazamiento de la cuchara desde el plato a la boca y viceversa, ni que trace aisladamente cada uno de los elementos gráficos que constituyen un dibujo. No consideramos que realizar esos aprendizajes requiere previamente que el niño logre llevar a cabo cada una de las partes o de los elementos que intervienen en los mismos, porque entendemos que esos aprendizajes no constituyen la suma de las partes o elementos que los constituyen, sino algo cualitativamente diferente.

Por otra parte, asumimos que cada uno de esos aprendizajes se lleva a cabo en situaciones

que cumplen para los adultos debe hacer previamente ejercicios de marcha, de alimentación, de habla, de dibujo, como pre-aprendizajes, ejercitaciones sin funcionalidad como requisito que antecede al uso funcional de dichos aprendizajes; como si sólo cuando el niño realice esas acciones de acuerdo a cierta normatividad se les adjudicará las funciones que tienen para nosotros, los adultos. Es decir, aunque el niño camina, come, habla y dibuja a su manera, lo hace con funciones equivalentes a las cuales lo realizamos los adultos –a pesar de las diferencias evidentes en los resultados, en los productos obtenidos–. Por lo tanto, desde el más incipiente inicio de cada uno de estos aprendizajes la función de los mismos está siempre implicada. La excepción a ello la establece el niño, quien por momentos *juega* a caminar, a comer,

donde cumplen, al menos, alguna de las funciones básicas para las cuales el ser humano las realiza, tales como: caminar para avanzar, comer para alimentarse, hablar para comunicarse, dibujar para expresarse. Nunca consideramos que para que el niño realice esas acciones con las mismas fun-

a hablar o a dibujar, a partir de una necesidad propia que en ocasiones acompañamos, pero no a partir de una decisión nuestra con la finalidad exclusiva de que realice ejercicios preparatorios –por lo tanto carentes de funcionalidad– para sólo más tarde, cuando lo logre hacer *correctamente*, darle ocasión de que lo haga en situaciones funcionales.

En cuanto al niño que aprende y cómo aprende

Concebimos al niño como un sujeto activo, que requiere hacer por sí mismo las diversas acciones implicadas en su aprendizaje. No consideramos que mientras aprende debe fundamentalmente ser un observador-oyente de las formas en las cuales nosotros caminamos, comemos, hablamos, dibujamos, o de nuestras explicaciones de cómo debe hacerse. Es necesario que pruebe, intente, compare, vuelva a probar, confronte y modifique. En todos los casos tenemos claro que sólo haciendo aquello que intenta aprender –y que intentamos ayudarlo a aprender– avanzará en dicho aprendizaje. Es la propia acción del niño el punto de sustento de su avance.

Asumimos que el niño camina, come, habla, dibuja, a su manera, es decir, que tiene modos particulares de actuar; y que esa manera de hacerlo es inherente a su aprendizaje. Por ello nunca esperamos que lo haga desde el primer día de acuerdo a como lo hacemos los adultos.

También asumimos que el niño tiene un rit-

mo propio y que indudablemente avanzará, sin relación estricta con aspectos cronológicos.

Fundamentalmente se evidencia una clara noción de proceso, de que *no se pasa de un no saber a un saber*, sino que se va accediendo a distintos niveles de saber a través de un largo camino de búsquedas, intentos, fallos y aciertos. Asumimos que en este proceso el error juega un papel necesario y que sin él no hay aprendizaje.

¿Cuáles son los aprendizajes escolares?

Denominamos aprendizajes escolares a aquéllos que se consideran parte de la responsabilidad de la escuela. Hemos seleccionado dos ejemplos: el aprendizaje del lenguaje escrito y de la notación matemática. Mencionaremos algunas prácticas escolares frecuentes en relación con estos aprendizajes para señalar luego los supuestos en los cuales se sustentan dichas prácticas.

Respecto al lenguaje escrito

Cuando la escuela (infantil o primaria) se plantea enseñar al niño a leer y a escribir, frecuentemente comienza presentándole ejercicios gráficos que el niño debe reproducir. Dichos ejercicios consisten en el trazado de ciertas líneas en una direccionalidad determinada. Ese tipo de actividades suele llamarse de «pre-escritura» (¿por qué se considera que debe haber «pre»?). Paulatinamente, las líneas que el niño debe trazar se van pareciendo a la forma de las letras y entonces es necesario reproducir letras, comenzando desde la «a» (¿por qué desde la «a»?). Luego se presentan combinaciones de letras,

pero como el repertorio es restringido porque debe seguirse una secuencia establecida, aún no es posible otorgarles significado pero, posteriormente, surge esa posibilidad, obteniendo enunciado tales como : el oso de susi, mi mamá me mima o la dama no duda. Durante toda esta etapa la atención del adulto está en la corrección del trazado. Al niño se le señalan los errores y desaciertos, en muchos casos debe repetir entonces la tarea.

El maestro ofrece los modelos gráficos que consisten en lo que el niño debe hacer y repetir, es decir, frente al niño el maestro no actúa como sujeto alfabetizado haciendo uso del lenguaje escrito como tal, sino como un trazador de grafías. Es decir que si el niño no tiene la suerte de contar en su medio familiar y social con sujetos que escriben frecuentemente, no tiene ocasión de ver a alguien escribiendo, escribiendo de verdad; porque su maestro no escribe nada: traza líneas, letras, o frases vacías de sentido. ¡Qué interés puede tener entonces el niño en apropiarse de un conjunto de elementos gráficos que no sirve para *decir nada*, o al menos, nada interesante!

Situaciones equivalentes se organizan en relación con la sonorización de las letras, como proceso de enseñanza de la lectura. Para llegar también a frases tan... *interesantes*, como las señaladas por Mafalda.

Respecto a la notación matemática

Por empezar, pareciera que enseñar matemática se reduce a enseñar el sistema notacional exclusivamente. A ese nivel, se realiza generalmente una secuencia similar a la señalada para el lenguaje escrito: el trabajo sobre la notación matemática también se centra en el trazado —excepto que no suelen hacerse actividades de pre-notación matemática, pareciera que se consideran suficientes los realizados en el dominio de la «pre-escritura». En relación con la notación numérica, los numerales se presentan al niño en un orden establecido, comenzando desde el *uno* (¿por qué desde el uno?). Se reitera el trazado las veces que se considera necesario y luego se pasa al *dos...* y así sucesivamente. También durante esta secuencia el eje es el trazado correcto y los errores se señalan



Figura 1. Cómics de Mafalda, por Quino.



para que el niño repita de manera convencional lo que no haya logrado realizar de esa forma.

El maestro se presenta ante el niño como un trazador de elementos notacionales, no como un usuario de la matemática y, en ese sentido, de la misma forma que se señaló anteriormente respecto al lenguaje escrito, el niño depende de tener relación cotidiana en su medio familiar y social con sujetos que *matematicen*, porque en la escuela no se hace matemática, se trata de trazar y reconocer grafías.

¡Aprendizaje funcional!

Los elementos gráficos del lenguaje escrito (letras, combinaciones de letras...) y de la matemática (numerales, combinaciones de numerales...) es lo que con mayor frecuencia se puede ver en las pizarras de las clases de los niveles iniciales de la escolaridad. Ello es paradójico y lamentable, porque la historia parece transcurrir para todas las actividades humanas, menos para la enseñanza del lenguaje escrito y de la matemática. Hoy en día los seres humanos reparamos artefactos espaciales en medio de las galaxias, desaparecen enfermedades porque aprendimos a curarlas (y aparecen otras nuevas), nos comunicamos por FAX y correo electrónico, operamos con el rayo láser, descubrimos los «agujeros negros», pero hoy en día podemos asomarnos a muchas clases y encontrar pizarras escolares utilizadas de manera idéntica a como se podrían haber visto en las aulas de hace más de un siglo.

Si bien los aspectos mencionados son sólo una esquemática síntesis vinculada a cierto modo de enseñar, veamos cuáles son los supuestos en los cuales se sustenta.

En cuanto a lo que el niño está aprendiendo

Se concibe el lenguaje escrito y la notación matemática como si sólo fueran conjuntos de grafías, donde lo único y fundamental, al menos durante este período, es el trazado de las mismas –o el reconocimiento de ellas, en el caso de la lec-

tura–. Cada uno de dichos conjuntos se entiende como una *suma* de partes mínimas –las letras o los numerales–, las cuales deben enseñarse ordenada y secuenciadamente: de las más «simples» a las más «complejas» (¿quién decide sobre la simplicidad de una grafía y en base a qué criterios?). Además, el objeto como tal es tratado de manera *ajena* a su función real y ello sucede justamente por lo anterior: dado que esas pequeñas unidades en sí mismas *no* tienen ninguna función posible, el aspecto significativo del objeto está ausente.

En cuanto al niño que aprende y cómo aprende

Se concibe al niño como un sujeto *pasivo* que debe recibir y reproducir lo más fielmente posible los modelos gráficos que se le «presentan». Como si antes de que un maestro se plantee *enseñarle* esas grafías, el niño no tuviese ninguna idea al respecto, nunca se formuló siquiera la más mínima hipótesis, jamás se preguntó o cuestionó al respecto¹. Por ello incluso se usa el término «presentarle» la «a», la «e», etc. Cuando una persona no conoce a otra hay un tercero que los «presenta», y quien lo hace asume que justamente por ello, él debe «presentarlos». Con las letras y los numerales sucede lo mismo: se parte de que el niño no los conoce en absoluto, entonces es necesario «presentárselos».

Además, se considera que el niño debe graficar de la manera convencionalmente establecida desde el primer momento –en un espacio pau-

tado y haciendo los trazos con una direccionalidad determinada— y de acuerdo con un modelo *cronológico*, ajustándose a los períodos correspondientes para cada paso de la secuencia.

Podría suponerse que la idea de proceso está presente porque hay una secuencia de pasos a seguir, pero ello no significa que haya una concepción de proceso de aprendizaje subyacente, sino casi lo contrario. Se supone que el niño pasa de un *no saber a un saber acabado* a través de la realización de dichos pasos. Además, dado que se pretende que desde los primeros trazos éstos sean realizados «como se debe» hay una clara concepción de *no* proceso.

El *error* es considerado grave (cuando no una patología) y debe estar ausente. Se supone que debe detectarse «cuanto antes» y corregirse rápidamente, antes de que se «quede fijo» en el niño. Ello confirma la *no* concepción de proceso de aprendizaje: por una parte, el niño no debe cometer errores ni en los momentos iniciales y, por otra parte, pareciera que si el niño no lo resuelve correctamente cuanto antes, luego ya no lo resolverá.

Relaciones de semejanza y de diferencia entre los aprendizajes extraescolares y los aprendizajes escolares

De acuerdo con lo que hemos planteado, pareciera que hay exclusivamente diferencias. Porque ¿cómo sería si actuáramos en relación con los

¡El espacio vivo!

aprendizajes «extraescolares» de manera similar a como lo hacemos con los aprendizajes escolares? Veamos.

Si cuando *decidimos* que el niño debe empezar a aprender a caminar, le hiciéramos realizar ejercicios de tobillos, de rodillas... de cada parte del cuerpo involucrada en la marcha;

le llenáramos el espacio de muebles y objetos delicados para que tenga que ir andando entre ellos, sin tropezarse, sin tirarlos... (de manera equivalente a los cuadernos de cuadrículas, donde el niño debe trazar dentro, y sólo dentro, de ellas). Que cada vez que se caiga o tropiece, le hiciéramos repetir el movimiento, señalándole el error.

Si cuando *decidimos* que el niño debe empezar a aprender a comer solo, le diéramos un cucharón (de manera equivalente a los bolígrafos, ceras o rotuladores —más gruesos que los habituales— especiales para «los niños pequeños»). Y le planteáramos hacer reiteradamente el movimiento del plato a la boca y de la boca al plato (sin comida, claro) para que realice ejercicios de «pre-comer». Porque si lo hace *a su manera*, no logra hacerlo como los adultos, entonces que aprenda mediante ejercicios preparatorios.



Si cuando *decidimos* que el niño debe empezar a aprender a hablar, todos los miembros del medio familiar empezáramos a emitir sólo sonidos aislados del lenguaje oral —en un cierto orden—, de manera que cuando el niño emita el primer sonido de manera adecuada, entonces emitiéramos el segundo, etc. Así, cuando ya logre emitir todos los sonidos del habla, empezáramos a combinarlos en sílabas, las sílabas en palabras... hasta que un día, ya diríamos algo.

Si cuando *decidimos* que el niño debe empezar a aprender a dibujar, por ejemplo: la figura humana, le diéramos hojas y lápiz para hacer trazos reiterados de círculos (cabezas), trazos reiterados de curvitas verticales (pestañas), trazos reiterados de curvas horizontales (bocas), etc. De esta forma, cuando ya logre trazar cada una de las partes de la figura humana, a través

de una secuencia determinada, las iría uniendo y colocando en el lugar correspondiente para obtener el dibujo de la figura humana.

Es evidente que los cuatro últimos párrafos los podemos considerar disparatados, incomprensibles, graciosos o agresivos, pero ¿porqué no los consideramos una simple descripción de ciertos modos de actuar de los adultos para contribuir a que los niños aprendan? En realidad no son más que la aplicación, en otros dominios del aprendizaje, de ciertos modos habituales de actuar en relación con la enseñanza del lenguaje escrito y de la notación matemática.

Seguramente, si consideramos que el lenguaje escrito y la notación matemática son más que conjuntos de elementos gráficos, si consideramos que deben cumplir sus funciones específicas a partir del inicio mismo del aprendizaje, si consideramos que el niño tiene ideas respecto a ambos dominios desde antes que alguien le enseñe, si consideramos que el aprendizaje es un proceso que implica diferentes niveles de *saber*, si, en fin, trabajamos de manera que el aula constituya un espacio pertinente y cotidiano para producir e interpretar textos, habremos encontrado más semejanzas entre las maneras que habitualmente actuamos en relación con los aprendizajes extraescolares y las maneras de actuar en relación con los aprendizajes escolares.

En ese caso, nuestras clases estarán llenas de materiales impresos (libros, revistas, periódicos, folletos, recetarios, gráficas, cuadros de datos, agendas telefónicas...) y de producciones escritas por los propios niños. Entre dichas producciones tal vez tenemos alguna similar a la de Víctor.

Aunque Víctor sabe qué es un cuento, cuál es su

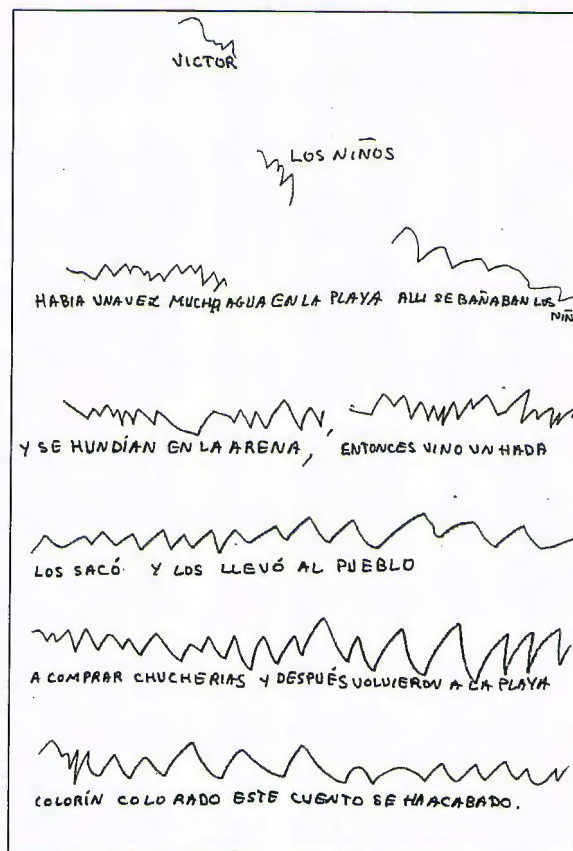


Figura 2. «Los niños», cuento escrito por Víctor, de 3 años.

estructura, qué tipo de personajes aparecen; es evidente que no podríamos leer el cuento escrito por Víctor si la maestra no hubiera realizado la transcripción del mismo con escritura convencional. Pero Víctor irá avanzando en el conocimiento del sistema de escritura al mismo tiempo que avanza en su conocimiento sobre el lenguaje escrito.

Si nuestra clase es un espacio propicio para leer y escribir, para interpretar y producir textos y

notaciones matemáticas, tal vez tenemos alguna notación numérica similar a la de Verónica.

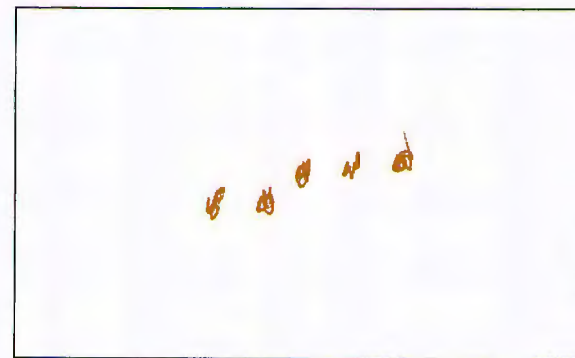


Figura 3. «Cinco», cantidad registrada por Verónica, de 4 años.

Por supuesto que no podríamos interpretar la notación de Verónica sin ayuda de su maestro, pero Verónica ya sabe que las cantidades se anotan, que se pueden registrar y conservar, cuándo conviene hacerlo y para qué. Al mismo tiempo que avanza en su conocimiento matemático irá avanzando en el uso del sistema convencional de notación numérico.

No es todavía frecuente encontrar este tipo de producciones en las clases (aunque cada vez hay más), pero si aprendemos a «convivir con ellas» (como lo expresó una maestra), descubriremos un niño que muchas veces desconocemos, porque empezará a expresar lo que de verdad piensa, cree, sabe. Y, al mismo tiempo, nosotros y los niños disfrutaremos aprendiendo juntos. ■

Nota

1. Recordemos la vieja teoría del niño como «tabla rasa».

Cultura de niños, cultura del juego

Cultura infantil: ¿cultura?

Resulta difícil delimitar o definir el concepto de cultura por sí mismo. La palabra *cultura* se utiliza en todo tipo de contextos, y a menudo adopta el carácter de una especie

de contraseña mágica capaz de abrir todas las puertas. Se ha convertido en una palabra *in*, que queda bien pronunciar. Y en este proceso se ha desvanecido su significado. Por eso vale la pena precisar de qué estamos hablando.

En general, el concepto de cultura se utiliza de dos maneras distintas. Por un lado, para describir aquello que es peculiar del hombre en relación con la naturaleza. En este caso, cultura significa actividades humanas, producciones, formas de expresión, comportamientos e instituciones sociales generadas por el «cultivo» de material en bruto, una base «natural». En este

El concepto de cultura infantil tiene más de un significado. Se utiliza con sentidos especiales, por ejemplo para referirse a productos que se fabrican para los niños y, en un sentido más amplio, para hablar de contextos de la vida en que los niños se hallan implicados. Como mínimo, el uso del término incluye dos conceptos distintos de cultura, además de diversos tipos de expresión cultural; por ello merece la pena delimitar el concepto de cultura aplicado a los niños y ofrecer las características de sus distintos tipos.

creta. La cultura se entiende como una entidad supraindividual, producida y reproducida por un grupo dado. Los niños, por ejemplo, crecen en el seno de una cultura dada, y se la apropian mediante el proceso denominado de enculturación (distinto de la socialización, que es la manera como el individuo interioriza la sociedad). Hablamos de cultura danesa, de cultura local, de subcultura, de cultura corporativa, de cultura institucional, etc.

Sin embargo, cuando en este texto hablamos de cultura de niños no nos referimos a este concepto amplio de cultura, ya que el concepto de

Fleming Mouritsen

sentido, cultura denota lo que ha sido elaborado, aquello a lo que se ha dado forma, aquello que ha sido incrustado en una formación que es característica de un tiempo concreto, de un grupo concreto o de una sociedad con-

cultura de niños ha surgido en el marco de un concepto más restringido, es decir, de otro uso general del concepto de cultura que se refiere al contexto que abarca los géneros y la expresión artísticos, donde la propia *cultura* se expresa sobre sí misma de forma simbólica.

Aquí limitaremos el uso del concepto de cultura a los productos y formas de expresión artísticos y otras expresiones estéticas simbólicas, así como a su contexto. El concepto de contexto implica precisamente el concepto más amplio de cultura, entendido como marco cultural en términos del cual son descritas y entendidas las formas específicas de expresión cultural de los niños.

La vida de los niños por sí misma y en relación con los adultos, sus actividades y redes, son todas ellas cultura en el sentido amplio del concepto, y cualquier cosa se puede mirar, describir e interpretar como expresión cultural. Cuando hablamos de estudios sobre cultura de niños en este sentido, lo hacemos desde una perspectiva orientada hacia la cultura, distinta de la perspectiva sociológica, biológica, médica,

psicológica o educativa, por mencionar algunas de las aproximaciones más importantes aplicadas hasta ahora a los niños y a su vida.

Esta perspectiva de análisis cultural es la que aplicaremos a la cultura de niños en el sentido estricto del concepto, y nos centraremos en una parte concreta de esta cultura de niños: las formas de expresión estéticas, simbólicas, en la cultura de niños, o, por emplear otros términos, su cultura del juego.

Este tipo de cultura de niños constituye el tema principal, pero requeriría una definición detallada, así como de sus principales tipos, entre otras razones para determinar y definir las características de la cultura del juego —desde ahora denominada también *cultura de niños*— en relación con las demás clases de *cultura infantil*.

El ámbito de la cultura infantil

El concepto de cultura infantil y la investigación sobre ella realizada ha pasado por un proceso paralelo a aquel al que han estado sometidos los conceptos de cultura y de infancia durante las últimas décadas, ya que sus definiciones, delimitaciones y puntos de vista han cambiado. El ámbito de estudio es muy distinto, aun si nos limitamos al aspecto antes esbozado, el de las formas de expresión artísticas y otras formas estéticas simbólicas.

Los tipos de cultura infantil

Podemos distinguir tres tipos principales de cultura infantil:

1. La cultura que los adultos producen *para los*

niños; no únicamente los medios clásicos, como la literatura infantil, el teatro, la música y otros medios más modernos como el cine, la televisión, el vídeo o los juegos de ordenador, sino también fenómenos como los juguetes, los dulces o los anuncios.

Estos tipos de productos culturales se pueden dividir en al menos dos subclases. Por una parte, la producción *formativa* de cultura de «calidad» para los niños, que puede tener un objetivo predominantemente educativo, o puede contener una consciencia o autoconocimiento artístico. Por otra (quizás como un «hermano siamés»), tenemos la producción de cultura infantil *orientada hacia el mercado*. Aunque los límites son difusos, esta categorización puede tener una función práctica, ya que la oposición tiene todavía un papel vital en la percepción de la cultura infantil y en el debate sobre ella. Ambos tipos son elementos históricos y actuales en la construcción de la cultura infantil como «institución» en el seno de la sociedad y en lo que nosotros normalmente pensamos cuando se hace referencia a la cultura infantil.

2. Cultura *con* niños, en la que los adultos y los niños utilizan conjuntamente diversas tecnologías y medios culturales. Este tipo de productividad cultural es muy importante y en Dinamarca tiene una larga tradición. A su vez, también se puede dividir en dos tipos diferentes, con límites inconcretos. En uno de los extremos, encontramos las actividades de ocio especializadas, todas aquellas a las que los niños «pueden ir», como los centros deportivos o las escuelas de música. En el otro

extremo están los proyectos informales, en los que los niños y los jóvenes se organizan entre ellos o trabajan con los adultos, como los proyectos denominados «pruébalo tú mismo», o talleres de escritura y de utilización de los medios.

En los últimos veinte años, estos proyectos han sido comunes tanto en las instituciones como en contextos más informales. Su función consiste en abrir los medios de expresión a los niños, y establecer un espacio para ellos como autores culturales. La perspectiva se basa en mediar en la relación entre la cultura infantil propuesta por los adultos y la cultura informal de los niños, que es el tercer tipo que describimos a continuación.

3. *Cultura de niños*. Con este término queremos indicar las expresiones de cultura que los niños producen en sus propias redes; es decir, lo que en términos generales se podría denominar su *cultura de juego*. Consiste en un entramado de formas y géneros expresivos: juegos, cuentos, canciones, ritmos y tonadas, adivinanzas, chistes y todo aquello que pertenece al clásico folclore de los niños. Pero también incluye las formas de expresión esporádicas organizadas estéticamente, asociadas a momentos concretos, como coplas, dichos, bromas, versos y otros sonetos. La manera que tienen los niños de adoptar diversos medios y «lugares» pertenece también a esta categoría (por ejemplo, la escritura, el vídeo, los ordenadores): el modo como interiorizan los medios en cuanto herramientas de su propia expresividad u organizan su recepción como un foro para que sus relaciones y ex-



presión conecten con las actividades de juego. Puede ser el caso de los «juegos de ordenador», de «ver los vídeos», de «jugar con la Barbie», «dibujar», «escribir», etc. Los niños producen o transforman estas situaciones en ámbitos especiales.

El objetivo pedagógico o el concepto de desarrollo

Uno de los principales «filtros» que tenemos a la hora de percibir y entender a los niños es la idea de que son personas a las que *les falta algo*. Hay que educarlos y hacer que se desarrollen antes de convertirse en personas «reales». Esta es una manera de entenderlos que es tan vieja como —o es el auténtico núcleo de— la construcción de la infancia moderna. Los niños no son personas «reales», y es necesario que los convirtamos en eso: en personas reales.

Con su ruptura en el romanticismo y con raíces que se remontan a Rousseau, tuvo también gran impacto una visión en apariencia diametralmente opuesta: los niños eran prácticamente los únicos seres realmente humanos. Junto con el «buen salvaje», no han sido maleados ni deslucidos por la maquinaria de la educación y de la civilización. El niño es el ser humano original

encarnado, el auténtico. Estos dos puntos de vista están, por lo tanto, íntimamente relacionados, como la cara y la cruz de la moneda, y se pueden encontrar juntos constantemente, como si fueran «hermanos siameses». Nuestra cultura tiene una imagen dual del niño, que posee el carácter de una figura mitológica, y que corresponde a la doble imagen del salvaje: el buen salvaje y la estirpe del diablo —de modo semejante al complejo virgen-ramera para el género femenino—. Para equilibrar la balanza, hay que añadir que existe un dualismo semejante en la idea del hombre, aunque resulta menos visible; por ejemplo: el buen cazador y el lobo.

No obstante, la imagen del niño divino sirve sobre todo para un uso festivo en la teoría y en las nociones nostálgicas, mientras que el mito del niño demoníaco es efectiva, aunque raramente visible y prácticamente tabú en los tiempos actuales, salvo en el género de terror. Una solución de compromiso pragmática bajo la forma de niño «incompleto», representada por el pensamiento utilitarista del racionalismo, parece ser lo habitual en la práctica de la vida cotidiana.

La comprensión de la infancia, la visión que tenemos de los niños, es en gran medida una proyección «adulta». A menudo, inconscientemente, los vemos como aquello que nosotros no somos; como aquello que tememos y aquello que hemos perdido. Según hemos visto, la visión de los niños corresponde, en muchos aspectos, a la visión del «salvaje», del primitivo. No es accidental que el concepto de «desarrollo» se utilice como una metáfora central en los dos ámbitos. Entender cómo es la educación de los niños corresponde, en algunas interpreta-

ciones, al concepto de cultivo de la naturaleza salvaje o, empleando otra metáfora tradicional, escribir sobre una *tabula rasa*, por no decir que es como llenar un vaso vacío. *El niño* se representa, según una visión generalizada, como un objeto en blanco, en el que se debe escribir algo, o como un vaso vacío que hay que llenar, o bien como un ser salvaje al que hay que domesticar.

Estas perspectivas se basan en una idea implícita, oculta tras ideologías poderosas, teorías pedagógicas y psicológicas que de muchas maneras han determinado la visión de los niños y la organización de las instituciones, las escuelas, la vida diaria y la cultura infantil. En nuestro siglo, la psicología del desarrollo ha sido crucial. Al mismo tiempo, define implícitamente a los niños, la infancia y las actividades de los niños (como, por ejemplo, sus juegos) como algo que únicamente tiene sentido en la medida en que conduce a la adultez. Hemos dividido a los niños, a la infancia y sus actividades, en fases de desarrollo, y hemos erigido al «adulto» como modelo. Por ejemplo, la división de los niños por edades ha tenido un impacto muy fuerte en las instituciones actuales, que están organizadas según el principio de la edad. Todo aquello que los niños saben y hacen más allá de este marco —por ejemplo, sus juegos— se considera, o bien que inhibe, o bien que favorece a su desarrollo, y se puede definir como un instrumento de este desarrollo.

La educación de los niños ha sido radicalmente funcional, especializada y racionalizada (exactamente como si fuera una forma de producción industrial) durante este siglo, tomando como base la idea de desarrollo. Se ve a los niños como a un «material en bruto» respecto a

su futuro y su adultez. A través de la educación y de sus instituciones, se da el necesario desarrollo del producto tomando al niño como material. Síntoma de ello es el hecho de que a menudo utilizemos metáforas industriales sobre la pedagogía y la infancia.

Se ha teorizado mucho sobre la socialización. Se han realizado numerosas investigaciones en torno a los niños (sobre todo por lo que se refiere a aspectos específicos y funcionales del desarrollo, así como a aspectos cognitivos). También ha sido importante la investigación sociológica sobre los niños y la infancia, y creamos instituciones basándonos en ello. Pero, al mismo tiempo, no conocemos del todo la vida cotidiana de los niños con los adultos y entre ellos mismos. No sabemos bien qué hacen, qué dicen y, sobre todo, qué significado tiene lo que hacen y el modo en que lo hacen. Es un terreno del que prácticamente no poseemos ningún mapa. Lo que los niños hacen, lo que saben, sus redes culturales y sociales, sus competencias, únicamente se han estudiado de manera esporádica, en el contexto cultural que intentamos establecer aquí.

La pedagogía se ha basado en la teoría y en la práctica de aquello que los niños pueden llegar a ser, antes de que alguien se interesara por lo que son los niños y por lo que es su vida. Lo que no se ha desarrollado –y es precisamente lo que nosotros necesitamos como base– es una descripción y una comprensión culturales de los niños, de sus vidas, de su participación en la vida de la sociedad y de cómo se expresa en ella. En la actualidad, algunas tendencias en diversas líneas de investigación sobre los niños se están

moviendo en esta dirección; ello supondrá una reformulación de los conceptos de infancia, de pedagogía y de «desarrollo».

El «bagaje infantil» de los adultos

Este cambio también se expresa en otros niveles, como es el hecho de que los roles de los padres o educadores profesionales, del adulto y del niño, ya no están definidos de modo inequívoco, sino que se han relativizado de diferentes maneras.

En primer lugar, la clásica autoridad del adulto en relación con el niño ya no es un principio inamovible. Todavía existe, pero en la práctica se asocia a ciertas relaciones o situaciones en las que el adulto tiene más conocimiento, más experiencia, más fuerza u otras competencias. Se ha hecho menos fundamental y más situacional. Los adultos ya no son lo que antes eran: ahora se hallan involucrados en la *adultez*. Mientras que el concepto de infancia tiene unos cuantos cientos de años detrás, el de *adultez* es un concepto moderno que se utiliza desde hace poco tiempo. Probablemente esto constituya un síntoma del modo como los adultos se han visto sometidos a la relativización. La cualidad de adulto ya no es un objetivo obvio, que no necesita ninguna denominación especial. Un elemento de la *adultez* es la infantilización del adulto: cada vez más características tradicionalmente infantiles están entrando furtivamente en el rol del adulto, el cual –en nuestra época– también está condenado al «desarrollo». El adulto no es simplemente la persona que ve: el adulto es visto, el adulto es reflejado. La *adultez*



se hace visible, como la infancia, la juventud y la vejez. Y, como concepto, se utiliza en el lenguaje cotidiano. La *adultez* es un juicio.

Por su parte, la infancia tampoco es lo que era antes. Podemos lamentarlo o pensar que las cosas han ido demasiado lejos. En todo caso, es un tema que en los últimos años ha provocado diversos estudios y debates. Un ejemplo de ello lo constituyen las discusiones generadas por el libro de Neil Postman *La desaparición de la infancia*. Uno de los temas del libro es que la infancia clásica está siendo socavada por los problemas de la vida moderna, un elemento de la cual es la «adultización» de los niños.

Como un aspecto de este cambio, las capacidades propias del niño, sus ideas e intenciones, tienen un papel más importante frente a los adultos. La relación evoluciona, de una relación de autoridad con unos principios fijos, a otra de negociación con términos que cambian según las situaciones. El resultado es más incierto, y roza los límites de la impotencia y la confusión, pero a la vez promueve una mayor apertura y una tendencia a respetar las competencias específicas de los niños. Durante el proceso de transición, el adulto experimenta un problema de legitimidad. El adulto se convierte en un problema, y no lo es menos para sí mismo. No



se trata sólo de que el niño y su educación se presenten como un problema o proyecto, sino que el propio hecho de ser padres se convierte en un proyecto. Esta es otra expresión de la relativización del papel del adulto y de la reflexión que él mismo hace en torno a ella, lo que constituye un rasgo característico de nuestro tiempo.

En segundo lugar, el papel del educador profesional también pierde claridad, así como la educación y el programa de aprendizaje. Antes podía haber distintos puntos de vista y organizaciones escolares; podían discrepar apasionadamente sobre el tipo y el método de enseñanza apropiado, pero tenían una referencia fija, un sistema de enseñanza/aprendizaje, una ideología educativa, una institución, o, como mínimo, una tradición en la práctica cotidiana. En el ámbito pedagógico, después de la lucha de los años setenta entre diferentes ideologías y «escuelas de pensamiento» («¿a qué escuela pedagógica perteneces?»), se produjo una especie de vacío en las ideas sobre lo que se debía hacer con los niños y las instituciones. Esto generó, por una parte, perplejidad y confusión, y, por otra, apertura, curiosidad y actitud de investigación; por ejemplo, examinar lo que los niños hacen y saben, y cómo se expresan acerca de ello.

En tercer lugar, tal como hemos visto, el papel del niño y la manera como se organiza la infancia atraviesa una fase de transición. Los niños han hecho su aparición en escena como actores en un sentido distinto al de antaño. Un concepto como el de la «perspectiva del niño» se está convirtiendo en un concepto clave, no sólo por lo que se refiere a la investigación, sino también en los contextos pedagógico, político, social y cultural, en los que existe una tendencia a involucrar a los niños como participantes, y no sólo como objetos de estimulación, educación o control.

En cuarto lugar, estas tendencias se están expresando en la investigación sobre los niños y su cultura, así como en el papel del investigador. La postura del investigador como descriptor objetivo externo e intérprete de los diversos fenómenos relacionados con los niños se está relativizando, al igual que la clásica división entre el investigador y el objeto de la investigación; un problema que se hace más urgente para la investigación cultural que para la recogida o interpretación de datos estadísticos. En diversas disciplinas, incluidas la sociología y la psicología, se percibe un movimiento que se aparta de los estudios guiados o regidos por tesis o teorías y adquiere una tendencia más abierta de estudios, que hacen evolucionar la teoría, sobre la situación de la vida de los niños, sus relaciones y formas de expresión. En estos casos, el investigador no sólo se halla frente al niño como objeto, sino que –como ocurre en los estudios antropológicos más recientes– se encuentra frente a una relación con él y se ve reflejado en dicha relación. El investigador se implica en

una relación de participación con su proyecto y su objeto, y viceversa.

Hay un par de consideraciones que se refieren a la implicación del investigador –y del adulto– en el ámbito de la investigación sobre los niños.

Todo el mundo lleva su infancia en su bagaje, con los recuerdos, el conocimiento, las actitudes, las impresiones sensoriales y cognitivas que ello implica. Eso significa que eres un extraño (ya no eres un niño), y no puedes volver a ser un niño; todo lo más puedes ser «como» un niño. La puerta está cerrada, pero siempre puedes mirar a través de todas las ventanas o dejarte dominar por tus recuerdos, tanto por los paradisiacos como por los demoníacos. En algunas personas predomina el primero de estos dos aspectos; en otras, el segundo (hay un complejo dualista que incluso afecta a la investigación sobre los niños). Algunos adultos echan de menos la infancia; otros se aferran a ella, y otros quieren deshacerse de ella. En cualquier caso, no podemos escapar del hecho de que hemos tenido una infancia. Estamos fuera y, a la vez, formamos parte del objeto, lo cual significa que vemos a través de filtros y, al mismo tiempo, tenemos la oportunidad de mirar desde dentro.

Por otra parte, mucha gente tiene o ha tenido hijos. El hecho de ser padres crea sus propios filtros y su propia experiencia. Otros se han relacionado con niños de una manera profesional, con las actitudes que eso les proporciona. Todas estas posiciones y puntos de vista pueden hacerse presentes a la vez y entrelazarse, y a menudo no sabemos qué papel representamos en un momento dado, mientras que, por otra par-



te, constituyen un requisito para poder simplemente «ver» algo.

La relativización de los roles, percepciones y prácticas es un rasgo recurrente en la imagen que actualmente tenemos de la relación entre pequeños y adultos. Esto se convierte en una competencia nueva y esencial de los adultos: precisamente el ser capaz de relativizarse uno mismo y, de este modo, reflejar el propio rol y la percepción que tenemos tanto de los niños como de nuestra situación. También implica una relativización de la perspectiva aplicada. Por ejemplo, hace posible trascender la perspectiva pedagógica y que se abra la de los niños. La «mirada» o el «marco» pedagógico se convierte en uno de los muchos que puede haber.

Estos cambios en las condiciones básicas y los modos de ver, y el problema de mantener definiciones estables, constituyen la base de las nuevas tendencias antes mencionadas, incluyendo las de investigación y áreas profesionales, y asimismo dejan su impronta en la cultura de niños, sus medios, textos e historias. Un ejemplo de ello lo encontramos en la literatura para niños, en la que podemos observar un cambio sorprendente en este siglo, que pasa de los libros que adoptaban el punto de vista del «educador» a los textos que asumen el punto de vista del niño. En los últimos años incluso han aparecido en el mercado textos realizados por los propios niños. Si eso hace que esta literatura adquiera en mayor medida la «perspectiva de los niños», o no, es otra cuestión. Pero, en todo caso, muestra que existe un cierto movimiento por lo que se refiere a las perspectivas.

Juego, cuento y ficción como punto de vista

Es característico que el conocimiento del juego y la evolución de las teorías sobre el juego hayan tenido un papel central en el cambio de los puntos de vista y haya preparado el terreno tanto para la identificación de una perspectiva sobre los niños y sus vidas distinta de la predominante, como para un enfoque diferente de la investigación. El juego, el estudio de sus manifestaciones específicas y su análisis se han convertido en el centro de atención, y el intento de entenderlo ha implicado ir más allá de las aproximaciones de la psicología del desarrollo y las teorías del juego. El hecho de que éstas se basaran en el desarrollo individual ha resultado inadecuado en el intento de entender el fenómeno del juego y sus significados. Reducen el juego a una competencia específica individual, propia del niño, y asociada a etapas concretas de desarrollo. Si, por otra parte, cambiamos de perspectiva y observamos a nuestro alrededor qué es realmente el juego, cómo funciona y qué significa, obtendremos una comprensión distinta de él. De algún modo, se trata de un cambio desde un punto de vista utilitario de la cuestión («¿para qué sirve?») a la idea de que el juego es algo por sí mismo. En este sentido, es más importante aplicar la perspectiva del juego que la perspectiva del niño. El juego es algo en sí mismo, con las consecuencias que ello implica para su comprensión. Es algo diferente de aquello que es «útil», que se orienta hacia la realidad. Es distinto de un instrumento de educación, es más que un vehículo de desarrollo. Que *después* tenga o no numerosos efectos secundarios útiles, por ejemplo en la formación de capacidades, es ya otra cuestión. ■

quisicosas y quisicasos



tejiendo sus propias redes...

Una escuela 0-3

La escuela infantil Ama-lur abrió sus puertas en enero de 1983. Entonces fue creada con carácter básicamente de Servicio Social. En julio de 1987 se llevó a cabo la transferencia de la Escuela al Ayuntamiento de Villava.

En este momento la escuela, con un proyecto bilingüe (euskera y castellano), acoge a 81 niños y niñas (de edades comprendidas entre los 3 meses y 3 años) y a un total de 22 trabajadores y trabajadoras.

Una escuela que trata de ofrecer a los niños, a las niñas y a sus familias, ocasiones de intercambio de experiencias múltiples con diferentes espacios, personas, materiales...

Un lugar donde todos los trabajadores y trabajadoras con diferentes roles (educadoras, cocinera, auxiliares de limpieza, directora, encargado del taller de expresión, enfermera, administrativa) formamos el equipo educativo. Un grupo donde a través de reuniones pedagógicas, de comisiones con los padres y madres y momentos de reciclaje, encontramos momentos de formación personal donde la escuela se convierte, se transforma y adquiere su identidad en un encuentro múltiple y significativo entre la primera infancia, la familia y la sociedad.

Una historia larga. Y la creación de un proyecto educativo que superase la mera asistencialidad. Y es que los niños y las niñas son educables desde el nacimiento. En este camino estamos, aprendiendo y compartiendo con las criaturas y sus familias cada momento que en la escuela vivimos y que consideramos, siguiendo la filosofía pedagógica de Loris Malaguzzi, privilegiado de ser observado, dialogado, discutido y documentado.

Escuela infantil Ama-lur



¡Identidad! |

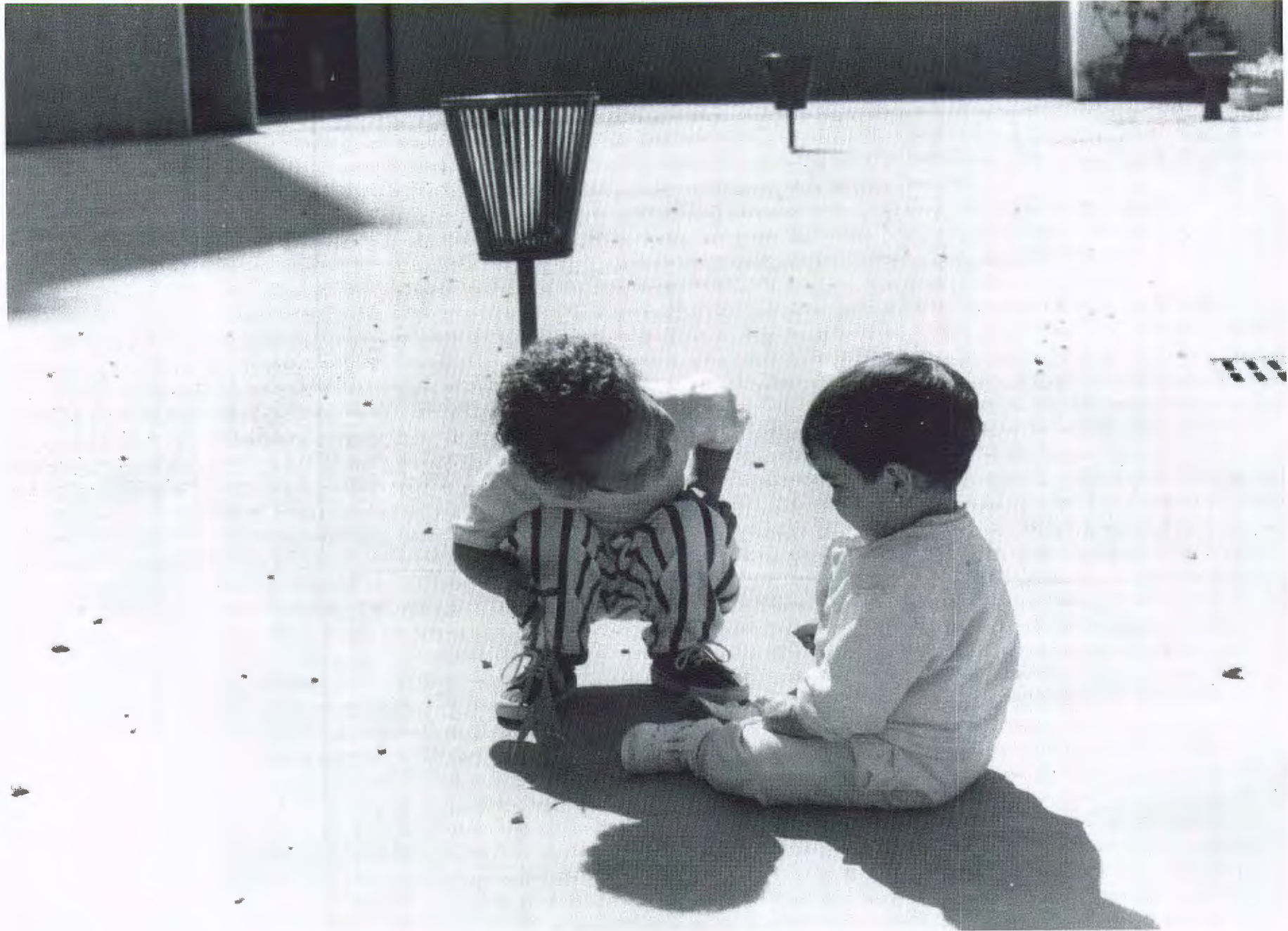


Un ámbito de relaciones comunicativas

Una mano, una mirada, el movimiento de un gesto, el apretón, las sonrisas, los besos, las caricias, las muecas, el llanto, las palabras...

Todos elementos implícitos o explícitos de la comunicación.







En la escuela, en un lugar de encuentros múltiples con el otro, aparece la posibilidad de la relación en parejas, en tándem, en grupo, entre generaciones. Y es que descubrir al *otro* es desvelar la propia *identidad*. En esta distinción de un yo sin tú, desde el respeto mutuo y la confianza compartida, cada niño o niña tiene la ocasión de descubrir y descubrirse nuevas formas de ser y estar en momentos relacionales diversos. Una riqueza que la vida cotidiana de la escuela nos regala. ■





La adaptación un proyecto compartido

Era la primera vez que debía responsabilizarme de los recién nacidos; sin embargo, la escuela poseía una larga experiencia, que sistemáticamente nos preocupábamos de compartir, consensuar y traducir a criterios para incorporar a la línea pedagógica que sirve de fundamento a una tarea que entendemos como colectiva.

Antes de iniciar el curso, mi compañera y yo empezamos a realizar previsiones para responder de la mejor manera posible a la demanda que realizaban aquellas seis familias al confiarnos parte de la educación y cuidado de sus pequeños.

Nuestro objetivo era facilitar el proceso de adaptación de la criatura, garantizando una cierta continuidad entre el contexto familiar y la escuela, así como sentar las bases para establecer y llevar a cabo, conjuntamente con los padres, un proyecto educativo para cada niño.

Nos planteamos la acogida de los niños con el convencimiento de que, por muy pequeños que fueran, ya tenían una historia propia. Ésta era fruto de la forma particular en que su familia había interpretado y dado respuesta a sus demandas y necesidades, así como de las relaciones y vín-

Nunca se había responsabilizado de los recién nacidos. La autora explica su proceso de adaptación a la escuela 0-3, y aparecen dos ideas clave: conocimiento y colaboración. La adaptación se convierte en un proceso de conocimiento mutuo en el que colaboran las criaturas, las familias y la escuela.

Montserrat Jubete

culos resultantes de este diálogo mantenido con los adultos de su entorno familiar (generalmente los padres).

Durante los primeros días de septiembre iniciamos el contacto con cada una de las familias, con el fin de conocer a los pequeños, su entorno y su historia. Nos pareció un paso previo imprescindible para facilitar la incorporación del pequeño a la escuela 0-3, así como para iniciar con los padres una relación basada en la confianza y el respeto mutuos. Considerábamos que la colaboración entre la escuela y la familia resultaba imprescindible para ofrecer contextos de desarrollo de calidad a todos los niños.

El inicio de una relación cordial y respetuosa

Como era costumbre en nuestro centro, las primeras entrevistas se realizaban en el domicilio familiar, con el fin de que los padres se sintieran más cómodos. Pretendíamos que este primer contacto fuera el inicio de una relación que habría de continuar, por lo menos, a lo largo de todo un curso, o quizás hasta que el pequeño tuviera edad para ir a la escuela 3-6. Queríamos darnos a conocer, ya que en la asamblea general celebrada antes del verano con los padres apenas se habían presentado brevemente los espacios de la escuela, la organización y el equipo de maestras, especificando quién se haría cargo de cada grupo.



En este primer encuentro no esperábamos conseguir otra cosa que un buen comienzo, entrar con buen pie en la relación con las personas que nos confiaban a su pequeño. Procuramos ser respetuosas, observar y escuchar sin invadir, para conocer algunas de las costumbres y preferencias del niño, para acoger y dar respuesta a las dudas y preguntas de los padres acerca de la escuela, sus necesidades y expectativas, para hablar de cómo sería la vida del hijo o la hija en un ambiente distinto al familiar, etc. En el transcurso del diálogo se acordó conjuntamente el ritmo y proceso de incorporación a la escuela 0-3 más conveniente para cada familia, y se previó –cuando fue posible– la permanencia de alguno de los progenitores durante los primeros días.

La acogida que nos dispensaron las diferentes familias fue cordial. Se mostraban satisfechas de que nos interesáramos por su pequeño, por conocer y saber cosas de él que hasta aquel momento sólo sabían ellos.

Pude constatar que todas las previsiones y medidas adoptadas para que estos primeros contactos prosperaran resultaron también decisivas para que el canal de contacto y comunicación así establecido permaneciera abierto a lo largo de todo el año, y nos sirviera para conocer los detalles e informaciones restantes, para comentar las vivencias y avances cotidianos, y para establecer complicidades.

Cuando llegó el momento de que los niños empezaran a acudir a la escuela, las familias que pudieron buscaron el modo de que la madre o el padre pudiera quedarse con el hijo, y las que no pudieron hacerlo retrasaron todo lo posible el momento de la despedida y acortaron al máximo la estancia del pequeño. Cada uno trató de hallar una manera de hacer compatibles las responsabilidades familiares y laborales.

Los padres en el descubrimiento y apropiación del nuevo medio

Durante los primeros días ofrecimos a los padres la posibilidad de quedarse un rato en la escuela con el hijo. Como ya he mencionado, pretendíamos favorecer el proceso de adaptación e incidir tanto en los adultos como en los niños, sin crear angustias ni malestar en aquéllos a quienes no resultaba posible realizar un acompañamiento de este tipo. Estábamos convencidas de que, si los padres la conocían, se sentirían tranquilos de dejar al hijo en la escuela, y éste aceptaría más fácilmente la nueva situación. Por este motivo, creíamos necesario *extender un puente de confianza* entre padres, maestras y niños, que facilitara la transición del hogar a la escuela 0-3 de la manera más suave posible.

Todos los padres tuvieron la posibilidad, en un momento u otro, de vivir desde dentro el funcionamiento de la escuela. Pudieron observar el trato que teníamos las maestras con su hijo o hija y con los otros niños. Compartir durante unos días la cotidianidad de la escuela, o quedarse un rato en la sala de juego en el momento de acompañar o de recoger al niño o la niña, les permitió hacerse una idea más aproximada de lo que pasaría cuando ellos no estuvieran presentes y facilitó que pudiesen dejar al pequeño más tranquilos y confiados.

Esta primera experiencia de compartir –espacio, vivencias, relaciones y juegos– me permitió conocer un poco más a cada niño, ya que tuve la oportunidad de observar cómo se relacionaba con los padres en diferentes situaciones, así como algunas de sus costumbres y preferencias.

Al poner en común nuestras percepciones sobre este último tema nos dimos cuenta de lo claramente que se manifestaba la diversidad, tanto en la forma de ser y hacer de cada uno de los niños como en las distintas maneras de ser tratados a las que estaban habituados, y que formaban parte de la cultura educativa de su familia.

La elección por nuestra parte fue clara: respetar las costumbres familiares (incluso las más alejadas de la práctica habitual de la escuela) y, a la vez, ayudar a los niños a descubrir gradualmente otras formas de hacer y de relacionarse que les aportaran nuevas experiencias.

Este principio nos obligó a bascular constantemente entre lo familiar y lo nuevo, la permanencia y el cambio, lo previsible y lo imprevisible, etc., con el convencimiento de que los niños necesitaban de la seguridad que proporciona lo conocido, pero de que también agradecían y necesitaban ampliar y enriquecer su campo de experiencias con cosas que hasta aquel momento les resultaban desconocidas.

Con este trasfondo, creímos conveniente garantizar que el nuevo medio ofreciera a los niños una cierta continuidad, incorporando a la escuela algunos de los elementos más familiares de su hogar relativos a las situaciones más íntimas y habituales (comer, dormir, etc.). Por esta razón, se procuró que los primeros biberones, papillas y caldos que habían de tomar con nosotras fuesen preparados en casa. A la hora de dormir, poníamos a los más pequeños en el capazo en el que los traían, que colocábamos sobre lo que más adelante sería su cama. Cuando llegó el momento de realizar el cambio, se colocaron en la cama —siempre la misma— algunos objetos íntimos y personales a los que estaban habituados (la almohada de casa, el chupete, el pañuelo, un pequeño peluche, etc.), de manera que cada niño pudiese reconocer y situar, en el espacio compartido del dormitorio, un espacio propio diferenciado donde reencontrar algunas de sus pertenencias.

La importancia de compartir

El contacto cotidiano con los padres —tanto al traer y recoger a su hijo como a partir de las hojas informativas diarias, en las que se anotaba lo más relevante del niño durante la jornada— fue durante todo el curso un modo de intercambiar información sobre el niño y sobre lo que hacía en casa y en la escuela, ya fuera solo, ya conjuntamente con los adultos que nos ocupábamos de él en uno y otro contexto. Este conocimiento compartido contribuyó a que tanto los padres como nosotras tuviéramos una visión más amplia del niño, sin que por ello dejara de sorprendernos en ningún momento.

Tanto es así que, inspiradas en una experiencia llevada a cabo por las compañeras de los *assili nidi* de Reggio Emilia, decidimos iniciar un proyecto hasta entonces inédito en la escuela: realizar un seguimiento de cada niño, anotando periódicamente sus progresos, adquisiciones y características personales más significativas. De hecho, era una recopilación de lo que ya se anotaba en la hoja diaria, complementada con otras informaciones aportadas por los padres y a la vista de todos. Con esta intención, dispusimos en un lugar bien visible de la sala unas cuartillas de cartulina con una pequeña presentación de cada niño, ilustradas con una fotografía.

Esta iniciativa tenía un doble objetivo: realizar, conjuntamente con los padres, un seguimiento periódico de la evolución de cada niño y niña, y, a la vez, iniciar un perfil histórico biográfico de su paso por la escuela 0-3. Así, del mismo modo que tuvimos en cuenta la historia previa de cada niño, también queríamos colaborar en plasmar y dejar constancia de la que construía día a día durante su paso por la escuela 0-3, así como reflejar su actividad, experiencias y relaciones, y su manera de ser. La iniciativa se llevó a cabo durante todo el curso, y después continuó como una pequeña historia de cada niño durante su estancia en la escuela 0-3.

El interés que manifestaron las familias por conocer la evolución no sólo de su pequeño, sino también de los otros niños del grupo, creó nuevos vínculos y relaciones entre los adultos, así como entre éstos y los niños. Las conversaciones sobre la particularidad de cada niño o niña, el intercambio de opiniones y puntos de vista que diariamente se suscitaba cuando los diferentes padres coincidían, sobre todo cuando iban a buscar a sus hijos, nos hicieron percibir la conveniencia de ofrecer a los padres la oportunidad de ver a sus propios hijos en relación con otros niños, así como un lugar donde compartir con otras familias sus experiencias y constatar que, si bien todos los niños son diferentes, también hay conductas y situaciones generalizadas.

Por otra parte, las entrevistas que se mantuvieron con los padres cuando el niño llevaba ya cierto tiempo frecuentando el centro acabaron de redondear muchos temas iniciados en los contactos cotidianos, y, a la vez, nos permitieron ponernos de acuerdo en pequeños proyectos dirigidos a ampliar las experiencias de los pequeños y proporcionar apoyo a la tarea educativa familiar. Temas como la introducción de nuevos sabores, texturas y consistencias, la concesión de cierto grado de autonomía en el sueño, en la comida, en la higiene personal, etc., o cómo aprovechar su



curiosidad para empezar a dejarles tocar la comida, estimular el uso de la cuchara, del vaso, etc., se trataron con los padres, se valoraron sus pros y sus contras, y se acordó conjuntamente el proceso a seguir de acuerdo con las posibilidades y formas de hacer de cada familia.

A modo de reflexión

El resultado de todo el proceso fue muy positivo, si bien pude constatar la necesidad de plantear la adaptación como un proceso particular de cada niño y su familia. A pesar de todas las previsiones realizadas, no todos los niños respondieron de la misma manera ni necesitaron el mismo tiempo para dominar la nueva situación. Si bien la mayoría de los niños iniciaron el segundo trimestre bien adaptados, en uno de ellos no se pudo observar una conducta activa y distendida hasta bien entrado dicho trimestre. En este caso, el diálogo diario con los padres, la buena relación existente, su confianza en nosotras como profesionales responsables, y todos los esfuerzos realizados para ser aceptadas por el niño contribuyeron a que, alrededor del mes de febrero, su actitud empezara a cambiar: dejó de dormir la mayor parte del tiempo, aceptó comer con una de nosotras, y empezó a mostrarse más alegre y activo.

Considero que la adaptación es un proceso que no afecta únicamente al niño y a su familia, sino también a la escuela 0-3. Cada vez que las maestras han de entrar en relación con unos niños y adultos desconocidos hasta ese momento, necesitan ajustar sus recursos y estrategias a las diferentes individualidades. Por ello, considero más adecuado hablar de proceso de adaptación mutua entre sistemas diversos, familia y escuela 0-3.

Finalmente, pienso que puedo decir, sin faltar a la verdad, que las estrategias específicas adoptadas para posibilitar que cada niño realizara una transición suave del hogar a la escuela, tanto las referidas al contexto físico (costumbres, objetos familiares del niño, etc.), como las relacionadas con el contexto interpersonal (encuentro previo con la familia, acompañamiento de los padres, intercambios cotidianos, entrevistas, etc.) o el contexto temporal (cadencia y ritmo de incorporación, gradualidad y originalidad del proceso de cada niño, etc.), resultaron puntos fundamentales que contribuyeron positivamente tanto al bienestar de los niños, de los padres y nuestro, como a la productividad de las relaciones iniciadas y mantenidas con cada niño y su familia. ■

Escuchar a la infancia

Cuando en el número de enero os invitábamos a escuchar a la infancia y a hacernos llegar vuestras escuchas, abrimos un campo lleno de realidades muy sugerentes, que nos acercaban a la realidad, a múltiples y diversas realidades, tanto de contexto como personales. Una serie de pequeños *flashes* que nos invitan a reflexionar, como los que se transcriben en esta página en la que vemos la excepcional facilidad de algunas criaturas para representar diferentes papeles y personajes, el esfuerzo de los adultos en crear un mundo para los pequeños, con ilusión y dedicación... y vemos también que a veces tanto esfuerzo a algunas criaturas les genera miedo... O cuando un niño hace una *metonimia* que tanto cuesta de comprender al adulto, aunque su escucha llega a la comprensión y comunicación. Cada una de estas transcripciones nos provoca. Te invitamos otra vez a enviarnos cuantas charlas y anécdotas hayas vivido al lado de las criaturas.

Charla recogida por Natalia Única, Águilas, Murcia

En plena época de Carnaval, en plena fiesta escolar que giraba en torno a los cuentos populares. Las madres y los padres de la escuela habían participado plenamente y habían representado *Los tres cerditos*. En éstas que un padre le dice a su hija de dos años y medio:

Padre: Celia, cariño, ¿cómo te lo has pasado en la fiesta?

Celia: ¡Mal, mal, mal!

Padre: Pero, cariño, ¿y el cuento?, ¿y tus amigos?...

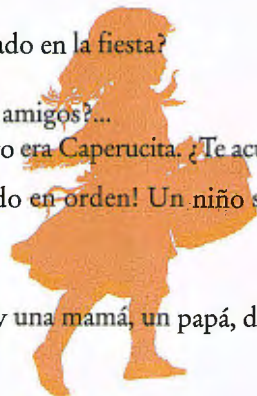
Celia: ¡Mal, mal, mal! ¡Había un lobo! Y yo era Caperucita. ¿Te acuerdas?

Una clase distribuida por rincones. ¡Todo en orden! Un niño se acerca a su maestra y le dice:

Niño: ¿Puedo ir a la casita?

Maestra (con su mejor sonrisa): Mira, hay una mamá, un papá, dos niños, una abuelita... ¿Ves? Está completa.

Niño: Pero... ¡No tienen perro!



Charla recogida por Ana María Sánchez Alonso, Los Realejos, Tenerife

Al llegar a la escuela se abre un amplio universo de conocimiento, de relaciones, de comunicación, de afecto... También sucede que en la escuela hay muchas cosas como las que tenemos en casa, y, si no lo son, pues... ¡les buscamos el parecido! Samuel, un niño del grupo de las sardinas, está pintando con témperas. Con una técnica inmejorable, acaba de dibujar un barco, o algo parecido... Quiere colgar su dibujo a secar, pero tiene un pequeño problema:

Samuel (dirigiéndose a su maestra): Ana, tienes que poner *botonitos*

Maestra: ¿Botonitos?

Samuel (señalando la zona del corcho donde cuelgan los dibujos): Sí, allí.

Maestra: Pero... ¿qué son botonitos?

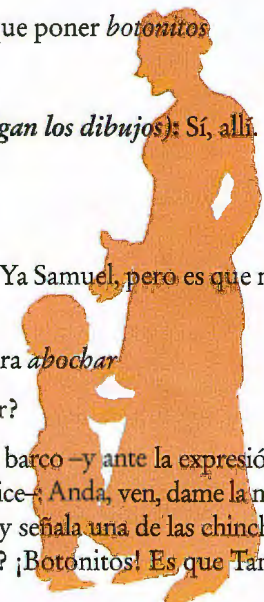
Samuel: Ana, mira, botonitos son... ¡botonitos!

Maestra: ¡Qué tonta yo, cómo no imaginármelo! Ya Samuel, pero es que no sé para qué sirven.

Samuel: ¿Los botonitos? Los botonitos sirven para *abochar*

Maestra: ¡Ah, muy bien! ¿Y qué quieres abochar?

Samuel: No, nada, lo que quiero es poner a secar el barco —y ante la expresión de perplejidad de su maestra, se arma de paciencia y le dice—: Anda, ven, dame la mano —y la conduce con cariño hasta el tablón de corcho y señala una de las chinchetas metálicas que se usan para fijar los dibujos—. ¿Ves? ¡Botonitos! Es que Tamara *abochó* el último.



La clase como espacio de acción

La disposición del espacio debe ser entendida como un instrumento didáctico, que respalda el proceso de aprendizaje y añade una dimensión significativa a la experiencia educativa: atrae y estimula el interés, brinda información, facilita las actividades de aprendizaje... Esta visión reconoce el entorno de la clase como una influencia activa, en la medida que proporciona el lugar para el aprendizaje y actúa como facilitador en el proceso de enseñanza.

Como instalación arquitectónica proporciona el marco de desarrollo de todas las interacciones que tienen lugar entre personas y materiales, dentro del proceso de aprendizaje.

Como estrategia educativa descansa en el entendimiento de las relacio-

El espacio educativo no debe ser considerado como un telón de fondo, como algo que poco tiene que ver con la actividad que allí se realiza. Por el contrario, constituye un importante factor educativo, cada clase refleja los intereses de su docente..., el profesor marca la pauta, fija normas y orquesta el entorno de aprendizaje. (Lancaster, 1991, p.89). Aun más, cada centro escolar refleja las expectativas y valores que las instancias sociales conciben en torno al sistema educativo. De este modo, a través de los usos que la cultura le atribuye, el espacio se carga de significado, se convierte en un elemento a analizar dentro del currículum oculto (Santos Guerra, 1993).

M^a Jesús Agra

nes que se establecen entre los entornos educativos y el proceso de aprendizaje.

En este sentido, el uso del espacio aparece íntimamente relacionado con el modelo de *currículum*. Así, la clase como espacio de acción debe proporcionar el entorno dentro del cual tengan cabida las experiencias –acciones– necesarias para el aprendizaje artístico. Mirar, hacer, debatir, analizar, observar, situar en un contexto histórico... constituyen todas ellas acciones directamente relacionadas con el concepto de educación



artística que subyace en el modelo curricular de esta propuesta y cuyo objetivo fundamental se sitúa en educar al niño artísticamente, aproximándole al conocimiento de las formas y los procesos artísticos: percepción, producción y apreciación.

Sobre la necesidad de construir un ambiente visualmente estimulante, han sido bastantes autores los que han hecho su aportación; así, el Informe del Schools Council, publicado en 1974, destaca el papel de un clima creativo y con recursos materiales adecuados, centrándose en dos sus aportaciones: primero, despertar el interés de las niñas y los niños y centrar su interés; y en segundo lugar, ampliar sus conocimientos iniciales por medio de murales, diagramas, reproducciones y diapositivas.

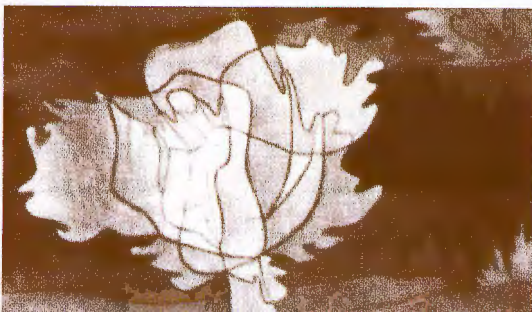
Morgan (1989) hace referencia a la importante cantidad de información que reciben nuestros sentidos

Algunos autores sugieren que al menos el 60 % del aprendizaje tiene lugar a través de mensajes visuales. Sin duda, una significativa proporción de nuestra experiencia es asimilada a través de los sentidos de la vista y del tacto... por esta razón, la comunicación visual y táctil tiene una importancia crucial en la educación de los niños (p.126).

Lancaster (1991) relaciona la calidad y la significación de las actividades de aprendizaje con un entorno interesante y bien planificado, en la medida en que no sólo animará a los niños a iniciar y participar activamente en su aprendizaje, sino que hará más significativa su actividad.

Conscientes de que uno de los primeros y más importantes problemas a los que se enfrenta a un maestro a la hora de diseñar su práctica docente es encontrar una forma de coherencia entre la organización de su clase y el modo en que espera poder enseñar, nos parece interesante ofrecer, a grandes rasgos, un modelo de organización del espacio de acción que aporte consistencia al modelo de *currículum* que proponemos.

En este sentido, cualquier espacio donde espera desarrollarse el aprendizaje artístico debería comprender tres aspectos fundamentales:



- *una fuente de recursos*, para dirigir la atención de los alumnos hacia un aspecto concreto y estimular el conocimiento y la observación directa sobre los objetos. En este contexto, el recurso básico estaría constituido por las colecciones.
- *una galería*, es decir, un foco de debate donde los alumnos puedan apreciar, analizar y comparar, a través de la investigación—libros de arte, biblioteca, galerías, museos— del debate y la observación, tanto sus propias producciones como los trabajos de diferentes artistas.
- *un estudio o taller* donde los alumnos puedan aproximarse al trabajo con distintos materiales y técnicas artísticas, de un modo similar al que emplean los artistas en el proceso de creación.

Estas tres áreas de experiencia, aisladas sólo por motivos de exposición, se interrelacionan y confluyen en la medida que las tres dependen del conocimiento y dominio tanto de las destrezas técnicas, como de los conceptos plásticos y estéticos que componen el proceso artístico. ■

Bibliografía

- ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la Educación Artística*, Barcelona, Paidós.
- D.E.S. (1978a): *Art in Junior Education*, London, H.M.S.O.
- D.E.S. (1978b): *Primary Education in England*, London, H.M.S.O.
- EISNER, E. (1972): *Education artistic vision*, Nueva York, MacMillan Publishing Company.
- ILEA (1987): *Look out, Learning Resources Branch*. London, ILEA.
- LANCASTER, J. (1991): *Las artes en la educación primaria*, Morata, MEC.
- MORGAN, M. (1989): *Art 4-II. Art in the early years of schooling*, Oxford, Blackwell.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): «Espacios escolares». *Cuadernos de Pedagogía*, 217, pp. 55-58.



De monjas y carnavales

Hace unos días celebramos los carnavales en mi escuela. Lentejuelas y brillos por todas partes, caras pintadas, atuendos tejidos con los sueños particulares y colectivos, excitación, alegría... El último día, a la hora de comer, el bullicio, las conversaciones y las bromas hacían pensar en un festejo de bodas. Se oían carcajadas, se veían abrazos. ¡Un precioso momento!

Nosotros no podíamos hacer otra cosa que mirar y admirar. Y lo comentábamos, y nos entreteníamos, y nos reíamos también ante el espectáculo de este nutrido grupo de gente disfrutando de la mutua compañía. Porque, realmente, era todo un espectáculo. María, con su capa de reina mora medio colgando. Elena, con su traje de sevillana totalmente impecable. Rubén, haciendo cosquillas con su cola de Pantera Rosa a to-

Me imagino la igualdad como una gran cobertura (tipo telón y espacio escénico), en la que se van haciendo obras, siempre diferentes, con distintos actores, argumentos, épocas, decorados... Una gran madre igualitaria que alberga en su seno hijos diversos, y a todos los cuida con esmero, y sin la mala intención de pintarlos de blanco, ni obligarlos a decir pío, pío. Cuesta tanto perder el miedo a ser uno mismo, a sentir a tu aire, a pensar con las menos cortapisas posibles... que vestimos de uniforme, resulta realmente tenebroso, un atentado contra el derecho a la identidad, un caminar hacia los mortíferos tópicos, un verdadero retroceso para el pensamiento del género humano.

Porque somos como somos

M. Carmen Díaz

do el que le pasaba cerca. Irene, semiescondida en su sombrero de bruja tímida, y las Blancanieves, los Supermanes, los vaqueros, las princesas... con sus disfraces prácticamente idénticos, y sus caras, andares y estilos siempre diferentes...

Me vino a la memoria el colegio de monjas al que asistí durante dos años de mi infancia. Con el uniforme intentaban disfrazarnos de «iguales», pero claro está que no lo conseguían. Las faldas y las blusas podían ser del mismo plisado marrón, pero las formas de aprender, de pensar, de sentir... y hasta de doblarnos los calcetines, nos diferenciaban a cada segundo, inevitablemente.

¡Cuándo esfuerzo inútil! ¡Cuánta riña por nada! ¡Qué persecución a quienes se salían una pizca de lo estipulado!...

¿No es mucho mejor saber que eres diferentes a los demás, y que hay por ahí un buen montón de *otros* a descubrir, a investigar, a conocer...?

¿Cómo podría uno ser feliz con su propia identidad, con su particularísima manera de ser, si hubieran triunfado los múltiples intentos de clonización que hemos padecido?

¿Cómo podría uno desear algo fervientemente, y rastrearlo por adentro y por afuera, hasta sacarlo a la luz como algo nuevo? ¿Quién inventaría qué?

¿Cómo podría uno hablar de conocer, de respetar, de hacerse amigo de otro, si fuéramos tan iguales, que no pudiéramos discutir, pelear, admirarnos o enamorarnos?

De árboles azules

El año pasado participé como ponente en una jornadas sobre Educación Infantil. Hablaba de lo importante que para la creciente autonomía, diferenciación y autoafirmación de los niños es el *elegir* cuantas más cosas mejor: los lugares donde sentarse, los amigos, los talleres a los que ir, y hasta el color de los árboles que han de pintar. Porque, qué más da, venía yo diciendo, que los hagan amarillos, verdes, o azules. El caso es que se expresen con libertad, y que practiquen el ejercicio de poner en acto sus deseos.

En ésas estábamos cuando una de las asistentes intervino con voz fuerte y alterada: «¡Ah, no, eso sí que no! ¡A mí me molestan los árboles azules!»

Esta acalorada opinión nos llevó a un interesante debate, en el que ella argumentaba: «Eso sería ir en contra del aprendizaje de la Naturaleza», «induciría a los niños a una confusión sobre la realidad, porque nunca se ha visto que existan los árboles azules», «qué dirían los padres, o los maestros cuando lo vieran...». Y, sobre todo: «un árbol azul, entre todos los demás verdes... Destacaría demasiado»...

Así es como llegamos a su auténtico motivo, el que subyacía a los otros, la razón real de su «molestia»: el árbol azul sería *distinto* a los demás y se notaría mucho esa diferencia en medio de la uniformidad reinante. Por supuesto, ni se le pasaba por la mente que el diverso = diferente = divertido árbol azul no estuviera solo, que hubiera árboles rosa, negros, amarillos, o de lunares... Tampoco escuchaba a los compañeros que le hablaban de que hay momentos para la creatividad, y momentos para ejercitar la discriminación de los colores... Su única preocupación era ese desubicado árbol azul, diferente y extraño, en medio de los regulares, naturales y normalísimos árboles verdes.

De confusas resonancias

Esto me hizo y me hace aún preguntarme qué hay detrás de esa tan buscada y deseada homogeneidad, que tantas veces priorizamos en nuestra profesión:

- ¿Lo regular, lo repetido, lo conocido?
- ¿Lo estable, lo seguro, lo controlado, lo tranquilo?
- ¿Lo ideal, lo modélico, lo estereotipado, lo rígido?
- ¿Lo que puedes sujetar, describir, imitar, dominar?

¿Lo que da pautas para no errar, para ir por el camino trillado, lo que permite pasar desapercibido?

Y también qué hay detrás de la divergencia, la diversidad :

- ¿Lo desconcertante, las dudas, los errores?
- ¿Lo que no dominas, lo aventurado, lo innovador?
- ¿Lo que sorprende, lo que no siempre puedes explicar con claridad?
- ¿Lo flexible, lo que obliga a improvisar, a pensar, a replantear, a inventar, a adaptarse?

Es tan fácil que se nos mezclen las resonancias de igualdad = justicia, y desigualdad = injusticia, con las de igualdad = semejanza, y desigualdad = diferencia = divergencia = peligro...

De encargos imposibles

Parece que nos resulta pesado aceptar el encargo que nos hace la sociedad de compensar las desigualdades, y, como nos cuesta decir que *no* a tan justo y necesario mandato social, pues lo semiasumimos con un «haremos lo que podamos», aunque sabiendo de cierto que es una demanda imposible. Porque: ¿podría la escuela, aunque quisiera, compensar, equilibrar, ajustar las desigualdades reales?

¿Podría repartir comidas, camas o cariños, hasta hacerlos igualitarios?

¿Podría borrar lo que se puso mal en la educación de un niño? ¿O poner lo que faltó?

¿Cómo hacerse cargo de semejante tarea?

Así que, transformarnos «un poco» esa supuesta educación compensatoria en una apariencia de igualdad y justicia, consistente en: «que hagan todos las mismas tareas y así serán un poco más iguales, al menos habrán tenido *igualdad de oportunidades...*»

De esta intención educativa a las variadas pautas metodológicas homogeneizadoras no hay más que un paso:

- libros iguales
- materiales comunes
- talleres rotativos (todos pasarán por cada uno de ellos según un turno establecido)
- juegos compartidos

- trabajos uniformados
- instrucción ordenada y sistemática...

Unas pautas que van ahogando poco a poco las diferencias entre los niños: sus identidades en plena búsqueda y afianzamiento, sus diversos, ricos y originales modos de ser... y, en fin, todo aquello que hace que cada cual seamos un modelo único, precioso e irrepetible.

Sin embargo, a poco que miremos alrededor nuestro, lo único que vemos es *la diferencia, la diversidad, la particularidad* de cada niño, de cada familia, de cada escuela, de cada maestro..., de cada ciudad, de cada país, de cada cultura, de cada momento...

Diferencias que se vislumbran desde la cuna cuando el niño aprende que hay un padre y una madre, con dos papeles diferenciados, con dos sexos, con dos olores y dos sabores... Y se aprende a sí mismo distinto a ellos (si todo va bien...), y va ampliando su catálogo de diferencias, un archivo que no se acabará de cerrar nunca del todo.

Nos pasamos la vida intentando ser nosotros mismos, luchamos por poder ser distintos de los otros, pero ¡cómo nos cuesta con esta rémora de resonancias tan poco claras, de demandas tan exigentes, de miedos tan poderosamente movilizadores...!

De incómodos sentimientos

A mí, en efecto, una de las cosas que más me cuesta llevar adelante en mi trabajo de maestra es, precisamente, contemplar y ser sensible a las características, las particularidades y las diferencias de cada uno de los niños. Intentar conectar con cada cual teniendo en cuenta su distinta manera de encarar el aprendizaje, las relaciones, los juegos, o las palabras. O su distinta manera de acercarse a mí, o de alejarse, de hacerme partícipe de sus vidas, de sus intereses, de sus gustos, de sus manías, de sus dificultades.

Es tanto más fácil para nosotros, los maestros... y, sobre todo, estando «de este lado», el del poder, el de «estar al cargo», manejarnos teniendo

delante una cierta uniformidad tranquila, una suficiente sumisión a las normas, una homogeneidad que no cause alborotos...

Seguramente lo que funciona por nuestro adentro es más la búsqueda de seguridad que da lo conocido, la adherencia a modelos estables, a «lo ideal», al control, al orden... O bien, el miedo a no dar la suficiente talla en nuestra particular diferenciación personal, suficiente «distinción», suficiente capacidad de creación, de invento, de novedad... Y la envidia asociada a ese hipotético y amenazador «no tener»... Y el miedo a la soledad que supone cualquier diferencia, cualquier alejamiento de lo común, lo repetido, lo «normal y corriente».

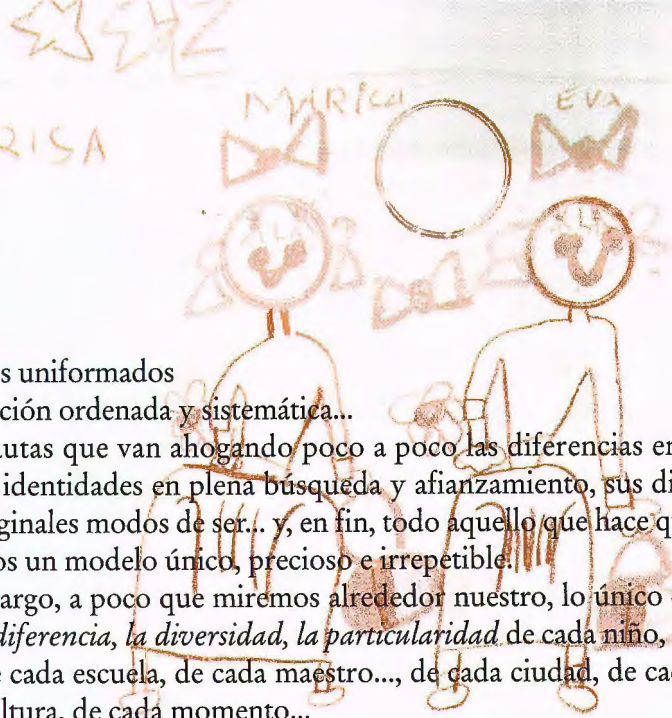
Sentimientos importantes todos ellos, y duros de soportar en ocasiones. Sentimientos que hemos de tener en consideración, porque nos pueden influir en nuestra práctica cotidiana, y hacer que nos alejemos de una escuela en la que quepan las diferencias. Además de que, si nos fijamos un poco, veremos que los niños comparten muchos de estos miedos como personas que son. De ahí su fuerte necesidad de apoyo, su gran capacidad de observación e imitación, su deseo de igualarse por entero a sus «iguales», hasta el punto de perderse en ellos, con tal de no sentirse solos y asustados.

De respetuosas pedagogías

Nos espera todo un trabajo si es que queremos dar una respuesta pedagógica a la singularidad de cada niño, ofreciéndole, respetándole y valorándole su peculiaridad, su diversidad, su personalidad.

Porque el niño sólo puede llegar a permitirse el ser diferente si los adultos nos ponemos «a la escucha», si somos capaces de crear un ambiente que incluya y permita realmente las diferencias. Si el adulto estima como rica la diversidad, le dará paso, y eso es algo que el niño percibe rápidamente.

Bastará un matiz, una mala cara ante una respuesta diferente, un mal recibimiento a las propuestas, un ignorar la riqueza de la diversidad de caras, de voces, de maneras de ver y estar en el mundo... Bastará un detalle de éstos cada día para que entren en funcionamiento en cada cual los miedos, y las envidias que decíamos antes..., y que se van transmitiendo a niveles semiocultos y nos vayamos asimilando a esa igualdad que cobija y seguriza, aunque nos mate el alma.



Ahora, eso sí, hay que ponerse a ello, no basta con desearlo, o pensarlo sin hacerlo realidad. Hemos de darnos tiempo, lugar y valentía :

- Para dejar ver nuestras propias diferencias, sin disimular, explicitando lo que sentimos, mostrándonos como personas.
- Para mirarlos a ellos, cómo son cada uno, qué les gusta, qué les inquieta, qué les moviliza, qué dicen, qué traen, qué sugieren, qué eligen, con quienes van o no van, que expresan de su sentir...
- Para permitirles y permitirnos hablar de lo diferentes que somos todos, buscar la utilidad de esta diferencia, valorarla y situarla en un buen lugar de consideración.

¡Que suerte que está aquí Álvaro y nos enseña los números!

Le he dicho a Celia cómo se mezclan los colores, que yo lo sé hace tiempo.

Claudia me ha explicado cómo ponerse los pantalones al derecho (se pone la etiqueta para atrás, y luego se meten las piernas).

Sólo tenemos una pelirroja y cuatro rubias, los demás somos morenos.

¡Cuántos morenos!



Todas «rizadas» y todas distintas

Ya no quiero ser novio de Cristina, porque es una enfadona, y a mí me gustan las chicas que se ríen, como Claudia.

¡Tú eres la más bajita de las señoritas del colegio!

A mi madre le gusta más pasear, a mi padre el periódico y a ti las poesías

Mi padre tiene vergüenza de bailar el cha-cha-cha en el colegio, y el padre de Eva no.

A Luis le gusta mancharse de tiza y de pintura, a mí no.

Mi hermano nunca quiere dormir, y yo sí.

Nosotros somos mellizas, pero no somos iguales, yo soy Mariana y ella es Elena.

- Para conocer, vigilar y controlar nuestras actitudes diarias, sabiéndonos sujetos a imitar, por parte de los niños, que nos tienen en el punto de mira de sus ojos, que nos sitúan transferencialmente en un lugar preferente de pauta de referencia y seguridad. No da igual que reaccionemos «así o asá» ante un error (nuestro o de un niño), ante un accidente, ante una pelea, ante un abuso de poder de un niño sobre otro, ante una discusión o roce con una familia, ante la suciedad, el orden, la sumisión, la inhibición, el asalto a las normas, la intolerancia a la frustración, el mimo, la fiesta, el silencio... *No da lo mismo nada.*

- Para recoger y aceptar los universos afectivos de casa niño: sus miedos, sus deseos, sus rivalidades, sus preferencias, su particular manera de expresarse, de jugar, de relacionarse, de sentir...

- Para respetar sus ritmos de aprendizaje, sus «herramientas», sus elecciones particulares, sus momentos de atención, o desconexión a la tarea común, sus necesidades de soledad o compañía, de enfado o de risa, de concentración o despiste, de actividad o pasividad...

Los niños están ahí, y son diferentes. Para verlo no hace falta más que poner los ojos. Así se lo decía Pedro a Germán, cuando éste intentaba dirigirle el juego: «No, no lo voy a hacer de esa forma, porque somos como somos, y no como quieras tú».

Aceptemos, pues, la diversa realidad que tenemos delante, y probemos a perderle el miedo. Aunque nos cueste. Aunque nos hayan enseñado a hacer lo contrario. Aunque eso nos haga cuestionarnos cada día a nosotros mismos... Porque... somos como somos... ¿o no? ■

Gracias a Dalí

Jette Rohde

–¡Oh, mira allí!
–¡Qué impresionante!
–¡No soy capaz de decir de qué está hecho!

Somos cuatro pedagogas danesas que visitamos el Museo Dalí por primera vez. Estamos ante una pequeña hornacina en donde están colgados unos extraños cuadros. Nuestros sentidos están abiertos a cualquier impresión. Estamos sumidas en la más absoluta de las exaltaciones. Albergamos la sensación de estar muy cerca las unas de las otras. Sentimos curiosidad y estamos muy receptivas. Nos encontramos ante una expresividad pictórica que nos resulta imposible relacionar con ninguna otra de las que conocemos. Las cuatro tenemos las mismas ganas de extraer algún provecho de cuanto estamos viendo, aunque ello resulta complicado. Agarro a las otras por el brazo y les digo: «Detene-

A menudo recogemos opiniones de viajes de estudios e intercambio. La formación supera el marco académico, porque los viajes permiten percibir y contrastar nuestras formas de vida con las de otros lugares y costumbres. A continuación figurar las impresiones de un viaje a nuestro país que recogen con sensibilidad todos aquellos pequeños detalles que se encadenan e informan sobre cómo vivimos. Mediante estas anotaciones nos acercamos a una reflexión pedagógica, y nuestra compleja –y contradictoria– realidad se ve pasada por el tamiz profesional. ¿Las sensaciones de la autora ante lo desconocido pueden ser como las de un niño que desconoce todavía el mundo que le rodea? ¿El ritmo que el adulto impone a este descubrimiento es el que la criatura necesita?

niños de la escuela 0-3 sorpresas como las que hemos experimentado aquí?». Con una cierta ironía, levanto mi dedo pedagógico, pero todas saben que lo estoy diciendo en serio.

En Dinamarca, doy clases de cultura y estética a pedagogos ya licenciados, y, durante los últimos tres años, he organizado un viaje de estudios a Barcelona en colaboración con la Asociación de Maestros Rosa Sensat. Precisamente en ese



os un momento e intentad recordar la sensación que ahora tenéis. ¿Os acordaréis de ofrecer a vuestros

contexto he estado meditando sobre qué impresiones y qué tipo de inspiración recibimos, de hecho, durante un viaje como éste. A mí, personalmente, me gusta que me provoquen, tanto pedagógica como artísticamente, y, por tanto, me gustaría empezar este breve artículo con una cita del artista holandés-norteamericano Viktor IV: «You can never know where you are, unless you have been somewhere else» («Nunca podrás saber donde estás, salvo que hayas estado en otro lugar»). Uno de mis estudiantes escribió en Barcelona unas reflexiones parecidas en su diario de viaje: «Yo viajo para reflejar las cosas cotidianas y domésticas en el extranjero».

Estas dos citas expresan algo muy importante acerca de la finalidad de los viajes de estudios, pero también corroboran que el contenido del programa no es lo único que determina si el viaje ha sido provechoso.

No somos capaces de experimentar el mundo como si volviésemos a ser niños. Con todo, cuando llegamos a un lugar por primera vez, recibimos muchas impresiones que recuerdan las que los niños reciben muchas veces cada día. ¡De repente, no podemos dar el mundo por hecho!

Todo empezó justamente al salir del avión: ¿qué temperatura hará? ¿Es fuerte la luz? ¿Hace viento? ¿Habrá alguien mirándome en este preciso momento? ¿Cuándo comeremos? Hasta cierto punto, es necesario que analicemos y codifiquemos todas estas impresiones sensoriales en el sistema de experiencias que normalmente utilizamos para orientarnos. Hay muchas posibles conexiones que habrá que estudiar. Nos sentimos llenos de vida.

Algunas experiencias anteriores, que antes nos parecían inconexas, de repente encuentran su lugar. Ello puede ocurrir cuando nos sentimos orgullosos de entender, súbitamente, una palabra o un nombre que hasta entonces no habíamos entendido.

A modo de ejemplo, puedo describir la primera vez que anduve desde la estación hasta el hotel.

Se trata de que no me pierda y de tomar nota del mayor número posible de detalles, de manera que pueda encontrar el camino de vuelta. Pregunto el camino a un señor muy amable, que se ofrece a acompañarme durante el primer trozo: todo recto por la calle ancha. A la derecha, al llegar al buzón, donde huele a orines. (Orináis en

todas partes, como en nuestro país, pero allí no tiramos al suelo los envoltorios de los helados o los billetes.) A la izquierda, al llegar a la tercera travesía. Cruzo la placita donde se reúnen los hombres. Tengo la sensación de haber caminado durante mucho tiempo y calculo que tardaré un cuarto de hora en volver. De hecho, sólo tardaré cinco minutos, si consigo recordar el camino.

Hay tanto que ver que, de hecho, me gustaría poder caminar a un ritmo más lento que mi acompañante para poder tener tiempo de mirar las puertas y ventanas, y echar una ojeada a algún portal.

Soy como una niña de tres años que vuelve loco a su pedagogo, ya que tardo mucho en seguir al hombre que me acompaña. Porque, a decir verdad, no ando con el propósito de desplazar mi cuerpo de un lado a otro, sino para experimentar todo aquello que encuentre por el camino. No tengo ningunas ganas de que alguien decida cuál debe ser mi ritmo. Y es increíble la cantidad de cosas nuevas que mis ojos y el resto de mis sentidos registran e intentan recordar.

¿Cómo se comporta la gente en este país? ¿Se respeta? ¿Cómo es su lenguaje corporal? ¿Qué se les permite a los niños? ¿Se les permiten más cosas a los niños que a las niñas? ¿La gente se muestra responsable? ¿Se grita mucho aquí? ¿O, por el contrario, la gente se muestra delicada? ¿Acaso hay algún individuo que podría resultar peligroso?

Camino en un estado de tensión y excitación. A pesar de que resulta sumamente interesante, también es muy fatigoso.

Constantemente, aparecen cosas inesperadas. Para muchos daneses, las especias son algo que se compra en bolsas de plástico herméticamente

cerradas, separadas de la planta en la que crecen. Aquí, las plantas crecen por todas partes, al lado de unas flores que normalmente tengo que comprar en la floristería. En cambio, aquí no parece que nadie se dé cuenta de ello.

Aparentemente, las preciosas rosas que venden en los puestos de las Ramblas no son suficientemente buenas para los catalanes, ya que todo el mundo arranca los pétalos exteriores, de manera que las rosas más bien parecen flores de plástico de Hollywood.

En lo que respecta a la higiene, también tenemos costumbres completamente distintas: me parece ingenioso que la panadería introduzca su mano dentro de una bolsa de plástico, coja la pasta que le he pedido y gire la bolsa sobre la pasta, sin tocar con los dedos lo que, a continuación, yo me meteré en la boca. No hay duda de que los de Barcelona son muy listos: evitan que se propaguen las infecciones.

Al cabo de poco rato, doy una ojeada a la catedral y veo cómo las ancianas, unas detrás de otras, besan el mismo envejecido pie de escayola de un santo. Seguramente le deben de estar pidiendo que las libre de la gripe y de los constipados.

En cuanto empiezas a buscar estas pequeñas anécdotas ya no puedes parar. Sin duda, también sucede lo mismo en todos los ámbitos de la vida cotidiana: de repente, las encontramos interesantes por el mero hecho de verlas desde una nueva perspectiva. Supongo que por eso es tan maravilloso viajar.

Quiero acabar con una cita de una pintora danesa: «Hay que pulir la cotidianidad para que brille».

Qué significa dormir mal

El insomnio infantil

El insomnio es el trastorno del sueño infantil más frecuente. Puede afectar desde a lactantes de seis meses hasta a niños de cinco años. Lo más común es que los padres expliquen que el pequeño nunca ha dormido bien y que desde el primer día los despertares nocturnos han sido muy frecuentes. Más raramente hablan de períodos de normalidad después de los cuales, a causa de un estímulo externo –enfermedad, permanencia en casa de abuelos o familiares–, aparece esta problemática. El fenómeno clínico que caracteriza a este tipo de insomnio es la dificultad para que el pequeño inicie el sueño solo y el hecho de que se desvele frecuentemente durante la noche. El sueño suele interrumpirse de cinco a quince veces, y les re-

Un 30 % de las niñas y los niños entre seis meses y cinco años padecen insomnio. El 95 % a causa de una mala estructuración del hábito del sueño. A los niños con este problema les cuesta iniciar el sueño solos, y se despiertan varias veces durante la noche. Las consecuencias son importantes para las criaturas –irritabilidad, gran dependencia del adulto, falta de descanso– y para los padres –sensación de frustración y culpa, cansancio por falta de sueño reparador y acusaciones mutuas de «mimar al niño»–. El tratamiento es simple, y consiste en reeducar el hábito del inicio del sueño. El problema se soluciona en una o dos semanas.

A medida que el niño crece y adquiere vocabulario, se van complicando los momentos de iniciar el sueño, porque el niño dicta las normas que han de seguir los padres para hacerle dormir. El niño pide que le canten, quiere agua, dormir con los padres, dormir frente al televisor, etc. Nada de esto favorecerá las rutinas correctas de los hábitos del sueño, y menos aún solucionará el problema.

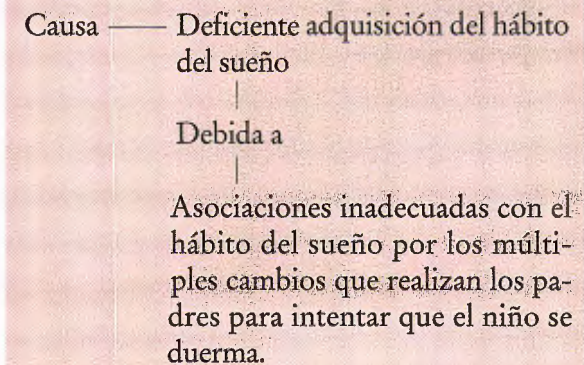
La causa que lo origina es una deficiente ad-

Eduard Estivill

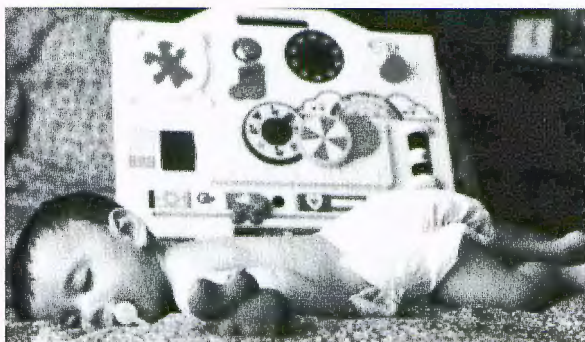
sulta imposible volver a conciliarlo de manera espontánea y sin ayuda. Al observarles durante los períodos de sueño, se tiene la sensación de que están en constante vigilia. Los padres suelen probar todos los métodos existentes para conseguir que duerman, con escaso éxito.

quisición del hábito del sueño. Es decir, una distorsión y desestructuración por asociaciones inadecuadas que el niño establece con su sueño, normalmente a causa de los múltiples cambios que realizan los padres para intentar que el niño se duerma.

¿Qué causa el insomnio infantil?



Los niños que padecen este insomnio son totalmente normales desde el punto de vista físico



y psíquico. Normalmente, el problema no se debe a que el niño esté mimado, ni a que tenga alguna carencia psicológica, sino a una adquisición deficiente del hábito del sueño.

Todavía es frecuente la creencia de que es un fenómeno corriente que un niño se despierte varias veces durante la noche, que no hace falta consultar al pediatra y que únicamente la acción paciente de la madre, la cual se levantará la mayoría de las veces a hacerlo dormir, hará más soportable la situación.

No obstante, no hay nada que desestabilice más la armonía conyugal que la situación que se presenta cuando aparece la dificultad para que el niño empiece a dormir, y cuando se despierta varias veces cada noche, noche tras noche, semana tras semana, mes tras mes, año tras año.

Muchos padres intentan acostarlos más tarde para que estén más cansados y se duerman más fácilmente. Grave error: el niño resiste más, y no por acostarse más tarde se duerme antes o se despierta menos veces durante la noche.

La sensación de frustración se incrementa. Los padres reciben consejos de los abuelos, los

vecinos, los amigos; todos saben más que ellos y tienen la sensación de que los niños de los demás duermen mejor que los suyos. Son frecuentes las reacciones de autoinculpción, e incluso la sensación de inseguridad en relación al problema se hace evidente en un intercambio de acusaciones de culpabilidad.

Consecuencias del mal sueño de los niños en los padres

- Inseguridad
- Sensación de culpa
- Acusaciones mutuas de mimar al niño
- Frustración frente a la situación
- Impotencia y fracaso
- Cansancio

El rechazo hacia el niño puede empezar a cristalizarse a veces en actitudes agresivas, que normalmente son verbales, aunque pueden llegar a ser físicas. No desean tener más niños, y esperan que éste crezca para que duerma mejor.

Los niños también presentan síntomas claros. Tienen una actitud muy despierta, y captan con gran intensidad los fenómenos que se dan a su alrededor: ansiedad e inseguridad, o bien tranquilidad y seguridad. Suelen tener un sueño superficial durante el que se muestran inquietos, como vigilantes, y cualquier pequeño ruido les despierta.

Consecuencias durante el día de dormir mal

En el lactante y el niño pequeño

- Llanto fácil
- Irritabilidad, malhumor
- Falta de atención
- Dependencia de la persona que lo cuida

En la edad escolar

- Fracaso escolar
- Inseguridad
- Timidez
- Mal carácter

Suelen ser niños irritables durante el día, con una gran dependencia de la persona que los cuida, y, si sumamos todos los minutos que duermen en veinticuatro horas, resulta una cantidad claramente inferior al número de horas normales para su edad.

Cómo enseñar a dormir bien

Ayudamos al niño a configurar un hábito porque realizamos una función asociada a unos elementos externos. Por ejemplo, asociamos el comer con una serie de elementos como el babero, la silla, un plato, una cuchara, un tenedor, y repetimos esta asociación de elementos externos hasta que el niño aprende a llevarla a cabo correctamente.

Con el sueño se produce un mecanismo semejante. El niño ha de aprender a iniciar el sueño solo, asociado al acto de dormir con unos elementos externos como son la cama, el oso de peluche, el chupete y otros elementos ornamentales de su habitación. La actitud de los padres resulta fundamental, ya que ellos son quienes comunican seguridad al niño.

Para modificar los hábitos del sueño es básico crear un ritual en torno a la acción de acostarse. De este ritual dependerá que el niño pueda volver a dormirse durante los múltiples despertares fisiológicos que tendrá durante el período nocturno.

Cómo reeducar el hábito del sueño

1. Crear un ritual en torno a la acción de acostarse (cantar una canción, explicar un cuento).
2. No se crea esta situación porque el niño se duerma, sino únicamente cuando lo asocie con un momento agradable antes de iniciar el sueño solo.
3. Los padres han de salir de la habitación antes de que el niño se duerma.
4. Si el niño llora, los padres deberán entrar a pequeños intervalos de tiempo para darle confianza, sin hacer nada para que se duerma o se calle, hasta que el niño coja el sueño solo.



¡Mamá, me duele la barriga!

Anne Debarède

—¿Qué te duele?

—Me duele la barriga.

—¿Tienes cólico? ¿Vas estreñado? ¿Tienes retorcijones? ¿Te duele cuando te aprieto?

—No sé; me duele la barriga.

Así empieza, y así puede seguir durante mucho rato, el diálogo entre una criatura pachucha y una madre preocupada, una mañana cualquiera al despertar, al volver de la escuela, o el domingo por la noche antes de acostarse. El pequeño no tiene fiebre, y su pared abdominal se nota blanda; así pues, no se trata de apendicitis ni de su complicación, la peritonitis, la cual, junto con la meningitis, constituye el terror de las madres de familia. Por otra parte, el médico, llamado dos o tres veces de urgencia, ya ha refutado anteriormente el diagnóstico materno y ha sido rotundo: «Es algo funcional». Y, si es un poco psicólogo, añade: «Es ansiedad». Pero, a pesar de todo, el niño se queja continuamente. La madre sabe tratar una rinofaringitis, atajar un dolor de cabeza, calmar los vómitos, pero la



mayoría de las veces se encuentra sin recursos ante los dolores de barriga. Se trata de algo vago, impreciso, difuso. ¿Qué hacer cuando la historia se repite? Como se suele decir, el vientre es un órgano que constituye un blanco por excelencia. ¿Hay algún lactante que no haya padecido, siquiera durante unos días, los famosos cólicos llamados «idiopáticos»? Es verdad que cuando el niño grita y llora como si tuviera hambre se calma con un biberón, pero también lo hace si se le distrae o se le mece. Después, cuando las tensiones y contracciones aparecen de nuevo, raramente existe una causa orgánica para esos trastornos que afectan a los intestinos. La enfermedad de Hirschsprung –una anomalía de la inervación del colon– no es frecuente y se puede diagnosticar rápidamente. En la mayoría de casos, los síntomas se pueden calmar con una bolsa de agua caliente y un poco de cariño, al menos, durante un cierto tiempo. Una variante muy molesta de los problemas del vientre es la del niño que, a menudo, durante la jornada en la escuela, se ensucia encima, a pesar de que ya ha adquirido el hábito de controlarse higiénicamente. Es cierto que se trata más bien de un problema de control de esfínteres que de trastornos intestinales, pero puede formar parte de un cuadro general de dolores abdominales crónicos. El médico consultado o el psicólogo

de la escuela quizá hablarán de encopresis; sin embargo, hay que tener mucho cuidado con las palabras altisonantes. La encopresis funcional se define como una emisión fecal repetida en lugares no apropiados. Sin duda, y después de los cuatro años, los pantalones no constituyen un lugar apropiado. A pesar de ello, hay que comenzar considerando los factores materiales: variación en el tránsito según lo que se haya comido, distancia de los aseos, horarios rígidos impuestos por la maestra, sanitarios escolares a menudo poco confortables y hasta repulsivos.

Paradójicamente, un niño que se ensucia encima no tiene cólicos, sino que más bien va estreñido. Pero ese estreñimiento, a menudo persistente, es de un tipo bastante peculiar, que mezcla la ansiedad con la búsqueda de placer. El pequeño –en tres casos de cada cuatro se trata de niños– evita la angustia inconsciente de la pérdida de una parte de su cuerpo asociada con la defecación. Busca la tranquilizadora sensación de tener un intestino lleno (¿acaso no se emplea la expresión «tener miedo en las entrañas»?). Además, el niño experimenta placer conteniéndose y contrayendo los esfínteres e intenta prolongar dicho placer. El accidente se origina cuando su capacidad de control deviene insuficiente.

Si el aprendizaje de los hábitos higiénicos se

llevara a cabo con flexibilidad, se podrían evitar muchos problemas. Es verdad, ya no se dan aquellas sesiones de «amaestramiento» en las que el niño podía permanecer durante horas sentado en el orinal, en casa o en la escuela. Se ha dicho y repetido que esforzarse en conseguir que un niño de doce meses «se vuelva limpio» es algo inútil y perjudicial. Para comenzar a aprender a comportarse higiénicamente, es necesario que coexistan tres condiciones: el control de los esfínteres, la comprensión de que no se puede satisfacer una necesidad en el acto y la posibilidad de pedirlo. Y estas condiciones no se dan a la vez antes de los dos años.

También podríamos mostrarnos más prudentes en lo referente a las manipulaciones de la zona anal: si hay estreñimiento, no se le debe lavar demasiado. Asimismo, hay que evitar el uso sistemático de supositorios. De pasada, también nos podríamos preguntar por qué los niños franceses son los únicos entre los niños europeos y norteamericanos a quienes se les mide la temperatura en el recto. Si se les tomara la temperatura en la boca o en la axila, se evitarían esas maniobras tan acrobáticamente conflictivas como inútilmente ambiguas. ■

Publicado en *Le Monde de l'Éducation*, enero 1996, página 88, con el título «Maman, j'ai mal au ventre!».

El trasgu

La raposa y el sapo

Roser Ros

De Asturias nos llegan dos narraciones muy cortas. Debido a su brevedad, uno podría tomarlas como simples anécdotas, término que en ningún caso debe ser tomado como algo peyorativo. Una de estas narraciones, categorizada como leyenda, nos llega protagonizada por el *trasgu*.¹ El *trasgu* es un ser de pequeño tamaño vestido de color rojo con gorra del mismo color.² Disfruta haciendo trastadas en la casa, esparciendo lo ordenado, cambiando las cosas de sitio. Acostumbra a vivir por los desvanes y las partes deshabitadas de las casas. La noche es su mejor aliada para cometer sus fechorías.

Dice la leyenda:³

Los vecinos de una casa de Vega (Ribesella), aburridos del trasgu, decidieron trasladarse. Cuando ya estaban todos en la nueva morada, dijo el ama:

—¡Ay, se nos olvidó el cazo!

A lo que le contestó el trasgu, desde atrás:

—¡Ya lo traigo yo!⁴





La otra narración, es un cuento de los llamados de animales⁵ y su gracia estriba en el alarde de picardía del animal pequeño, en este caso un sapo, frente a la prepotencia exhibida por el otro animal, una raposa.

Dice el cuento:

Una vez caminaba una raposa por una ería y se encontró con un sapo que iba saltando por entre los terrones, y le dijo en son de burla:

–¡Ah, sapo! ¡Buen paso llevas!

–¿A que corro más que tu? – le dijo el sapo.

Y apostaron a ver cuál llegaba primero al final de la ería. El sapo se puso detrás de la raposa y le dijo, al mismo tiempo que le montaba sobre el rabo:

–¡Adelante!

La raposa salió corriendo, llegó al final de la ería y se volvió dando un rabotazo hacia atrás, que lanzó el sapo diez varas más allá de donde ella estaba. Y dijo el sapo:

–¿Qué miras, si hace tiempo que estoy aquí esperando?

Y dijo la raposa:

–Ganaste la apuesta.

Notas

1. Este personaje, bajo este nombre, pertenece a la mitología asturiana. «Un ser mitológico es un ser físico o espiritual, que se rige por leyes distintas a las mundanas o por ninguna, que lleva una existencia al margen de los hombres y la sociedad[...]. En algunos casos, determinadas acciones de los hombres (rezos, conjuros...) son capaces de modificar la acción de los seres mitológicos; en otros casos, es imposible, o no se conocen fórmulas para ello.[...] los actos con los que el ser mitológico se deja transformar son parte de la misma definición del mito. Por último, el mito sólo puede ser conocido por aquellos que en él creen. Para los que no, resulta improbable.» X.X. SÁNCHEZ Vicente y J. Cañedo Valle: *Mitología, refranero asturiano (ordenáu por temas)*, Gijón, Norte, 1986, p. 9. (Texto original escrito en asturiano.)

2. Según los autores del libro anteriormente reseñado (*Mitología refranero asturiano*, p. 55) quien así lo atestigua es Aurelio de Llano, uno de los más grandes y completos recopiladores del folklore asturiano.

3. Libro citado, p. 54. El texto original está en asturiano.

4. Para los autores del citado libro, esta leyenda se atribuye erróneamente a un diablo (p. 55). Su opinión es que se trata de un caso –como tantos otros– de folklore degradado.

5. Aurelio de Llano Roza de Ampudia: *Cuentos asturianos*, Oviedo, La nueva España, 1975, p. 296.

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.

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 ha itinerado durante dos años, desde el primer trimestre de 1995, por las diversas Comunidades Autónomas, como 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 (tipología de servicios, vida cotidiana, relación familia-servicios, diversidad, ecología) 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 flexibilidad, 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.

El Manifiesto del Congreso de Infancia recoge las 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 queríamos para todas y cada una de las criaturas del mundo.

Itinerario y calendario de 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.

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, Consellería 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, Almodóvar 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.

Colegio Público de Burgos, Castilla-León, del 24 al 26 de mayo de 1996.

Jornadas *La Infancia a debate*, en Pamplona, Navarra, del 17 al 31 de octubre de 1996.

Centros de Profesores y Recursos de Llanes, Langrea, Siero, Avilés, Luarca, Oviedo, Mieres y Gijón, del 25 de noviembre de 1996 al 14 de marzo de 1997.

El itinerario no ha finalizado: el próximo destino de la Muestra será la Comunidad de Aragón, en el mes de septiembre.

Fe de erratas

Hemos de hacer constar que, en el número anterior de la revista, *Infancia* 42, correspondiente a los meses de marzo-abril de 1997, se produjeron dos errores, debidos a las características del proceso informático de autoedición. En concreto:

- En la sección de Buenas ideas, la última línea de la página 24, quedaba cortada; acababa con «a ser un millo-», cuando el final era «a ser un millonario desde pequeño».
- En la sección Érase una vez, ocurría otro tanto. La última línea de la página 43 acababa con «construcciones gramaticas-», cuando el final completo era: «construcciones gramaticales, repeticiones, etc. [...]». *Ibidem*, p. 18.

5. *Ibidem*, p. 28-29.»

Infanzia, núm. 1, septiembre de 1996.

«Letteratura e infanzia»

Bianca PIZORNO

«Oralità, musica educazione»

Enrico Bottero

«L'arte di ascoltare»

Franco NANETTI

Scuola Materna, núm. 18, enero de 1997.

«La cognizione del tempo nel bambino: storicizzare l'esperienza»

Rossana CUCCURULLO

Bambini, núm. 10, diciembre de 1996.

«Il diritto alla scuola dell'infanzia»

Rosaria ZAMMATARO

«Le mani che muovono o sogni»

Rosi RIOLI

«Raccontare della propria scuola»

Rodolfo APOSTOLI, Francesco CAGGIO

Cuadernos de Pedagogía, núm. 254, enero de 1997.

«Del centro al aula»

C. GONZÁLEZ, M.P. CASADO

«La conciencia, base del aprendizaje»

M. ROMÁN, M.C. LLORET

Revista de Educación Física, núm. 64, verano de 1996.

«Música y movimiento en niños de 2 a 4 años. Trabajo práctico»

Concepción GARCÍA RIVERO, Fernando FERNÁNDEZ FRAGA

Guix, núm. 220, febrero 1996.

«Embadorcar amb els contes: immersió lingüística a P3»

Maria RIMBLAS, Enric VILAPLANA

C&E, núm. 4, diciembre de 1996.

«Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?»

Ignasi VILA, Anna BOSCH, Ariadna LLEONART, Anna NOVELLA, Arantza DEL VALLE

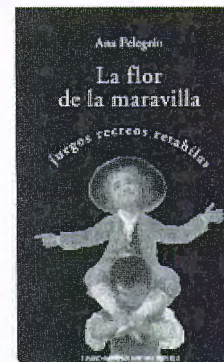
«Apoyo a las familias durante la transición a la paternidad.

Evaluación de un programa de educación de padres»

Jesús PALACIOS, Victoria HIDALGO

«Lloc de Joc. Un Poyecto de innovación»

Mercè BASSEDAS



A. PELEGRÍN: **La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas**, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.

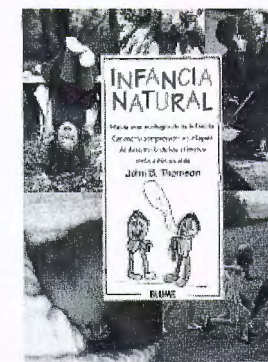
Este libro contempla la permanente relación entre la literatura culta y la popular a través de los juegos infantiles, tomando como base documental la obra de Rodrigo Caro y José María Blanco White y, de forma muy singular, los impresos populares del siglo XVIII.

Varios capítulos desarrollan las pautas de una poética de la tradición oral analizando los elementos que la caracterizan, en la lírica y el romancero que se cantan en los juegos infantiles.

En el repertorio de las canciones de corro, los romances muestran la persistencia de temas que hacen referencia a la condición de la mujer-niña en la sociedad tradicional.

La autora estudia los divertidos versos de difícil interpretación lógica que son las retahílas y los temas del «mundo al revés» con su humor próximo al disparate.

Finalmente, este volumen ofrece una bella y útil antología de retahílas, canciones de corro y romances.



J. B. THOMSON: **Infancia natural. Hacia una ecología de la infancia. Conocer y comprender las etapas de desarrollo de los primeros siete años de vida**, Barcelona, Blume, 1997.

Este extenso volumen constituye una guía práctica para las madres y los padres ante el reto de educar a sus hijos bajo las actuales condiciones de presión constante.

Se presenta una forma de observar el desarrollo de la personalidad de las criaturas desde los 0 a los 7 años y se apuesta por su pleno respeto como personas creativas.

Asimismo, aparecen recogidas las aportaciones de grandes pensadores, psicólogos, educadores, asesores y médicos, así como la exploración de un enorme abanico de ideas innovadoras y aspectos de las relaciones de los niños con su entorno, su educación, su salud, su creatividad y su juego.

Boletín de suscripción

Apellidos Nombre

Dirección

CP Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)

Precio para 1997 (IVA incluido):

España: 4.575 PTA.

Europa: 5.800 PTA.

Resto del mundo: 6.100 PTA. / 47 \$

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 Dígito control 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: Victoria Abril, 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 Pellsa, 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 Piqueiras, 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

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.

Extremadura: Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla

Galicia: M. Luisa Abad, Clara Agra, 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, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Comité Asesor:

Roser Ros, Rosa M. Securun

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:

Enric Satué

Foto de cubierta: Alfredo Hoyuelos: Instantánea tomada en la Escuela Infantil Haurtzaro, 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:

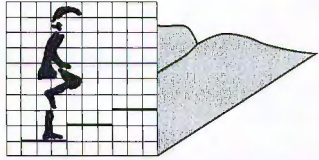
Associació de Mestres Rosa Sensat

P.V.P.: 815 PTA. ejemplar (IVA incluido)

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Dirección General de Acción Social,
del Mayor y de la Familia



Publicaciones de la Fundación Infancia y Aprendizaje

Colección *Cultura y Conciencia/ Culture & Consciousness Series*

Con esta colección se inicia un proyecto editorial, en inglés y castellano, de títulos centrados en el tratamiento 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

DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. & WERTSCH, J. V. (General Editors)
(ISBN: 84-88926-00-6)

Vol. 1. *Historical and Theoretical Discourse*

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

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

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

Vol. 3. *Teaching, Learning and Interaction*

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

Vol. 4. *Education as Cultural Construction*

ÁLVAREZ, A. & DEL RÍO, P. (Eds.)
(1994, 252 p., ISBN: 84-88926-04-9)

P.V.P.: 2.500 ptas.

Precio Obra Completa (4 Volúmenes): 7.500 ptas.

La teoría sociocultural y la psicología social actual

PÁEZ, D. y BLANCO, A. (Eds.)
(1996, 192 p., ISBN: 84-921753-0-3)

Una de las características que comparten las grandes figuras de la historia del pensamiento es la de ser esquivas a cualquier tipo de clasificación. Lev S. Vygotski pertenece a la Psicología sin adjetivos y su obra sigue marcada por una vitalidad que hacen de él un clásico. Su teoría sociohistórica puede ser considerada hoy en día como una de las aportaciones más lúcidas que se hayan hecho a la teoría psicosocial.

P.V.P. 2.800 ptas.

Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional

COLL, C. y EDWARDS, D. (Eds.)
(1996, 152 p., ISBN: 84-921753-0-3)

El discurso educacional se ha convertido en el transcurso de la última década en foco prioritario de atención para los investigadores de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. En el habla de profesores y alumnos se encuentra una de las claves para identificar los significados que circulan y se negocian en el aula, y también para comprender cómo aprenden los alumnos y cómo los profesores contribuyen a promover este aprendizaje. El volumen ofrece una muestra representativa de los trabajos de un conjunto de autores europeos y americanos que, adoptando este planteamiento como punto de partida, se aproximan al análisis del discurso en el aula desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

P.V.P. 2.800 ptas.

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)

PUIG, J.M.
(1995, 96 p., ISBN: 84-88926-05-7)

P.V.P.: 1.400 ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista

ROCA, N.; SIMÓ, R.; SOLSONA, R.; GONZÁLEZ, C. y RABASSA, M.
(1995, 144 p., ISBN: 84-88926-05-7)

P.V.P.: 1.800 ptas.

BOLETIN DE PEDIDO

(Enviar a: Aprendizaje, S.L. • Ctra. Canillas, 138. 28043 Madrid • Tel. 388 38 74. Fax 300 35 27)

Nombre y apellidos

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

..... Tel.

Deseo recibir:

Explorations in Sociocultural Studies

- Obra completa, 4 Vols: 7.500 ptas. X ejes. = ptas.
- Volumen 1: 2.500 ptas. X ejes. = ptas.
- Volumen 2: 2.500 ptas. X ejes. = ptas.
- Volumen 3: 2.500 ptas. X ejes. = ptas.
- Volumen 4: 2.500 ptas. X ejes. = ptas.

La socialización en la escuela y la integración de las minorías:

2.500 ptas. X ejes. = ptas.

Aprender a dialogar:

1.400 ptas. X ejes. = ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales:

1.800 ptas. X ejes. = ptas.

La teoría sociocultural y la psicología social actual:

2.800 ptas. X ejes. = ptas.

Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula:

2.800 ptas. X ejes. = ptas.

TOTAL ptas.

Forma de pago:

- Contra-reembolso (sólo España)
- Cheque (para extranjero, sólo en pesetas convertibles)
- Visa Mastercard

nº tarjeta

fecha caducidad

importe total en pesetas

Firma y fecha:

La Convención sobre los derechos de la Infancia de Naciones Unidas fue ratificada por el Parlamento español y entró en vigor en España el 5 de enero de 1995, formando parte de nuestro derecho positivo. ■ En virtud del Artículo 44, los Estados Parte adquirieron la obligación de presentar un Informe inicial sobre las medidas adoptadas para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso realizado en cuanto al goce de esos derechos. ■ El Comité de Derechos de la Infancia, órgano creado por la Convención para supervisar el cumplimiento de la misma, elaboró unas directrices que sirvieran de orientación a todos los países en la redacción de sus informes. ■ La preparación y elaboración del Informe de España supuso un amplio y complejo proceso de consultas a fuentes relevantes de información de las diferentes Administraciones que elaboran políticas con incidencia en la calidad de vida de la infancia. En este proceso de consultas tuvieron un papel importante las ONGs que aportaron información relevante y sugerencias útiles para la elaboración del Informe. ■ En el presente Informe, valorado positivamente por el Comité de Derechos de la Infancia se ha hecho mención exhaustiva de las normas promulgadas en la última década que tienen relevancia para la infancia: instituciones de protección en situación de dificultad social, filiación, tutela, matrimonio, educación, etc. ■ La citada Comisión, al



margin de algunas sugerencias y recomendaciones, ha celebrado especialmente el enfoque de autocrítica que el Gobierno Español ha adoptado en su preparación, acogiendo complacida algunas de las últimas decisiones tomadas. ■

P.V.P. 1.500 pta.

Novedad

Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

La Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales refunde el contenido de las revistas que editaban los anteriores Ministerios de Trabajo y Seguridad Social y de Asuntos Sociales y a lo largo de sus cinco series profundiza en las materias laborales y de empleo, asistenciales y de seguridad social.



Series

1. Economía y Sociología.
2. Derecho Social Internacional y Comunitario.
3. Derecho del Trabajo
4. Asuntos Sociales
5. Seguridad Social

- Suscripción anual (10 números) 17.000 pta.
- Serie (2 números) 3.500 pta.
- Un ejemplar de cualquiera de las series o extraordinario 2.000 pta.