

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

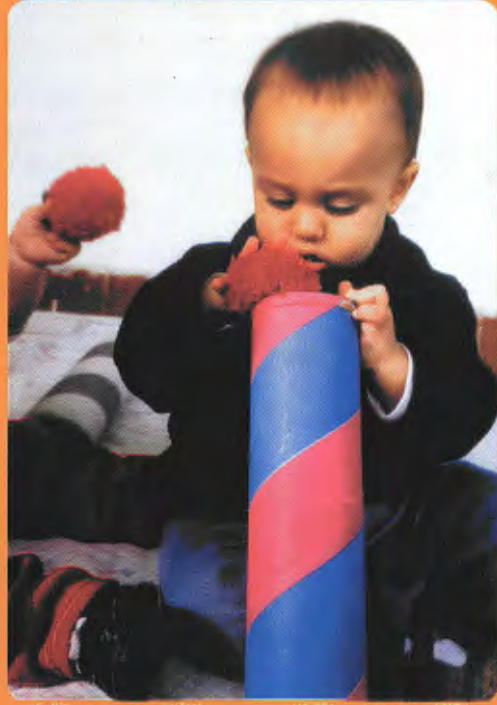
in-fan-cia

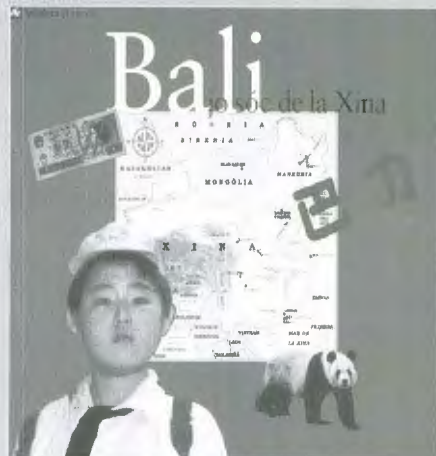
educar de 0 a 6 años

2000

60

MARZO
ABRIL





Un proyecto de libros para acercar a los niños y a las niñas al conocimiento y a la valoración de la diversidad humana y de la pluralidad cultural

Dirección
y coordinación:

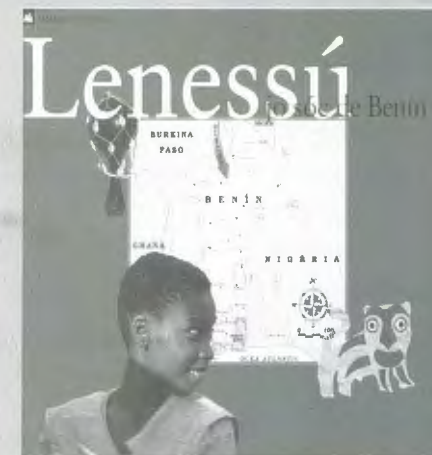
R
O
S
A
S
E
N
S
A
T

A. de M. Rosa Sensat
Av. Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73

Edición:


laGalera

Distribución: Arc de Berà



Colección «Yo soy de...»

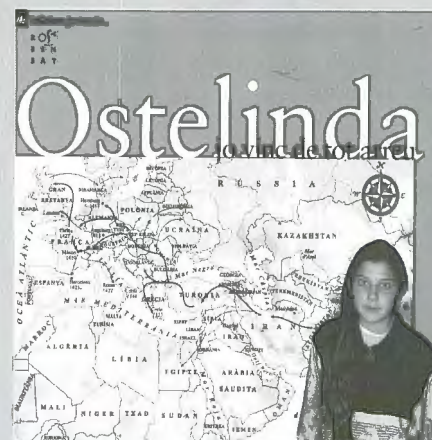
Dirigida a niños y niñas a partir de 8 años

Títulos
publicados

- **Minu**, de la India
- **Takao**, del Japón
- **Fátima**, de El Salvador
- **Dana**, de los EUA
- **Lenessú**, de Benín
- **Bali**, de la China

Títulos en
preparación

- **Búxara**, de Marruecos
- **Erik**, de Noruega



Colección «Yo vengo de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 10 años

Títulos
publicados

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostalinda**, de todas partes
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrado

Títulos en
preparación

- **Nancy**, de Cochabamba
- **Shafik**, de Jhelum
- **Eneide**, de Guajarà-Mirim
- **Hassan**, de Nabor

El túnel del tiempo

Ahora que acabamos de estrenar un nuevo milenio, en el que hemos depositado tantas esperanzas, en avances posibles, factibles, realizables, avances en líneas experimentadas con éxito desde hace tantos y tantos años,

Ahora que va a hacer diez años que fue aprobada la LOGSE, recordémoslo, la Ley de educación de 0 a 18 años, la que contempla la educación infantil de 0 a 6 años como el primer ciclo de la nueva educación para todo el Estado, la que orienta toda la atención de los niños y niñas de 0 a 6 años, que ha de ser educativa, tanto si están inscritos en centros públicos como privados, tanto si dependen de la administración educativa, como de la municipal o de otras po-

sibles administraciones, todos se han de regir y orientar por ella,

Ahora que estrenamos el año en que han sido transferidas las competencias de educación a todas las comunidades autónomas y, por lo tanto, que es posible hacer realidad el principio de que el ámbito más cercano puede conocer y, por lo tanto, gestionar mucho mejor, con mayor acierto, aquello que es de su territorio,

Ahora es cuando tenemos la sensación de que se ha entrado en el túnel del tiempo y que, en lugar de ir para delante, vamos para atrás en educación infantil.

De Galicia a Euskadi, de Madrid a Cataluña, de Navarra a Andalucía, diferentes colectivos profesionales se han de juntar todavía haciendo oír su voz, para pedir, como nueva, la política tanto tiempo propugnada para la primera infancia, para la educación infantil.

Ahora, como antes, colectivos profesionales, movimientos de renovación pedagógica, sindicatos, asociaciones de madres y padres, reclaman ser lo que son, educación, y enmarcarse en la administración educativa: con una dirección general propia para el ciclo 0-6 años; con financiación regular y estable, y adecuada a las necesidades de la demanda; con una reglamentación que, de acuerdo con la Ley, las administraciones locales puedan adecuar a cada realidad y que, partiendo de los intereses de las niñas y los niños, responda a las familias, sea cual sea su situación sociolaboral, y responda a las poblaciones, tanto si éstas son de ámbito urbano como rural; con la unificación de los profesionales, comprometidos todos para seguir trabajando por la educación infantil.

Página abierta	La cueva mágica. Una propuesta para Carnaval Así entran las familias en la escuela	Joaquina Herreros Equipo de Educación Infantil del C. P. Marcos del Torriello	2 3
Educación de 0 a 6 años	Sobre la formación inicial	Lois Ferradás	5
Escuela 0-3	Una experiencia de formación en centros	Escuela Infantil La Casita	8
Buenas ideas	Música de la naturaleza, naturaleza de la música. Cigarra	Juan Mari Beltrán	17
Escuela 3-6	Algo más que una exposición de pinturas Libros libres	Magdalena Vallejo M. ^a Carmen Díez	18 20
Infancia y sociedad	La oreja verde. Una rara avis en la prensa infantil Ciudades para la infancia. Escuchando a Francesco Tonucci	Paco Abril, Ana López Infancia	25 33
Infancia y salud	El torbellino	Ramon Martínez	36
Erase una vez	Clásicos para representar. Los tres ositos	Seminario de Lenguaje del CPR de Albacete	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

La cueva mágica

Una propuesta para Carnaval



Los libros con los que trabajamos con los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años fueron:

Maita Cordero y otros: *Margarita la brujita*, Alameda.

Maita Cordero y otros: *La Maga de la Risa*, Alameda

Korkly Paul y Valerie Thomas: *La Bruja Gentrudis*, Lumen.

E. Sanjuan e I. Claudio: *La bruja Maruja*, Bruño.

Ingrid y Dieter Schubert: *La Pequeña Zapatones*, Lumen.

Existen muchas más obras dentro de la literatura infantil, pero escogí los arriba citados por tres aspectos fundamentalmente: primero, abordan el tema mágico de una forma positiva, lúdica y divertida; en segundo lugar, tuve en cuenta las ilustraciones, (aspecto fundamental para atraer la atención visual de los pequeños), y, por último, por gusto personal.

Para poder realizar magia, es muy importante el espacio y la ambientación del lugar donde vayamos a rea-

La magia y todo el mundo fantástico que la rodea suele ser un tema muy atrayente para los más pequeños. Es por ello que, en una escuela pública de Cuenca, planificaron una sesión de magia donde los niños y niñas de educación infantil fueran los protagonistas: "Magos y Magas por un día".



lizarla. Por eso se utilizó una habitación vacía de la escuela, donde se montó una pequeña instalación.

Forramos todo el espacio con plástico negro opaco, intentando que el techo quedase abovedado, para dar sensación de cueva. Decoramos todo el plástico de la cueva con pintura, globos y tiras de papel fosforescente. El suelo tam-

Joaquina Herreros

bién se pintó con símbolos mágicos: espirales, círculos, puntos, etc. El efecto visual fue fundamental para crear la ambientación que pretendíamos. Se instaló un Tubo fluorescente de luz negra (fácil de conseguir en tiendas de electricidad). El efecto luminoso que produce es muy interesante.

Aprovechamos el último día de carnaval para realizar la magia. Había una atmósfera de mucha expectación e ilusión, ya que todos habían colaborado en la construcción de la cueva, y esperaban con ansiedad lo que allí dentro iba a suceder. Con los niños y niñas, disfrazados de magos, magas, brujos y brujas, iniciamos el ritual.

Primero aprender las palabras mágicas; después coger una pizca de polvos mágicos; es muy importante tomar la varita mágica que ellos habían fabricado, y, por último, dibujarse en la mano el símbolo mágico y personal, sin el cual la magia no funciona.

Seguidamente los niños y niñas cogieron una caja de cartón. La tocaron, pesaron, manipularon y se cercioraron de que estaba vacía (no pudieron ver el doble fondo que habíamos dispuesto), tras lo cual la cerraron y precintaron con mucho cuidado. Ya dentro de la cueva, todo fue silencio y concentración. Una tela negra cubrió la caja; todos echaron la pizca de polvos mágicos, dijeron las palabras claves y dieron unos golpecitos con sus varitas. Abrimos la caja y, ¡sorprendentemente, la magia había funcionado!, la caja estaba ahora llena de riquísimos dulces y golosinas para todos.

El resultado final fue fantástico. Es difícil de describir con palabras la cara de sorpresa, ilusión y emoción de los más pequeños... Como maestra, os animo a que realicéis una propuesta parecida, ya que será algo que recordaréis con gran satisfacción y los niños y niñas no lo olvidaran durante mucho tiempo. ■

Así entran las familias en la escuela

Decidir qué recoger en este artículo ha constituido un punto de debate en el Equipo de Educación Infantil del Colegio Público Marcos del Torniello, Avilés, Asturias. Todos sabíamos que el tema que abordamos es bien conocido por los educadores y limitarnos a contar las actividades que hacemos con las familias no reflejaba en ningún momento lo que en el fondo sentíamos. Después de discutir y corregir varias veces el planteamiento, optamos por intentar descubrir qué había cambiado en nuestra relación con las familias. Así conseguiríamos dar con la clave, porque lo verdaderamente importante no es dar *recetas* de cómo hacer las cosas, sino transmitir que la escuela es un lugar vivo, que recoge las pulsaciones de aquéllos que están en ella, pequeños y adultos, ya sean maestros o familiares.

A nuestro entender, habíamos avanzado respecto al modo de ver el papel de las familias. Creemos

La infancia merece que sus educadores (la familia y los docentes) hagan un esfuerzo por entenderse. Sólo puede existir una interrelación, si se acepta que la escuela y la familia tienen una responsabilidad compartida en la educación. Las posibilidades de actuación conjunta son muchas, dependiendo únicamente del grado de aceptación de las familias y de la imaginación de todos.

que los factores que pueden haber determinado la modificación de nuestros planteamientos podrían ser entre otros los siguientes:

- Aceptar que la familia y la escuela tienen una responsabilidad compartida en la educación.
- La experiencia docente acumulada año tras año.
- Las propias necesidades afectivas de los pequeños, las familias y los profesionales.
- El asumir que las familias no son agentes pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Equipo de Educación Infantil del C. P. Marcos del Torniello

- La formación permanente del profesorado.
- El debate como forma de reflexión del equipo docente.
- El empleo de diversa bibliografía.
- El afán innovador.

Tras muchas reuniones, discusiones y debates entendimos que las discrepancias fundamentales podrían ser superadas si, por parte del grupo, se asumía que:

- El centro no es un ámbito exclusivo del equipo.
- La colaboración familia-escuela beneficia ampliamente ambos sectores.
- La diversidad de las familias favorece la riqueza de experiencias.

El verdadero cambio se dio cuando la relación de las familias con el centro traspasó la barrera de lo formal para tratar de buscar un acercamiento real de los dos colectivos.

El objetivo que nos proponíamos no era fácil, había que sortear algunas dificultades; en ocasiones la comunicación entre adultos no es sencilla, pero no por eso debe ser abandonada, al contrario, la infancia merece que quienes están implicados en su educación hagan un esfuerzo por conocerse y respetarse.

Así entendimos que si familia y escuela necesitaban un objetivo común, éste debía ser la implicación conjunta en el proceso de aprendizaje de los pequeños. Nos dimos cuenta de que debíamos ayudar a las familias a apreciar los avances de sus hijos y teníamos que facilitarles la colaboración en el trabajo del grupo:

- Explicando la metodología, en diversas reuniones, tanto generales como individuales.
- Sugiriendo cómo se puede ayudar desde casa.
- Ayudando a valorar los avances de los pequeños.



- Valorando sus colaboraciones: materiales para la elaboración de los proyectos, libros para la biblioteca escolar, frutas y alimentos para compartir juntos a media mañana.

La celebración de fiestas nos ayuda a mantener una relación más estrecha con las familias de la escuela. Entendemos que tienen derecho a decidir cómo quieren hacer las cosas, así que tratamos de implicarlas tanto en la preparación como en el desarrollo de las mismas. De esta manera celebramos el *Amagüestu* (fiesta tradicional asturiana), el carnaval, las

fiestas de fin de trimestre y la de fin de curso. Las familias deciden cuál será la forma de colaboración: aportar algo para comer en el patio, preparar los trajes, adornar la escuela... Se trata de participar, de sentirnos más cerca. En ocasiones son el broche que cierra alguna actividad en la que se ha realizado un gran esfuerzo, y agradecemos su participación también de forma festiva.

La confianza en las familias hace que puedan participar en cuestiones que tradicionalmente fueron del equipo:

Actividades del grupo

Invitándoles a pasar una hora haciendo alguna actividad: talleres de cocina, actividades relacionadas con el trabajo o aficiones de los miembros de las familias... de esta manera han visitado nuestras aulas peluqueros, enfermeras, médicos, pasteleros, deportistas... procurando siempre que todos tengan la oportunidad de experimentar el contacto con sus hijas e hijos en el aula.

Facilitar el conocimiento de la escuela, siempre que una familia lo demande

Nos gusta que vengan a visitarnos y no nos importa que se presenten cuando no les esperamos.

Presentar el centro a las familias de los recién matriculados

- En horario no lectivo, invitamos a las nuevas familias a conocer el centro, aulas, instalaciones y equipo docente.
- En horario lectivo, las familias nuevas enseñan a sus hijos e hijas la escuela. En esta visita pueden jugar en los espacios de cada grupo, salir a los patios y conocer a sus iguales.
- En horario no lectivo, tiene por objetivo el que las familias entren en contacto, y son las de los alumnos de tres y cinco años las encargadas de contar cómo se ha vivido el proceso de adaptación y los cambios que las criaturas van teniendo a lo largo de su desarrollo evolutivo.

Mantenimiento y conservación de los materiales

También les implicamos en las tareas que inciden directamente en el bienestar de la infancia, como lavar periódicamente los juguetes, cojines y disfraces que se usan en la escuela.

Talleres para la elaboración de ciertos materiales

Se han hecho disfraces para jugar en clase, marionetas, y algunos materiales para el patio.

Cuaderno de mensajes

Buscamos comunicarnos, sentir la misma ilusión por verlos crecer... para eso, utilizamos el *cuaderno de mensajes*. Un cuaderno pequeño, pero bien elegido, de tapas duras y hojas blancas, donde se va escribiendo aquello que la escuela o la familia tiene que contar. Unas veces es utilizado por los maestros, otras por las familias, y siempre que se puede son las niñas y los niños los que escriben en él las cosas *importantes* que quieren decirle a papá y mamá. Este cuaderno constituye un verdadero documento de recuerdos, actividades, valoraciones, sugerencias... y, sobre todo, un registro de su desarrollo evolutivo. En él han dejado sus huellas, las huellas de esas manos pequeñas, las huellas de su crecimiento, las huellas de muchos momentos de convivencia en los que tantos conflictos han tenido que superar y tantas amistades han podido hacer... Las huellas de su paso por la educación infantil. ■



Sobre la formación inicial

Una etapa dividida

Hablar de la formación de los maestros y maestras de educación infantil en España equivale, en la gran mayoría de los casos, a tratar de los profesionales que se encargan de la educación en el 2º ciclo de la etapa (3-6 años). Sin cuestionar la calidad de la formación de los profesionales que habitualmente tienen a su cargo el primer ciclo (0-3 años), los hoy denominados Técnicos Superiores en Educación Infantil, es de lamentar, especialmente por lo que tiene de minusvaloración del primer ciclo y las dificultades de coordinación entre ciclos, la escisión que se mantiene en la cualificación de los profesionales de cada uno de los ciclos de la etapa.

La formación de los educadores de niños y niñas pequeños ha sido una preocupación constante desde los creadores de sistemas o métodos como F. Froebel o M. Montessori, los diseñadores de modernos programas como High/Scope o los impulsores de actuales reformas e innovaciones, ya que la acción del maestro es la piedra angular de cualquier proceso educativo. El autor, desde su experiencia como maestro y como formador de maestros de educación infantil, con una mirada crítica, aborda algunas cuestiones problemáticas del actual sistema de formación y trata de ofrecer algunas indicaciones de pistas que conducirían a la mejora de la preparación de las educadoras y educadores de esta etapa educativa.

Lois Ferradás

Formación cautiva de la estructura universitaria

Los maestros, en sus diversas especialidades, siguiendo una tendencia generalizada en los países desarrollados, se forman en las universidades. Esta integración en el sistema universitario, que en España ya cumplió los 25 años, ha traído indudables ventajas, tanto desde el punto de vista de la percepción social de esta formación como de la existencia de un lenguaje y un bagaje cultural común a todos los maestros, incluidos los de educación infantil.

Los medios con los que cuentan las facultades o escuelas universitarias son, en gene-

ral, excelentes para la formación de su profesorado, en cuanto a las posibilidades de movilidad e intercambio con otros centros formativos o para el conocimiento de experiencias interesantes, para el acceso a libros, revistas y todo tipo de documentos, etc. Pero, en muchos casos, la propia estructura de la universidad se ha revelado perversa para la adecuada formación inicial del profesorado de educación infantil. Me referiré especialmente a dos cuestiones.

La primera de ellas es la utilización que muchos alumnos venían haciendo de los estudios de magisterio como puerta de entrada en la universidad, pero careciendo por completo de interés por estos estudios en sí, y de expectativas de trabajar algún día en esta profesión. Así, en las aulas de estos centros, predomina una dinámica centrada en impartir contenidos de cultura general, pero están poco presentes elementos que forman para el ejercicio moderno de la profesión de maestro.

La segunda cuestión es más de fondo y se refiere a la diferencia entre cómo se organiza y se promueve el conocimiento en la universidad y cómo se hace en la escuela infantil o primaria. En efecto, los campos del saber en la universidad tienden a especializarse y a parcelarse, ya que también las tareas de la investigación se dirigen normalmente a aspectos muy concretos de la realidad.

De esta forma nos encontramos con que la formación de un único profesional maestro pueden intervenir profesores universitarios pertenecientes a una veintena de áreas, sin apenas contactos entre sí, en cuanto a coordinación de programas de estudio o participación en proyectos comunes. Por otra parte, mientras que los aprendizajes propios de la escuela infantil tienen una base en las experiencias y en la realización de procedimientos prácticos, es muy frecuente que la formación de maestros consista fundamentalmente en el trasiego de informaciones y conceptos predominantemente abstractos y alejados de la vida y de las habilidades necesarias para el desempeño de la profesión.

Estamos, pues, lejos de disponer de escenarios de formación en los que sea posible una cierta correspondencia (homomorfismo, como llaman algunos) con aquellos en los que

deberá probarse y continuar esa preparación, y que garanticen que los conocimientos adquiridos van a ser aplicables y útiles.

Maestros para una educación infantil experiencial e interactiva

Hoy en día existe un cierto consenso, incluso a escala internacional¹, acerca de las tareas o roles que en general debe saber realizar el maestro de niños pequeños. Así, se les suele pedir que sepan:

- Diagnosticar las necesidades, posibilidades y dificultades de cara a planificar la educación de cada uno de los niños.
- Diseñar programas que tengan en cuenta los contenidos culturales que en cada comunidad se consideran importantes, basándose en la teoría y en la práctica de la educación infantil.
- Planificar y organizar actividades para alcanzar los objetivos educativos.
- Crear escenarios de aprendizaje que proporcionen experiencias de aprendizaje interesantes y valiosas.
- Interactuar con las niñas y los niños, ofreciéndoles cuidados y apoyo afectivo, además de enseñanza.

Disponer de escenarios de formación donde probar y continuar los conocimientos adquiridos, a fin de garantizar que resulten aplicables y útiles.



Podemos afirmar que la formación que habitualmente se imparte en los centros en los que se preparan los maestros aborda, con mayor o menor profundidad y extensión, todos los contenidos necesarios. Pero se aprenden conocimientos sueltos, que se van acumulando y que raras veces cobran auténtico significado.

Las prácticas educativas en el conjunto de la etapa son enormemente variadas, a veces incluso dentro de la misma escuela. A veces se reducen a cuidar a los niños y a vigilar sus juegos espontáneos, sin interactuar realmente con ellos haciéndoles propuestas o respondiendo a las suyas; otras veces giran exclusivamente sobre contenidos "escolares" propios de la educación primaria; otras veces se hace una utilización mecánica y superficial de la moderna terminología sin reflexionar seriamente sobre las necesidades formativas de los niños y las tareas de los educadores.

En coherencia con el modelo de educación infantil que inspiró la reforma educativa en España, llamado a veces interactivo o coparticipativo², los maestros deberán formarse para ayudar a construir sus conocimientos dentro de un contexto significativo para el niño y el adulto, conectado a los intereses de niños y niñas, a sus ideas previas, así como a los intereses del adulto y a sus intenciones educativas.

Sin excluir otras alternativas de trabajo útiles y quizás necesarias con niños pequeños, el método de proyectos³, con precedentes en las aportaciones de J. Dewey, W. Kilpatrick o el mismo C. Freinet, es el que mejor responde a estas exigencias. En efecto, permite a cada niño

participar en las realizaciones del grupo desde el nivel actual de desarrollo de sus diversas capacidades; además, por su dinámica participativa y por sus contenidos vinculados a la cultura del entorno, constituye un marco que fácilmente ayuda a construir significados interesantes.

Creemos que para hacer posible que los candidatos a maestros adquieran una sólida formación en esta metodología, los profesores de los centros de formación deberán formar equipos multidisciplinarios que promuevan y participen en experiencias de enseñanza, aprendizaje e investigación análogas, que superen la excesiva parcelación de los saberes, que tanto limita la formación integrada de un profesional tan polivalente como los maestros de educación infantil.

Integrar cuidados y educación

Paralelamente a la existencia de una etapa educativa que hemos calificado de escindida, non encontramos con una mentalidad predominante que separa cuidados y educación, y que considera a los primeros como propios de los niños más pequeños y reserva los segundos para los mayores. Esta forma de pensar, que se manifestó en algunos lugares de forma simple y cruda en la problematización del rol de los maestros ante la incorporación de las criaturas de tres años a las unidades de Educación Infantil de los colegios de Educación Primaria, provoca que los niños del primer ciclo se vean privados muchas veces de estímulos culturales, para los que ya estarían preparados y a los que podrían acceder a través de las múltiples formas de exploración y lenguajes. Al mismo

tiempo, favorece que no se consideren adecuadamente en las escuelas las necesidades de bienestar de los niños algo mayores, en aras de una educación excesivamente formal.

Sería, pues, necesario, plantear una educación enraizada en las diversas necesidades de los niños y unos cuidados abiertos a todo tipo de estímulos culturales. Para ello serán necesarios profesionales con una visión de conjunto de las dimensiones educativas de la etapa en su conjunto, que supere el actual reduccionismo a la ejecución de una cierta mecánica curricular referida sólo al segundo ciclo, para recuperar lo que de vital y estimulante ha tenido la mejor educación de los niños y niñas pequeños ■

Notas

1. Véase, por ejemplo, SARACHO, O. N. (1993): «Preparing Teachers for Early Childhood Education. Programs in the United States». En SPODEK, B. (ed.): *Handbook of Research on the Education of Young Children*, Nueva York, Macmillan, pp. 412-426.
2. Ver DE PABLO, P. y TRUEBA, B. (1997): «Educación Infantil: Crónica de una reforma anunciada», *Signos*, 22, pp.24-33.
3. Disponemos de excelentes publicaciones de experiencias de este modo de trabajo en Educación Infantil. Pueden consultarse el libro ya clásico de PUJOL, M. y ROCA, N. (1991): *Treballar per projectes a parvulari*, Barcelona, Eumo. Publicados más recientemente tenemos, entre otros: DIEZ, C. (1995): *La oreja verde de la escuela: Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*, Madrid, Ediciones de la Torre. ARIAS, A. y RIAL, M. D. (1996): *Treballar por proxectos nas aulas de Infantil e Primaria*, Vigo, Xerais. Aunque procedente de un medio cultural algo más alejado, nos parece muy interesante la obra de KATZ, L. y CHARD, S. (1989): *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, New Jersey, Ablex, cuya traducción al portugués (*Abordagem de projeto na Educação de Infância*) acaba de publicar la Fundación Calouste Gulbenkian.

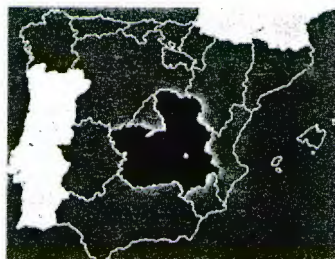
Una experiencia de formación en centros

En un lugar de La Mancha, de cuyo nombre...

No vamos a hablar de Don Quijote, aunque en La Mancha estemos. En el centro de la curva que traza el río Júcar en Castilla-La Mancha, se encuentra la comarca de La Manchuela y, en ella, Quintanar del Rey, una pequeña población de la provincia de Cuenca, aunque más cercana a Albacete.

Una vez, hace ya algunos años, una de nosotras y su amiga, en uno de los viajes que solían realizar, conocieron a un *yanqui* que llegaba por primera vez a nuestro país, no tenían un mapa a mano y, para situar geográficamente esta zona, le explicaron:

«... está por *tú* el centro, más al sureste de España, entre Madrid y Alicante, cerca del Toboso, de dónde El Quijote...»



Este artículo aporta la pequeña valoración de un curso de formación en centros, realizado a iniciativa de la Consejería de Bienestar Social de Castilla La Mancha, dirigido al equipo educativo de "las antiguas escuelas infantiles" de titularidad autonómica y con la fortuna de estar coordinado y asesorado por la Asociación de Maestros Rosa Sensat. Incluye la valoración de unas jornadas celebradas como clausura del curso. Se resume la experiencia y dinámica introducida en un centro concreto, el CAI Sagrada Familia (La Casita), de Quintanar del Rey, Cuenca.

Escuela Infantil La Casita

Reconocemos que los manchegos hemos de mejorar lingüísticamente, pero conste que aquel muchacho lo entendió a la primera, y, seguramente, desde entonces, le viene a nuestra amiga la afición a los mapas, nunca le falta el necesario, lo que es muy útil y siempre viene bien.

Pues bien, en Quintanar del Rey está La casita, nombre por el que todos nos conocen en el pueblo y al que asisten los más pequeños desde hace más de treinta años. De hecho, ya llevamos algunos cursos conociendo a los hijos de nuestros primeros alumnos.

Creemos que merece la pena realizar unas breves reflexiones sobre la evolución del nombre institucional, que compartimos con otros treinta y seis centros diseminados por las cinco provincias de nuestra extensa (79.461 Km²), despoblada (1.651.833 habitantes) y variopinta Comunidad Autónoma. Compartimos nombre, dependencia administrativa y económica, historia, inquietudes, necesidades, problemas...

Quizás por la tierra en la que estamos, quijotesca pudiera parecer dicha evolución, que se realiza simultáneamente al proceso que lleva al reconocimiento educativo de la etapa y que culmina en 1990 con la publicación de la LOGSE.

Bajo el nombre, subyace una determinada concepción sobre el tipo de centros que hasta ahora ha querido la Administración Autonómica de Castilla La Mancha, que nos heredó como *guarderías* del Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS) o del Ministerio de Trabajo, allá por 1983, coqueteó con el nombre de *escuelas infantiles* durante unos años y nos abandonó como *centros de atención a la infancia* (CAIS), denominación ambigua, donde las haya.

Decimos que la Administración nos abandonó y literalmente así nos sentimos. Nadie sabe qué hacer con los centros y con las trabajadoras (la mayoría de nosotras somos mujeres), vivimos sin directrices ni orientaciones en el ámbito educativo (en ocasiones ni a otros niveles), obteniendo la llamada por respuesta ante nuestras demandas... y siempre con actuaciones puntuales y contradictorias.

Aunque el nombre no es lo más importante, lo cierto es que, cuando alguien nos pregunta por nuestro trabajo, no sabemos qué contestar.

Primero decimos, con la boca pequeña, que trabajamos en un CAI, y automáticamente nos preguntan: ¿y eso qué es? Decimos entonces, con la boca más pequeña todavía, que es una escuela infantil, señalamos que sólo tiene el Primer Ciclo, no vayan a creer que, aunque no somos maestras, nos queremos hacer pasar por tales. Y, para que nos entiendan, inexorablemente añadimos que trabajamos en una guardería.

Por último, si nuestro interlocutor nos lo permite, y, eso sí, con la boca muy grande, nos recreamos en amplias explicaciones sobre nuestro trabajo, divertidas anécdotas vividas con los niños y niñas, sus comentarios, lenguajes, sonrisas y conquistas...

Independientemente del nombre institucional que nos quieran poner, llevamos muchos años haciendo lo mismo: educando, cuidando, dando de comer, mimando, riendo, cambiando pañales, enseñando... a los chiquitines.

Algunas de nosotras cumplimos las bodas de plata con el centro, y, aunque a veces nos sentimos cansadas (los años no pasan en balde), nos gusta nuestro trabajo y nos sentimos buenas profesionales, usamos como termómetro las manifestaciones de los niños y las niñas.

Estamos de acuerdo con lo que nos dijo una abuelita ya experimentada, de uno de nuestros propios hijos, cuando, bebé todavía, le mostraba sus gracias (las palmas, palmitas; los cinco lobitos...): ¿qué tendrán los niños que en realidad siempre hacen lo mismo, pero siempre parece nuevo...?

Así es nuestro trabajo cotidiano, todos los días lo mismo, pero todos los días algo nuevo.

Un curso de formación en el ámbito regional

Podríamos haber empezado diciendo: «En un lugar de la Mancha de cuyo nombre... sí puedo acordarme...»

Como en Quintanar del Rey, en Cuenca, Toledo, Bolaños de Calatrava, Las Pedroñeras, Daimiel, Talavera de la Reina, Albacete... y así hasta treinta y siete lugares que cuentan con un centro similar al nuestro.

La Sagrada Familia, Nuestra Señora de las Angustias, Castilla La Mancha, El Castillo, Platero, Virgen de las Cruces, Santo Ángel de la Guarda, El Pilar, El Tren Azul...

Durante el curso 1997-98, la Consejería de Bienestar Social de La Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, administración de la que dependemos, *nos sorprende*, organizando un curso de formación dirigido a las directoras y titulares de aula de *los treinta y siete centros*. Afortunadamente, asesorado y coordinado por la *Asociación de Mestres de Rosa Sensat*.

Se organiza bajo la modalidad de *formación en centros*, por lo que nos parecen interesantes algunas reflexiones sobre dicha modalidad.

Se ha constatado que los proyectos realizados bajo esta modalidad de formación responden a las necesidades de formación de los docentes en el ámbito individual y en el ámbito de equipo, facilitan procesos de investigación en el aula y son una clara apuesta por la mejora de la calidad de la educación.

Tienen como objetivo prioritario la mejora de la función docente de un equipo educativo en un proyecto común de centro, mediante la reflexión conjunta realizada en torno a un eje o tema elegido por los propios miembros del equipo, que puede ser teórico o más encaminado a aspectos prácticos; el abanico es tan amplio como intereses y necesidades tiene cada equipo.

Lo más importante es que se realice una reflexión conjunta dentro del equipo sobre las investigaciones teóricas y sobre la propia práctica, donde se puedan poner en común las aportaciones de todos los miembros, cada uno con su formación y, lo que es más importante, su experiencia previa, y que, de esta reflexión, nazcan implicaciones para la intervención educativa.

Es necesaria la presencia de un asesor externo al centro, que sea experto en el tema de estudio y reflexión.

Organización práctica del curso en la Región

En la organización del curso se agrupan los treinta y siete centros en pequeños grupos que eligen un tema común de reflexión, lo que da como resultado un amplio, variado e interesante abanico de temas. Los grupos se coordinan entre sí y comparten un mismo asesor externo.

El curso se clausura con la celebración de unas jornadas, celebradas en Toledo (julio de 1998).

Organización práctica del curso en Cuenca

En el caso de la provincia de Cuenca, contamos con Silvia Morón como asesora externa.

Silvia Morón visita los Centros y se organizan distintas reuniones con ella en Cuenca, reuniones a las que asiste una pedagoga de la Delegación Provincial y dos representantes de cada centro, la directora y una titular de aula, (TEJI [Técnico Especialista en Jardín de Infancia] o una educadora (maestra)).

En estas reuniones (pocas), tras elegir como tema común «el trabajo en equipo», se coordina, se aporta, se marcan directrices, se reflexiona, se concretan y recogen las líneas de trabajo que se trasladan a cada centro, donde cada equipo es el verdadero protagonista del trabajo.

Organización práctica del curso en La Casita (Quintanar del Rey)

Además de las reuniones comunes con el resto de los centros y de las sesiones propias, se realiza una reunión en La Casita con la asesora externa y la participación de todo el equipo, lo que da impulso y entusiasmo a nuestro trabajo y se valora muy positivamente. Esta reunión es posible gracias a la colaboración del equipo de mantenimiento.

Mientras dura el curso, el trabajo se centra en la reflexión común sobre actitudes, hábitos y comportamientos de los adultos, ante la comida y el momento de comer de los niños y niñas. «La comida: algo más que tragar» (artículo que se publica en el número 55 de *Infancia*, mayo-junio de 1999) se convierte en la síntesis del trabajo realizado por el equipo del centro.

Valoración del curso en el ámbito regional

Quisimos dar fundamento a nuestras propias opiniones y, por medio del Consejo de Redacción de *Infancia* de Castilla La Mancha, con sede en Albacete, se envía una pequeña encuesta a todos los centros. Reconocemos que tarde, muy tarde, porque ¿a quién se le ocurre andar en junio con *encuestas* y encima con prisas? Agradecemos sinceramente todas las contestaciones, que alcanzaron el 24 % de encuestas enviadas. Este pequeño, pero significativo e interesante, porcentaje de opiniones se resume:

- Son loables las iniciativas de la Administración encaminadas a mejorar la formación y en última instancia el trabajo diario.
- Las demandas de cursos de formación son una constante. Se considera imprescindible la formación permanente que da respuesta a las necesidades reales de cada equipo.
- Se valora positivamente la presencia y la participación de las asesoras externas que compartieron el curso y jornadas, y agradecemos sinceramente su colaboración.
- Las actividades, mejoras y modos de trabajo iniciados durante el curso se practican y mantienen, pero se necesitan apoyos y coordinación de expertos.
- Las necesidades de formación que se constatan, orientan a considerar como un elemento imprescindible la participación, presencial, de todos los miembros del equipo en las reuniones y actividades que se organizan: en las reuniones con la asesora externa, en jornadas y encuentros, etc.
- Son imprescindibles las sustituciones cuando salen del centro titulares de aula o educadoras de apoyo. Además, a la que se va le da cosa, no sólo porque se quedan las compañeras (a las que también les gustaría ir), sino porque sobre ellas recae más trabajo.
- Cabe resaltar la importancia de la figura de la directora, que puede ser motor con capacidad para potenciar y rentabilizar los esfuerzos del equipo, pero también todo lo contrario.

No podemos profundizar más en el tema, ni tenemos información sobre las repercusiones y dinámicas particulares de cada equipo y de su experiencia concreta.

Valoración de las jornadas regionales de Toledo (julio 98)

Finalmente compartimos calor, mucho calor... un *achicharrante* julio, en un, *no menos achicharrante*, Toledo.



Junto a nosotras, Silvia, la asesora externa de la provincia de Cuenca, y el resto de profesionales con las que tuvimos la suerte de aprender un poco más sobre nuestro trabajo.

Teníamos ilusión (unas más que otras), hubo intercambios y reencuentros entre compañeras, aportaciones de otros grupos y de expertos en distintos temas.

Como muestra del interés, tenemos que contar el que llamamos *heroico viaje* que realizaron dos compañeras de La Casita, saliendo a las seis y media de la mañana del sábado para asistir a las sesiones de ese día.

Realizamos una valoración negativa de las condiciones físicas y materiales en las que se desarrollaron (a pesar de los esfuerzos que, nos consta, debieron realizar algunas personas).

El ambiente en general, los espacios, materiales y tiempos fueron muy deficientes: o no funcionaba el vídeo o no teníamos sillas suficientes para todas y nos teníamos que sentar en el suelo. Como sobradamente ya hemos señalado, hacía mucho calor, por no hablar de una compañera que llegó a encontrarse verdaderamente enferma de sed (varias máquinas expendedoras de bebidas, pero...¡ninguna tenía agua!).

La celebración de estas jornadas nos dejó con la miel en los labios, pues interesantes exposiciones, como los de las compañeras de Pedroñeras sobre el juego heurístico, todavía no han llegado a nuestras manos (pese a que la Administración se comprometió a ello) y la exposición del precioso trabajo sobre la música, que realizaron las compañeras de Albacete, nos pareció un sonido muy corto. Desde entonces y de aquellas jornadas, nunca más se supo.

Estos puntuales y fugaces encuentros, estas esporádicas inmersiones al mundo de la formación, no sólo nos hacen constatar lo que nos queda por aprender, sino que seguimos con las mismas ganas de aprender.

Además, estos encuentros nos dejan un regustillo amargo, porque constatamos que, con el paso de los años, no sólo mantenemos viejos problemas sino que incluso tenemos alguno más.

Valoración del curso en La Casita (Quintanar del Rey)

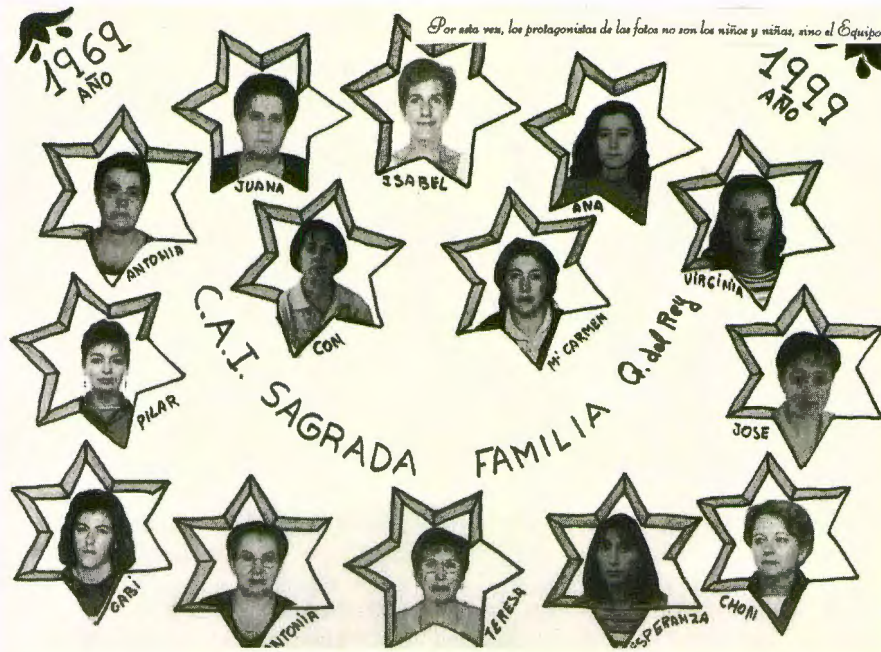
La participación de nuestro equipo en esta experiencia de formación la valoramos muy positivamente.

Cabe resaltar las importantes mejoras introducidas en la práctica cotidiana alrededor del momento de comer, mejoras relativas a la intervención de los adultos y mejoras de tipo práctico. Mejoras que revisamos periódicamente e intentamos mantener. (ver revista *Infancia*, número 55).

Y, lo que es más importante, nos ha quedado el hábito de trabajo de *los tres momentos*: tiempo de reflexión, tiempo de acción, tiempo de revisión.

Cuando iniciamos el trabajo sobre «La comida: algo más que tragar», (curso 97-98), adquirimos el compromiso de continuar trabajado en la misma línea, independientemente de la continuidad del curso de formación.

A lo largo del curso 98-99, se continúa el trabajo iniciado, realizando un proyecto de formación en centros, presentado y aceptado en el CPR de nuestra zona, en Motilla del Palancar, y de ahí nace el seminario: «Las rutinas que no lo rutinario», que se realiza en ocho sesiones y una sesión específica de evaluación final.



1.º Tiempo de reflexión

Los contenidos trabajados se inician con la revisión, puesta al día y actualización del trabajo realizado en «La comida: algo más que tragar».

El tema de reflexión se amplía desde el momento de la comida a otros momentos rutinarios del día: el aseo, el control de esfínteres, el patio exterior e interior, la siesta..., con el fin de dar a las rutinas diarias el nivel de importancia que merecen, relacionar las actividades cotidianas con los contenidos educativos implícitos y emprender acciones para la mejora de estas situaciones. Se realiza la búsqueda de documentación teórica sobre el tema de rutinas, que nos repartimos y cada una realizó una síntesis que presentó al resto del equipo. Una ojeada a los sumarios de artículos de la revista *Infancia* nos remite a abundantes artículos de P. Molina, M.ª Teresa Codina, M. Jubete y T. Majem, F y E Batiste, entre otros, aparecidos en los números 8, 12, 14, 17, 19, 23, 24, 25, 27, 40. También se recurre a los documentos sobre principios metodológicos y la guía de recursos de las *Cajas Rojas* del MEC, al *Libro Rojo de Espacios, Materiales y Tiempos*, y, como siempre, al RD 1333.

Cuadro de presentación del Equipo, en el que aparece por riguroso orden de edad:

Nombre	Edad	En la Escuela	En el Centro	Categoría	Titulación
"La Chacha Juana"	50 años,	21 años	Todos	Ayud. Cocina	Estudios Primarios.
"La superabuela"	50 años,	30 años	Todos	PSD	Estudios Primarios.
"La apañá",	54 años,	14 años	Once	Teji.	Graduado Escolar.*
"La madraza"	49 años,	30 años	Todos.	Teji.	Estudios Primarios.
"La reina de las ollas"	47 años,	23 años	Diez	Cocinera	Graduado Escolar.
"La coordinadora",	43 años	24 años	Todos	Teji.	Bachiller Superior.
"La ordenada"	41 años	22 años	Todos	Teji.	Estudios Primarios.
"La alegría de la huerta",	41 años,	25 años	Todos	PSD	Estudios Primarios.**
"La dueca"	40 años	14 años	Dos	Directora	Licenciatura.
"La fotógrafa"	40 años	22 años	Todos	PSD	Graduado Escolar.
"La todo terreno"	39 años	19 años	Dos	Peón Mantenim	Estudios Primarios.
"La artista"	38 años	16 años	Diez	Teji.	Graduado Escolar.
"La savia nueva"	37 años	6 años	Uno y medio	Educadora	Licenciatura.
"La maestra de la paciencia"	32 años	13 años	Ocho	Teji.	Segundo grado de T.P.

Durante este curso, Emilia y Estefanía, pasarc brevemente por aquí, dejándonos su recuerdo.

* TEJI: Técnico Especialista en Jardín de Infancia.** PSD: Personal de Servicios varios.

De la puesta en común, obtuvimos una importante conclusión: partir de las necesidades de los niños y adecuar espacios, materiales y tiempos a las mismas, tanto los comunes del centro, como los de aula.

Entendemos que las rutinas son el marco adecuado para planificar y organizar objetivos, contenidos y modos de trabajo con los niños y las niñas de estas edades, pues se trata de momentos que impregnan la vida cotidiana del centro y han de servir de eje para la organización de las actividades diarias.

2.º Tiempo de acción

Fruto de la reflexión en común, se inicia el trabajo de acondicionamiento de los espacios comunes del centro y se introducen modificaciones importantes:

- *Patio exterior*: Se redistribuyen las zonas de juegos de exterior. Se crea un acceso para los niños en la zona más ajardinada: el césped y las flores están más al alcance de todos y permiten la realización de nuevas activi-

dades. Se buscan y distribuyen papeleras (cedidas por el Ayuntamiento). Se mejora el arenero y se renueva la arena. Se incorpora material reciclado en los juegos de patio: ruedas de coches, objetos de casa...

- *Patio interior*: Se ha reagrupado aquí el material de psicomotricidad disperso por todo el centro y se ha arreglado un armario viejo para guardarlo. Hemos trasladado aquí el equipo de música.
- *Pasillo planta baja*: Se le ha dado utilidad, con perchas de fácil acceso para los niños, para guardar sus cosas y no tener continuamente que subir y bajar las escaleras, elemento que desgraciadamente condiciona la vida del centro. (Concretamente para el próximo curso, setenta niños y niñas menores de tres años y sólo un aula en planta baja.)
- *Aseo planta baja*: Se ha encargado un cambiador, absolutamente imprescindible.
- *Pasillo de la planta superior*: Hemos mejorado su uso, hemos creado un rincón de medios audiovisuales, con televisión y vídeo.

3.º Tiempo de revisión

Se valora positivamente: la participación en el seminario, el trabajo realizado, los cambios introducidos, pero... se constata:

- El Seminario se pone en marcha por el impulso de la directora del centro. (En la encuesta de valoración final del CPR se pregunta: ¿Por qué te has decidido a participar en el seminario? La mitad del equipo contesta: porque me lo propuso mi directora.)
- La participación activa de todas las personas en las sesiones es alta y se consigue que afloren muchos de los planteamientos particulares para trabajarlos en equipo. Algunas de nosotras nos sentimos incómodas y nos costó mucho hacer la presentación a las compañeras de la documentación teórica que nos tocó leer.
- La memoria final escrita presentada en el CPR se realiza con mucho esfuerzo por parte del equipo (la mitad escribiendo en el despacho, la otra mitad con los niños; también en casa por las noches...).
- No se dedica el suficiente tiempo a la revisión y evaluación continua, verdadero sustento de las mejoras conseguidas (falta de tiempo, como en el curso anterior).

- Este trabajo forma parte de un proyecto de centro, cuyo tema es inagotable y, por lo tanto, inacabado. Nos quedan muchos espacios por revisar, muchos tiempos que replantear y, como mal generalizado, la escasez de presupuesto para la adquisición de los preciosos materiales que se encuentran en el mercado.
- Uno de los más notables problemas que tenemos es la falta de tiempo, tiempo para reuniones y encuentros, para la reflexión en común, para la coordinación y revisión, y también para realizar otras actividades: el seguimiento adecuado de los procesos evolutivos de los niños y niñas, el intercambio de información con las familias, la preparación de las actividades, la preparación de los materiales de apoyo de las mismas, el acondicionamiento de espacios y un largo etcétera.

Nos sentimos obligadas a dar unas breves pinceladas de nuestras condiciones administrativas y laborales, como elemento subyacente y que se valoran inadecuadas para las exigencias y necesidades que se plantean en el Primer Ciclo de educación infantil: exigencias de calidad educativa y también de calidad en otros servicios que la sociedad demanda...

- El centro depende de la Consejería de Bienestar Social, aunque hace años que debía depender de la de Educación, como centro educativo.
- El horario es continuado, de ocho horas (nos permite que en verano sean cinco), con dos pausas, una de veinte minutos para desayunar y otra de treinta minutos para comer. Se cierra en agosto y se trabaja sin niños el último día del mes de julio y los dos primeros días de septiembre. No tenemos tiempo no docente legalmente regulado, aunque, como los niños permanecen en el centro *sólo* siete horas y media, contamos con media hora diaria, que acumulamos para una reunión semanal.
- Últimamente, a iniciativa de la Administración y al objeto de conciliar el horario de los centros con los horarios laborales de los padres, se oferta horario ampliado desde las siete y media de la mañana, pero con el mismo personal. Éste no es nuestro caso e imaginamos que la organización de los centros que atienden esta demanda debe ser mucho más complicada. Aunque contradictorio parezca (por lo de los padres trabajadores), esto ha permitido que el centro también cierre unos días en Navidad y en Semana Santa.

Hoy por hoy, el problema de la falta de tiempo lo vamos solucionando mal: hablando entre bocado y bocado durante el desayuno o a la hora de comer, e incluso (y muy a pesar nuestro) hurtándole tiempo a los niños y niñas (que todo hay que decirlo...).

Por ejemplo, en el cuidado de las siestas... como duermen muy bien, nos vamos unas pocas y preparamos una reunión, revisamos los cuentos, ordenamos el cuartucho o cosemos las cortinas..., pero cuando hacemos esto y ellos como siempre se van despertando, intentamos que se queden echados «un ratito más», hasta que lleguen todas y cada una se haga cargo de su grupo. Nos consuela pensar que desde muy pronto aprenden a disfrutar de este momento de relajación y tranquilidad.

También en julio, como vienen menos niños, podemos hacer las entrevistas del siguiente curso, preparar el aula, hacer nuevos dibujos..., pero ello implica que no se pueden realizar algunas de las actividades de agua,

apropiadas para esta época, no sólo porque hace calor, sino precisamente porque son posibles al venir un menor número de niños. (Se necesitan muchas manos adultas para vestir y desvestir a tanta menudencia.) Menos mal que contamos con un magnífico arenero, fuente inagotable de acción, actividades, juegos... y basta un manguerazo de agua a primera hora de la mañana y poco más para dejarlo preparado.

En un artículo, Pablo García Túnez dice: "... en Arlequín, (escuela infantil situada en pleno Albaicín *granaíno*) se vive despaciosamente el ritmo del tiempo...". Nos gustó la cita y nos gustó el mensaje que transmite. Tuvimos luego ocasión de aprender directamente del autor y aún nos gustó más. (Desde aquí, un grato recuerdo).

Nos gustaría hacer realidad el reto que plantea, pues a nosotras «el tiempo» parece que nos persigue y de vez en cuando nos entra esa sensación de agobio por la falta de tiempo, para hacer todo eso que tenemos que hacer, todo eso y mucho más y, lo que es peor, transmitimos sin querer nuestra prisa a los niños y es el centro el que vive aceleradamente el ritmo del tiempo.

Y, mientras tanto, nuestro quehacer diario sigue su acelerado ritmo, organizando, como siempre con ilusión, el recibimiento de los niños y niñas del próximo curso 1999-2000. (Uf, qué susto, el cambio de milenio, que parecía que no iba a llegar nunca y ya está aquí).

Y con el cambio de milenio, una importante novedad, nos quedamos con los más pequeños de la etapa, el llamado Primer Ciclo de la educación infantil, el aula de mayores es la de dos años.

Bebés, nos quedamos con los bebés, porque para cualquier profano en la materia, todo niño o niña con *paquete y orinal* es un bebé. ¿O no? Y también para los no tan profanos, pues cada vez más se desdibujan los límites sobre las etapas evolutivas, hay autores que nos hablan de la primera infancia a los 18 meses, a los 24, a los 36 meses..., los límites, en otras épocas estrictos, van perdiendo su





importancia, en favor de resaltar las maravillosas posibilidades de evolución del ser humano en cualquier época de la vida.

Nuestra nueva realidad nos afirma en el convencimiento de tener que cambiar de *chip* en algunos aspectos, aceptamos el reto. Tuvimos niños y niñas hasta los seis años, posteriormente nos acostumbramos a tener hasta los cuatro años y ahora educaremos con idéntico mimo y cuidado a los más chiquitines.

Lamentamos la ruptura de la etapa, los dos ciclos, claramente separados en dos tipos de centros, entre otras razones porque conocemos y

vivimos, no sólo como profesionales, sino también como madres, conflictivas situaciones familiares, con la incorporación del pequeño de 18 meses a un centro, y la de *la mayor* de tres años a otro distinto: trastornos de horario familiar, por no entrar en el conflictivo mundo de los sentimientos. Nos invade la pena unas veces, la rabia otras, la impotencia las más, de que no puedan asistir al mismo centro.

Por nuestro lado, seguiremos con los mismos planteamientos y características que dan señas de identidad a nuestro centro, a las compañeras de otros y en general a los profesionales de esta etapa, esto es, la defensa de los derechos de los más pequeños, la actitud de reflexión y adaptación permanente, la búsqueda de adecuadas respuestas a las continuas y cambiantes necesidades de los niños y niñas.

Tenemos otras historias y preocupaciones que dejamos en el tintero:

- Se avecinan cambios, un equipo de gobierno recién estrenado, nuevos consejeros (esperemos que para bien), transferencias en materia de educación...
- ¿Qué, cómo y cuándo pueden aprender los equipos de los CAI de Castilla La Mancha?
- La adecuación arquitectónica de los edificios y de instalaciones; así como la habilitación profesional en los centros de titularidad autonómica, municipal y privados sin ánimo de lucro.
- La red de centros, la oferta de plazas públicas, la coordinación con los ayuntamientos, la política de subvenciones a éstos y a los centros privados...
- Las peculiaridades y necesidades específicas de estas edades y de las condiciones materiales y humanas que se requieren.
- La calidad educativa de los servicios que la sociedad demanda...

Pero éstas son otras historias, que no os cuento ahora, porque esta historia ya está contada.

Así es como acaban los cuentos de Violeta Monreal, y de otros autores, dentro de la colección «Cuentos de Colores: Los Malos», de la editorial Bruño (cuentos áltamente recomendables para leerlos con los más pequeños, de forma individual y en pequeño grupo, desde los tres años). ■

Propuestas para la renovación de la enseñanza

APRENDER Y ENSEÑAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

El libro aborda desde una perspectiva constructivista el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta etapa educativa que va desde los primeros meses de vida hasta los seis años. Las autoras ponen de relieve las continuidades y también las especificidades y peculiaridades de los dos ciclos que componen la etapa. Desde esta doble perspectiva se plantean los temas más relevantes para la práctica educativa: el fundamento psicopedagógico de la enseñanza y del aprendizaje, el currículum de la etapa, la organización y la planificación, la concreción en la práctica educativa, la evaluación, el trabajo en equipo de los maestros y los procesos de elaboración de proyectos compartidos, las relaciones entre el contexto familiar y el escolar...

En conjunto, la obra pretende aportar ideas y orientaciones útiles para analizar y mejorar el trabajo docente a partir del diálogo entre la práctica cotidiana y los referentes teóricos.

DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LA ETAPA 0-6 • LA ETAPA DE EDUCACION INFANTIL •
LA PRACTICA EDUCATIVA I. ORGANIZACION Y PLANIFICACION • LA PRACTICA EDUCATIVA
II. CRITERIOS Y AMBITOS DE INTERVENCION • LA EVALUACION Y LA OBSERVACION •
TRABAJO EN EQUIPO Y PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO • FAMILIA Y ESCUELA •



C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027 Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

Música de la naturaleza, naturaleza de la música:

Cigarra

Juan Mari Beltrán

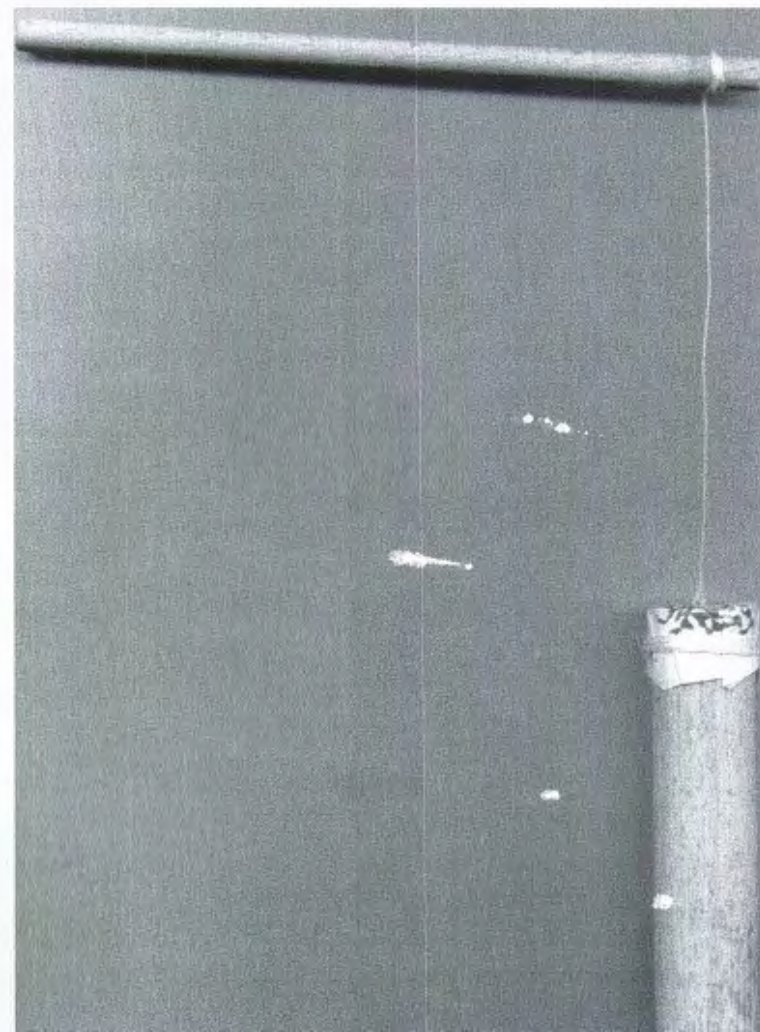
Un nuevo juguete sonoro, un nuevo instrumento musical, una herencia renovada del saber popular... un juguete musical tradicional que puede ser construido por los propios niños y niñas, en casa o en la escuela, en cualquier época del año, con materiales cotidianos al alcance de todos. ¿Qué tal suena?

Como el eltzegor y la gallina, se trata de un pequeño tambor de fricción, accionado al modo de los zumbadores y que emite un sonido parecido al canto de la cigarra, de donde toma su nombre.

Se puede hacer con pequeños tubos de hojalata procedentes de botes de conserva, cartón duro, trozos de caña, etc. En todos los casos utilizaremos un tubo con los dos extremos abiertos.

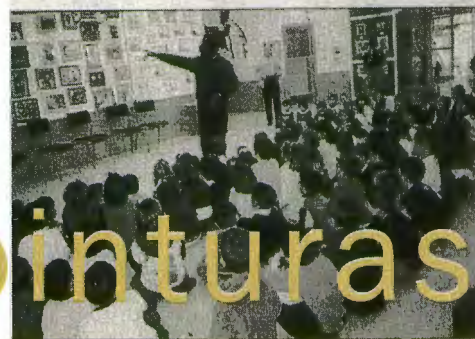
En uno de los extremos se coloca una membrana tensada. Esta membrana suele ser generalmente de cartón, por ejemplo un trozo de naipe. En el centro se hace un pequeño agujero, por donde pasamos un hilo. Al hilo se le hace un nudo para que no se escape del interior del tubo, y todo el resto queda fuera. El extremo del hilo se anuda a la punta de un palito, pero sin apretar demasiado, para que pueda girar. Es conveniente hacerle un pequeño canal al palito para que el hilo gire dentro de él, e impregnarlo con un poco de resina.

Para tocar, se coge el palo y se bate de modo que el tubo dé vueltas a su alrededor. Por efecto de las vibraciones que se producen por la fricción entre la cuerda y el palito, aumentadas por la resina, vibraciones que el hilo transmite a la membrana, ésta sonará de manera parecida al canto de la cigarra. Podréis apreciar la relación entre la velocidad de giro (de fricción) y el tono del canto de la cigarra. ■



Algo más que una exposición de pinturas

Una exposición infantil
recauda fondos para Angola



En el Equipo de Educación Infantil del Colegio Público Claudio Sánchez Albornoz, de Burgos, llevamos cinco años trabajando el área de la **comunicación y representación, en lo que se refiere a lenguaje y matemática, bajo el enfoque del constructivismo. Nuestra experiencia es positiva, pero hemos constatado la ruptura metodológica que existía entre estos los campos de la comunicación y la expresión plástica. Nos pusimos en contacto con el CPR de Burgos y manifestamos nuestra inquietud. La respuesta fue la constitución de un seminario, donde aprendimos nuevas formas de trabajar la expresión plástica, desde la manera de abordarla hasta técnicas de pintura.**



Magdalena Vallejo

Era nuestra intención *sorprender* a los niños, despertar su capacidad de admiración al sumergirlos materialmente en el arte. Para ello, *empapelamos* las paredes con reproducciones de pinturas de todos los estilos y tendencias. Unas, traídas por ellos; otras, nuestras; otras, de libros de la biblioteca...

A medida que las aportaciones iban llegando, se presentaban al grupo con una breve reseña (autoría, título, etc.).

En pequeños grupos, charlábamos sobre: cuáles son las que más nos gustan, qué representan, qué sentimos, qué nos quieren decir, qué colores emplean...

Surgieron afirmaciones como «a mí me gusta la madre de Juan»... en realidad, se trataba de *la maja* de Goya que había traído a la escuela la madre de Juan.





La biblioteca de clase se llenó de libros con láminas, biografías de pintores y pintoras (por cierto, muy poquitas encontramos de éstas últimas), que nos sirvieron de base para ir conociendo datos biográficos y curiosidades de las personas que habían pintado parte de todo lo que teníamos por las paredes.

En ese espacio tenían cabida varios tipos de actividades, como el ir mirando aquellos libros individualmente, comentarlos por parejas o en pequeño grupo, escuchar lo que se nos lee, destacar lo que más nos llama la atención...

En el espacio dedicado a escribir, fuimos confeccionando ficheros, que, según la edad y nivel de cada grupo, contenían nombres de autores, títulos de pinturas, temas tratados en ellas, biografías... Estos ficheros quedaban en la biblioteca del cada grupo, para su posterior consulta en caso necesario.

Y ahora llega lo que estaban deseando hacer: *pintar*.

Empleamos distintas técnicas: rotuladores, ceras blandas, témperas, lápices de colores y carboncillos.

Para el aprendizaje de cada una de estas técnicas, se buscaron, en cada grupo, las reproducciones que mejor se adaptaran a su uso. Así, por ejemplo, para rotuladores trabajamos bastante con Miró y para ceras blandas recurrimos a impresionistas.

Dentro de cada gama seleccionada, cada niño y niña eligió la obra que más le gustaba para realizar su pintura. Una vez hecha la elección, se realizó un pequeño estudio de la obra. Se analizaron los distintos planos,

medidas del original, posición vertical u horizontal, qué hay arriba, abajo, etc. Venía a ser un estudio matemático de la obra en el que se profundizó según el nivel y la capacidad de cada grupo. Los datos obtenidos se tuvieron en cuenta para hacer la reproducción.

Toda esta actividad fue creando en todos, adultos y pequeños, un ambiente de entusiasmo al que había que dar un cauce. Entonces nos planteamos: si pintamos, somos pintores, y ¿qué hacen los pintores con sus pinturas? Una exposición. Pues nos pusimos manos a la obra.

Éste era ahora otro proyecto que nos exigió otra dinámica. Cada uno eligió una obra para exponer. Había que identificar cada obra expuesta, para lo cual se realizaron tarjetas con los datos tanto de la pintura original como de la copia: autoría, título de la obra, título de la copia, técnica empleada, etc. Se confeccionaron catálogos con los nombres de los pintores escolares y con las obras expuestas.

Al llegar aquí se nos planteó otra cuestión: ¿Para qué hacen los pintores una exposición? Para vender. Pues nosotros también. ¿Qué haremos con el dinero?. Darlo a una ONG.

Nos pusimos en contacto con una y vinieron a visitarnos. La venta se llevó a cabo con un precio mínimo de doscientas pesetas y a partir de ahí lo que se quisiera. Cada familia compró el cuadro de su hijo y en una caja se iba depositando el dinero. Quedamos sorprendidas por la respuesta familiar, se recogieron casi setenta mil pesetas.

Al margen de todas estas actividades y paralelamente se desarrollaron otras, como escribir cuentos y recopilarlos, bien todos sobre un mismo cuadro o bien cada uno sobre el que tenga un tema que más atraiga.

En definitiva, surgieron muchas ideas y actividades alrededor de lo que comenzó como una inquietud metodológica; realmente estamos satisfechas y sorprendidas. Una vez más comprobamos cómo los niños y niñas van mucho más allá de lo que nosotras programamos y pensamos.

También nos visitaron pintores que compartieron su trabajo con el nuestro, y salimos a ver exposiciones.

Han pasado tres cursos y este tipo de actividad se sigue realizando con distintas variantes. Nos hemos dedicado también a la escultura, algunas exposiciones son temáticas... Y lo más positivo a nuestro entender es que ha sido y es una labor de equipo donde se ha visto involucrada toda la comunidad educativa. ■



Libros

libres

Hace unos años asistí a unas charlas que daba Federico Martín, en las que, con su original manera de presentarse, de hablar y de gesticular, aprendí bastantes cosas sobre literatura infantil. Nombro esto porque hubo una frase que se me quedó en el oído, como si fuera un sortilegio, como si desencantara una parte en mí, que hasta entonces, hubiera estado *sujeta*, maniatada, domesticada, inmóvil. Las palabras en cuestión fueron: «libros libres».

Tanta impresión me haría este tándem de palabras que durante mucho tiempo he creído que compartían la misma raíz liberadora. Y, ahora, justo al ponerme a preparar este escrito, he podido comprobar que no es así... pero me da lo mismo. Hay asociaciones que tienen la virtud de despertar algo que le hace a uno espabilar, avanzar, dar un saltito... y que, aunque no compartan raíz, son igualmente útiles.

Porque ¿qué mejor cosa puede tener un libro que ser *libre*? Libre por dentro, en las cosas que cuenta. Libre por fuera, en la forma en que viene. Libre, si su idea es abrir respiraderos a las personas. Libre, si su mensaje llega envuelto de placer para la vista, para el tacto, para la mente, para el corazón.

Esto de los libros libres no es ningún extraordinario invento de última hora, sino, sencillamente, el nombre con que he dado en llamar a esos libros que abundan en las clases de tantos maestros y maestras, y que vienen a ser como un pequeño arte, que nos permite reunir conocimientos y afectos en unas cuantas páginas con intención de belleza y de continuidad.

M.^a Carmen Diez

En el diccionario etimológico pone que *libro* viene del latín *liber, libris*. Primitivamente significó «parte interior de la corteza de las plantas» (que los romanos emplearon como papel).

Y que *libre* viene de *liber, libra librum*, y como verbo *liberare*: «libertar, despachar».

Federico Martín, en virtud de su deseo de que los libros fueran libres, o mejor dicho, de que los libros liberaran, unió en tono juguetón, dos buenas y potentes voces, que a mí me han ayudado a liberar a los libros de su envoltura típica y a soñarlos de tela, de plumas, de agua, de pan... y hasta de corteza de planta, como aquellos libros primeros de los que nos habla el diccionario.

Mi empeño está en realizar unos libros que acompañen la vida de los que los hacen, que reúnan ideas, saberes, vivencias, imágenes, juegos, que permitan recopilar con cierto orden (sin exageraciones), aquellas cosas que uno quiere conservar, transmitir, recordar... que dejen disfrutar al mirarlos, al tocarlos, al escucharlos...

Libros que no han de ser precisamente para niños pequeños, pero que ellos también puedan reconocer como bonitos y atrayentes. Libros que nos acerquen a los chispazos emotivos, o a los chispazos del conocimiento, sin menoscabo del placer de los sentidos, del gusto por tenerlos entre las manos.

Libros evocadores de presencias, o de ausencias. De momentos vividos con otros, o en soledad. De colores y de formas. De calores y de fríos.



*Liberar a los libros de su envoltura típica y soñarlos de tela, de plumas, de agua, de pan... y hasta de corteza de planta, como aquellos libros primeros de los que nos habla el diccionario...
 Unos libros que acompañen la vida de los que los hacen, que reúnan ideas, saberes, vivencias, imágenes, juegos, que permitan recopilar con cierto orden (sin exageraciones), aquellas cosas que uno quiere conservar, transmitir, recordar... que dejen disfrutar al mirarlos, al tocarlos, al escucharlos...
 Libros que no han de ser precisamente para los niños y niñas pequeños, pero que ellos también puedan reconocer como bonitos y atractivos.
 Libros que nos acerquen a los chispazos emotivos, o a los chispazos del conocimiento, sin menoscabo del placer de los sentidos, del gusto por tenerlos entre las manos...*

Otras fuentes

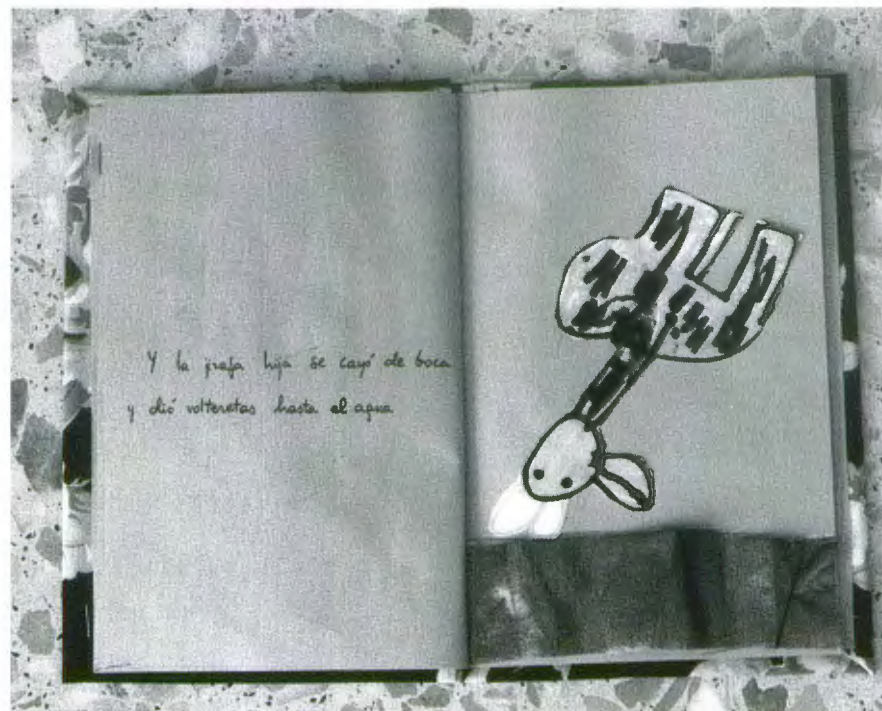
De todas formas, he de decir que para animarme a hacerlos realidad, he necesitado de muchas más fuentes que aquellas sugeridoras palabras de Federico Martín.

En primer lugar la de mirar lo que otros hacen y aprender de sus ideas originales y peregrinas en revistas, exposiciones, artículos, escuelas... Por ejemplo, una vez vi una rebanada de pan ofreciéndose en holocausto para ser la inicial de «Berta», en un libro de nombres que estaba lleno de vida... He visto libros hechos en papel transparente, o escritos con tinta invisible, libros en blanco y negro, en tela de saco, en toalla, en papel vegetal... Libros con agujeros, conchas, clips, serrín, con trozos que se abren y se cierran, que giran, que cuelgan, que se esconden y salen. Libros hechos entre varios amigos, libros mínimos (como aquéllos de Calleja, que se coleccionaban y te cabía la colección entera en el puño cerrado) o gigantes, en los que casi cabe un niño dentro...

Hace poco vi unos llamados «prelibros» que, según me contó Marina Scarpati, autora de unos cuantos, son un paso previo a los libros con palabras y vienen a ser libros «para sentirse mejor»... De hecho, yo me siento muy bien cuando abro (desabrochando un botón) uno de sus preciosos prelibros de toalla blanca, que guarda escondido un pato de fieltro rojo con cascabel en la cola, que me invita a acariciarlo y a acercármelo al oído.

Marina cuenta cuando habla de estos libros que pueden o no llevar palabras, que pueden ser para niños o para mayores, que sólo necesitan un rato de dedicación y materiales muy variados, que permiten volcarse al hacerlos y disfrutar al usarlos... Ella sacó la idea de un libro de Bruno Munari, y le añadió lo suyo, su gran imaginación y buen hacer, resultando más apertura aún, si cabe, más libertades...

De cuando era pequeña, he aprovechado algunas ideas. A mí me gustaba pasearme con mi librito de comunión (de esos de nácar) por su frescura, su oro, su tamaño tan manejable y su olor (a misa). También me gustaban los tomos color canela de *Don Quijote de la Mancha* (impresos en la Tipografía de «Clásicos Castellanos» en 1911), que eran de mi abuelo y que olían como su americana. Las mil mejores poesías de la lengua castellana y su contenido exquisito era otro de mis predilectos. El de *Canciones de la abuelita*, que tenía dentro un xilófono (que mi padre tocaba entre texto y



texto). Y un cuento troquelado, de esos que, al abrirlos, salen catapultadas y como por arte de magia las figuras a todo color. Se llamaba *Cuentos Indostánicos*. De ahí pasé a los tebeos y luego ya a los libros de la colección ésa que tenía texto y tebeo alternadamente, y que tenía las caras de los personajes en el lomo. Tamaños, formas, músicas, olores, sorpresas... elementos que recupero para mis *libros libres*.

Hace dos o tres cursos, una de mis compañeras, Reme, confeccionó un libro *móvil*, en el que se abrían las puertas, había espejos, transparencias, telas de seda, cartón, tiritas, esponjas y mil cosas más. Ella lo utilizaba para dar soporte a una historia sobre las casas. Con los niños y niñas de mi grupo, fuimos a pedirle pedimos información acerca de esa forma de hacer libros tan bonita. Nos la dio sobradamente, y, nada más volver a nuestra clase, surgieron las dos primeras propuestas:

- Hacer un libro con cosas de comer.
- Hacer un cuento y meterle todo lo que encontremos que le vaya bien.



Los dos libros resultaron preciosos.

El año pasado, a raíz de una visita de intercambio de mis alumnos con un grupo de niños alumnos del Colegio de Ciegos, confeccionamos un libro de poesías para ellos, lleno de cosas para oler, para tocar, para jugar... Resultó muy sugestivo y les gustó bastante. Así nos lo manifestaron en una cinta grabada en la que nos devolvieron el regalo, y en la que recitaban los poemas que sus maestros les habían leído y traducido al Braille.

Hay tantas posibilidades

La verdad es que con el tiempo y tan buenas fuentes (continúo mirando), he adquirido una cierta práctica. Así que cuando ilustro algún cuento o poema, cuando me guardo cartas o escritos que no quiero perder, cuando le escribo a alguien, o cuando preparo algo para los niños de mi clase, incluyo estas ideas de *libros libres*, o *móviles*, o *vivos...* o *prelibros*, y quedan más cercanos, más tocables, más *personales...* O al menos a mí me lo parece.

Los niños y niñas se aficionan bien pronto a esta aventura, que incluye sus modos predilectos de relación con la realidad: las sensaciones, el movimiento, los afectos, la expresión, la creatividad, el juego, la broma, la sorpresa, el placer. Ellos mismos también se incluyen poniendo su estilo en todo lo que hacen, sean textos, dibujos, objetos... Y es que plasmar su rico mundo interior en los libros que hacemos es un gusto, que alimenta y contiene a la vez, el momento narcisista que viven.

Tenemos libros de muchas clases:

- El de los sueños (anotamos los sueños que quieren contar).
- El de los nombres (contiene sus nombres hechos con hojas, alambres, pulseras, palitos...).
- El de las poesías (poesías nuestras o de otros autores con ilustraciones y añadidos variadísimos).
- El de las fotos (álbumes con notas explicativas, dibujos, recortes de periódico, cromos...).
- El de las canciones (el texto con decoraciones hechas mediante nuestro estilo medio surrealista...).
- El libro-espejo (un libro con la portada de papel-espejo y que nos sirvió de encuentro este año, porque *salimos en la foto* y en el texto).
- El libro de los números (nociones matemáticas y números decorados en forma de *collage*, también con nuestras fotos y recortes de revistas, catálogos, etc.).
- El Libro de los Libros (que en otro artículo comentaré).
- Libros de cuentos (cuyos autores son los propios niños).
- El libro de las fotos del peluquero José Enrique, que vino una mañana a peinarnos a todos.
- El libro del fax (con todos los mensajes que los padres enviaron por fax).
- Los libros de los temas que vamos aprendiendo: Los elefantes, el espacio, las piedras bonitas, los dinosaurios...

Otros años ha habido otros libros: El de la boda, el de la excursión al safari, el del Carnaval, el de las cartas, fotos y dibujos de los amigos de Canarias (con los que nos escribíamos), el de los pájaros (con plumas de muchas clases), el de los recuerdos, el de las pegatinas, el de las marcas, el de

la colección de palabras, el de cosas de "tocar", el de las recetas de cocina, el de nosotros cuando éramos bebés...

Y puede haber muchos más. Según la inspiración. Según los acontecimientos. Según las aficiones. Según el material que se nos pone a tiro...

Los cuentos por patrullas

Comenzaron con un cuento hecho entre todos una tarde de lluvia (tenían entonces cuatro años). Frases de uno, frases de otro, ideas entremezcladas, a las que a veces costaba sacarles la punta del sentido, risas, votaciones rápidas y a seguir... Nos resultó muy divertido hacer uso de esta posibilidad hasta entonces sólo usada de broma, cuando jugábamos a imaginar cosas: ¿y si ahora estuviera el patio lleno de agua como un mar?, ¿y si voláramos?, ¿y si entrara un toro en el colegio?, ¿y si...?

El componente nuevo esta vez fue que unos papeles y un rotulador ligero recogieron su lluvia particularísima de ideas y de palabras.

También mi actitud receptiva, y la de sus padres cuando vieron y leyeron el producto final! Le pusieron de nombre a su cuento: *El rey y la princesa*, y se lo enseñaban a cualquiera que entrara en la clase. Estaban muy orgullosos de su obra. Lo habían ilustrado entre todos, y ciertamente quedó precioso. Mi parte fue encuadernarlo con ayuda de Susana, que tenía en administración un pegamento tan bueno que el olor duró un siglo en amainar.

Un tiempo después vino una de las patrullas y dijo que les apuntara un cuento que habían pensado. Nos salimos al pasillo, para mayor tranquilidad (y que no se contagiaran las ideas...), y se lo apunté. Las demás patrullas quisieron hacer sus propios cuentos, y a eso dedicamos gran parte de la mañana.

Fue muy curioso para mí ver cómo se organizaban internamente los subgrupos. Al no dar consigna alguna, cada grupo hizo una cosa. En uno de ellos, un niño se puso a organizar los turnos de intervención: «ahora cállate tú», «ahora te toca a ti»..., iba diciendo. Los demás aceptaban su papel con agrado. En otro hubo peleas por intervenir, había dos chicos muy imaginativos, y muy en rivalidad constante en cualquier campo, y eso se hizo notar. En el grupo más numeroso empezaron a hablar de derecha a izquierda por un orden tácito, y con una duración aproximada, que nadie, o todos, medían. En uno de los grupos formado por dos niñas muy amigas, las más pequeñas de clase, hubo momentos de discusión, de sonrisitas, de mutua contemplación... Hasta el punto de que hasta se olvidaban de por dónde iba el cuento, y centraban su interés más en la relación, que en ninguna otra cosa.

Los días posteriores vino el asunto de las ilustraciones. Unos se las repartieron según lo que cada cual había dicho de texto para el cuento. Otros me pidieron que les fuera leyendo sus historias, y entonces acordaban qué haría cada uno. Una patrulla de tres niñas que había hecho un cuento sobre tres mellizas, decidieron dibujar cada una, una niña, y así, en

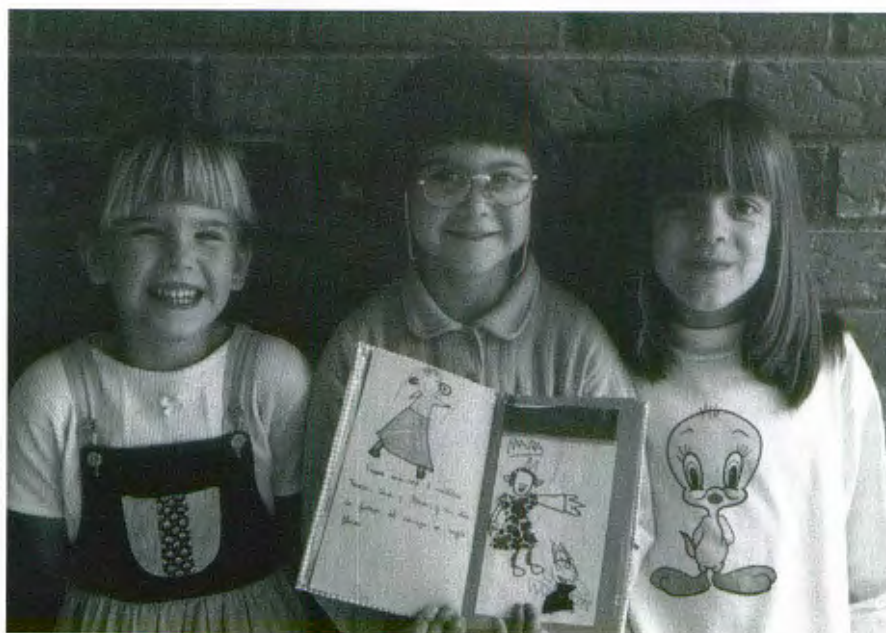
cada página, todo bien repartido entre las tres.

Las portadas fueron telas de colores, con sus etiquetas, los nombres de los autores e ilustradores, las contraportadas...

El éxito de estos literatos recientes fue tan grande que animó a los compañeros de la clase de cinco años a hacer sus propios cuentos...

Y el éxito en las familias de todos ellos fue todavía mayor. Querían los padres tener los cuentos, y se los fotocopiaban, los leían a los abuelos, etcétera, etcétera.

Ahora están en la biblioteca de clase. Son *libros libres*...



La oreja verde

Una rara avis en la prensa infantil

Existe una gran escasez de publicaciones periódicas infantiles. Las causas de ello pueden ser dos: la idea de que todo lo que se dirija a la infancia es tarea de la institución escolar; la reticencia de la escuela a incorporar lo que provenga de fuera de su estructura. Como consecuencia de ello, no hay un caldo de cultivo que propicie proyectos de este tipo. Se vislumbran, sin embargo, puentes de acercamiento entre escuela y sociedad. Hay publicaciones para niños y de los niños. La Oreja Verde es un suplemento semanal de los niños. Creada en 1989, por Paco Abril, está llegando a su número 500. En sus cuatro páginas se han recogido, a través de numerosas propuestas, alrededor de veintemil colaboraciones de niños y niñas.

Paco Abril, Ana López

Se pueden contar con los dedos de una mano las publicaciones periódicas infantiles que se editan en España. Esta escasez no se limita sólo al territorio español, pues es también muy reducido el número de revistas y suplementos destinados a los niños y las niñas que se publican en el mundo.

¿Cuáles son las razones de esta carencia? Aunque todavía está por realizar un estudio riguroso de las causas que provocan esta situación, consideramos que hay tres fundamentales:

1) La idea extendida de que la tarea educativa, y todo lo que se dirija a la infancia, es labor exclusiva de la institución escolar. Se piensa en los niños y niñas más como escolares que como ciudadanos.

propicien la creación de proyectos dirigidos a la infancia a través de periódicos y de revistas. Así pues, al no existir una explícita demanda social de este tipo de propuestas, es lógico que no se oferten. Si los niños son dedicación exclusiva de la escuela, ¿para qué hacer nada fuera de ella dirigido a la infancia?

No obstante, cada vez hay una mayor conciencia de la necesidad de un acercamiento entre la

2) La reticencia de la escuela a incorporar aquello que provenga de fuera de la propia estructura escolar, llámense revistas, programas de televisión, cine, teatro, exposiciones...

3) La consecuencia de la separación entre educación y sociedad, provoca la falta de caldos de cultivo, de infraestructuras, que

escuela y la sociedad. Por una parte, la escuela sabe que ya no puede abarcar todo cuanto la sociedad demanda de ella, que no puede cargar ella sola con la responsabilidad del complejo proceso educativo. Por otro lado, la sociedad está tomando conciencia de su corresponsabilidad en la labor educativa. De este pensamiento surgen movimientos como el de Ciudades Educadoras o el de La Ciudad de los Niños. Y, poco a poco se van aportando materiales para levantar el imprescindible puente que una las dos orillas: la de la escuela y la de la sociedad.

Una vez trazado el mapa de situación en el que se ubican las publicaciones infantiles, podríamos dividir las en dos grandes apartados:

- Las que se hacen *para* los niños, en las que el contenido es, principalmente, informativo, lúdico y didáctico. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, *Caracola* y *Popi*, ambas de la editorial Bayard Press.
- Las publicaciones *de* los niños, en las que lo que se potencian y se recoge son, fundamentalmente, los trabajos realizados por los niños y las niñas.

Vamos a centrarnos en este segundo tipo de publicaciones y, concretamente, en el suplemento infantil *La oreja verde*, que se publica todos los sábados, en el diario *La Nueva España*, de Asturias, el periódico de mayor difusión regional y el décimo en cuanto a lectores de toda España.

Hagamos un breve paréntesis histórico para explicar que este suplemento fue creado en el año 1989 por Paco Abril, quien empezó a realizar este tipo de publicaciones, en el año 1972, en diversos periódicos asturianos.

Posteriormente, en el año 1995, se incorpora a su elaboración Ana López Chicano, quien, desde entonces, es responsable de las labores de selección de material, maquetación y coordinación general.

Si ya es harto difícil encontrar publicaciones destinadas a un público infantil, es más complicado todavía que los periódicos dediquen algunas de sus páginas a los más pequeños. Un periódico, tal como lo definió por medio de una adivinanza un niño de seis años, es:

*Algo grande,
lo leen todos los padres,
y tiene muchas letras.*

O, dicho de otra manera, un periódico es un medio de comunicación exclusivamente dirigido a los adultos, en el que no suelen tener cabida los niños y las niñas, ni como lectores ni como colaboradores. Por eso, un diario que acoja un suplemento infantil entre sus páginas es una *rara avis*.



Me encanta y de mayor seré...



La oreja verde fue para muchos un extraño título y una no menos extraña publicación. Pero lo más asombroso es que, diez años después, este suplemento de cuatro páginas, siga publicándose ininterrumpidamente cada semana, estando ya próximo a llegar al número quinientos.



Paco Abril con un grupo de niños y niñas colaboradores de La oreja verde en 1989.

La filosofía de este suplemento está contenida en su título, extraído de un poema de Gianni Rodari que dice así:

*Un día, en el expreso Italia-Costa Verde,
vi subir a un hombre con una oreja verde.
Ya joven no era, sino maduro parecía,
salvo la oreja que verde tenía.
Me cambié de sitio para estar a su lado,
y observar el fenómeno bien, bien mirado.
Le dije: «Perdón, señor, usted ya tiene cierta edad;
dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?»
Me contestó amablemente: «Yo ya soy persona vieja,
pues de joven sólo tengo esta oreja.
Es una oreja de niño que me sirve para oír
aquello que los adultos nunca se paran a sentir:
oigo lo que los árboles dicen, los pájaros que cantan,
las piedras, los ríos, y las nubes que viajan;
pero oigo sobre todo a los niños y a las niñas
cuando cuentan cosas
que a una oreja madura parecerían misteriosas».*

La oreja verde nació, pues, para oír a los niños y niñas cuando cuentan cosas que a una oreja madura parecerían misteriosas. Escuchar de manera atenta, respetuosa, sincera.

Pero, ¿cómo se ha estructurado este suplemento para que sus destinatarios puedan contar lo que saben, lo que sienten y lo que piensan?

Pues situándonos ante el mundo infantil y preguntándonos cuál es ese universo de relaciones, de intereses, de sentimientos, que configuran la infancia.

Así nos encontramos, por ejemplo, con que en su territorio interior conviven sentimientos confusos y contradictorios de amor y rechazo, de alegría y de tristeza, que en muy pocas ocasiones tienen oportunidad de expresar. También es difícil que un niño pueda contar cómo se ve a sí mismo y explicar vivencias y gustos personales. O cuál es su concepto de los otros: padres, hermanos, abuelos, amigos, maestros y maestras, mascotas; o de cómo se relacionan con esos objetos a los que los niños se sienten tan apegados y a los que los psicólogos denominan objetos transaccionales. Asimismo, los niños y niñas, tienen creencias, mitos, conceptos morales, visiones del mundo, de los que casi nunca se les invita a hablar.

Dibujos de niños y niñas de la escuela pública Condado de Noreña, que ilustran la portada del número 400.



Una vez que tomamos tierra en este complejo universo infantil, intentamos hacer que los niños se expresen sobre su mundo con propuestas concretas, sugerentes y atractivas, conjugando la expresión gráfica con la expresión escrita. Se ofrece así a los niños y niñas un espacio donde pueden contar, tanto a otros niños como a los asombrados oídos adultos, cómo es su mundo.

Antes de seguir es necesario precisar que este suplemento lleva en su cabecera el rótulo de infantil, sin determinar la edad del público al que se dirige. Sin embargo, para nuestra sorpresa, ha sido acogido sin ningún reparo por lectores y colaboradores de tres a catorce años. Por ello no es raro que en sus páginas convivan, sin sentirse incómodos, textos y dibujos de un niño de cinco años con otro de una niña de doce. De este acercamiento nacen propuestas tales como:

- *Así me veo yo*, en la que se les pide que se miren en un espejo, dibujen su autorretrato y cuenten cómo se ven a sí mismos.
- *¿Estás contento con ser niño? ¿Estás contenta con ser niña?*, en la que cada uno y cada una expresaba su grado de satisfacción con su sexo, así como las ventajas y desventajas que supone haber nacido hombre o mujer.
- *Maestros a la carta*, donde podían describir las características que para ellos deberían tener sus maestros y maestras ideales.
- *Demonios*, en la que explicaban qué son y qué influencia tienen en ellos estos seres que se pasean a sus anchas por el imaginario infantil.

- *Cartas a Mamá Osa*, en las que escribieron enternecedoras cartas a una osa de los bosques de Asturias que había sido entrevistada en exclusiva para *La oreja verde*.

Y así se han venido sugiriendo, hasta ahora, más de setenta propuestas diferentes en las que han participado alrededor de veintemil niños y niñas.

Dado que cada una de estas series debería ser objeto de un extenso artículo, vamos a centrarnos, a modo ejemplo, y sin pretensión de ser exhaustivos, en algunas de ellas.

Al pedirles que nos hablaran de sus *Kekos*, esto es, de esos objetos de los que nunca se separan, Alejandro de cinco años, contaba:

«Mi keko es un conejo. Se llama Tito Orejotas, me quiere mucho y se desmaya cuando hago las cosas bien. En el colegio, a veces se lo presto a la seño, y cuando fui a Eurodisney, Tito también vino.»

Y María, de cinco años, dice :

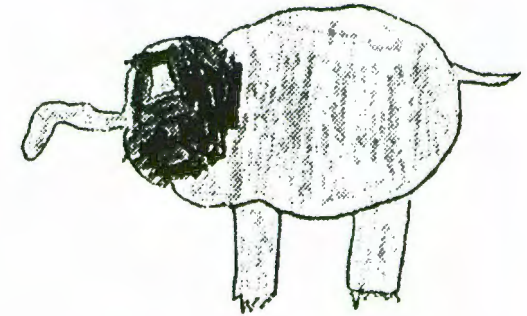
«Tengo un keko que se llama Bugs Bunny. No me gusta que nadie me lo coja porque es mi preferido. Me acompaña siempre al cole, al parque y, claro, mientras dormo se abraza a mí.»

Teresa, también de cinco años, cuenta:

«Mi keko es una almohada de raso de color blanco. La tengo desde que nací. Estaba siempre en mi cuna porque era igual que el edredón. La uso para dormir y chuparme el dedo. Siempre la llevo de viaje y la escondo cuando me la quieren lavar, porque no me gusta el olor del jabón.»

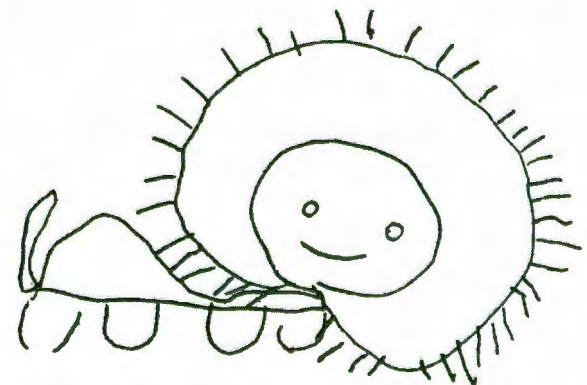
Otra de las propuestas de mayor acogida fue *Si fuera un animal sería...* Aquí los niños describían y dibujaban el animal que les gustaría ser. Iván, de tres años, afirma:

«Me gustaría ser un elefante para ser muy grande y muy fuerte.»



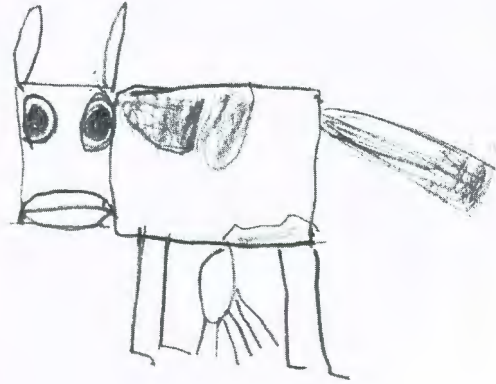
Juan, de cinco años, dice:

«A mí me gustaría ser un león de la selva, porque tiene mucha fuerza y también porque corre mucho.»



Carmen, de cinco años, eligió un animal muy de esta tierra:

«Yo sería una vaca para dar mucha leche y beberme la.»



Y como último ejemplo de esta serie recogemos las palabras de Irene, de cinco años:

«Vería mi pollito, porque los pollitos andan siempre detrás de su mamá, y a mí me gusta estar al lado de mi mamá.»

Una de las series de más éxito en *La oreja verde* fue la titulada *Monstruos*.

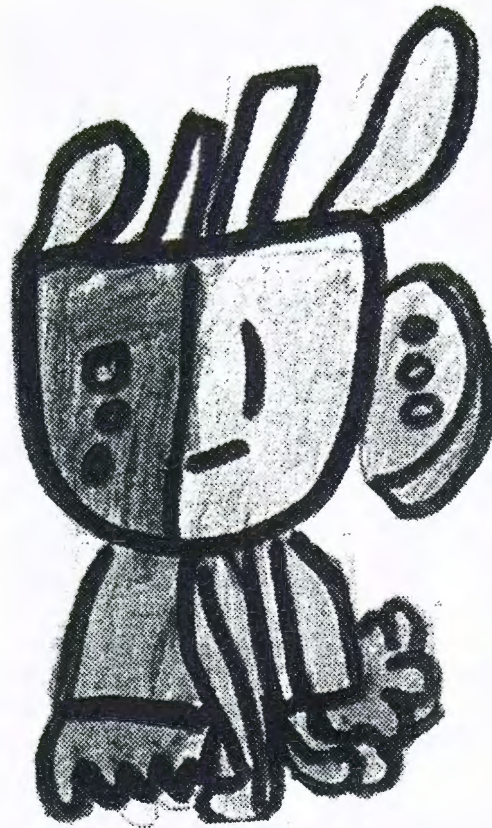
Se les pedía a los niños que domesticaran su monstruo, el que vive en lo más profundo de cada uno de nosotros.

Cada monstruo está hecho de lo que menos nos gusta de nosotros mismos, en cuanto a nuestra forma de ser o a nuestro físico.

El nombre que se le diera sería su propio nombre pero con las letras cambiadas.

Así, Ricardo, de cinco años, nos cuenta cómo es su monstruo Rocardí:

«Le gusta tirar los juguetes, pegar patadas a los otros niños y tirar de los pelos. A veces también mierde.»



Y Guho, el monstruo de Hugo, también de cinco años:

«No recoge la basurita y el sucio. A veces no duerme. Habla dando voces.»



El monstruo de Irene, de cinco años, se llama Einre y lo describe así:

«Se hace pis. Cuando le ríen se pone a llorar. Es muy travieso, pega patetas y mierde. Rompe las cosas.»

Al pedirles que nos contaran cómo serían sus maestros si los pudieran pedir a la carta, como se escoge la comida en un restaurante, Carmen, de cinco años, nos contestó:

«Prefiero que sea una maestra, porque me gustan más que los maestros. Tiene que tener el pelo largo, rubio y con un «lacin», encima de la cabeza. Debe ser muy buena y a ser posible que se llame Laura, porque me gusta mucho ese nombre. Tiene que tratarme bien.»



Cuando, desde nuestras páginas, les preguntamos qué querían ser de mayores, Christian, de cuatro años, respondió:

«De mayor quiero ser payaso, para hacer tonterías y para decir cosas graciosas a los niños.»

Y Fernando, de cuatro años, nos dijo que quería ser médico:

«Quiero ser médico para curar a las personas. Con un palo les miraré la garganta y vacunaré a los niños que no estén vacunados.»

Mención aparte merece La bruja Pumaruja, el personaje que vio la luz en *La Oreja Verde*. Se les presentó a los lectores como una bruja de la nueva generación. Al contrario de sus predecesoras, era capaz de entender, escuchar y ayudar a los niños y a las niñas. Le escribieron centenares de cartas a las que Pumi contestaba cada semana de manera individualizada, pero con cuya respuesta podían sentirse identificados todos los lectores.

Clara, de cinco años, le mandó esta carta a Pumaruja:

«Querida Pumi:

Me escribe mi mamá, pero yo se lo estoy diciendo. Sueño con las brujas malas todas las noches y tengo pesadillas. No veo películas de miedo, sólo de dibujos animados. Quiero dormir bien por la noches, sin pesadillas, porque estoy cansada de soñar con ellas.»



La bruja Pumaruja

La bruja le respondió:

Como su nombre indica, querida Clara, las pesadillas son muy pesadas. Cuesta mucho conseguir que se vayan. Sin embargo, hay una manera de hacer que desaparezcan. Para vencerlas, deberás conocer su secreto. El secreto de las pesadillas es que tienen muchísimo miedo a los niños y niñas que se les enfrentan. Cuando te despierte una de esas destrozadas, dile varias veces, sin moverte de tu cama: «*¡ete, vete de aquí pesadilla. No te tengo miedo ni a ti ni a ninguna de tu pandilla.*» Si lo repites varias veces, ellas desaparecerán como el humo en el aire. Te envío tres besos mágicos: uno de valentía, otro de tranquilidad y otro de felices sueños.

Éstas son tan sólo unas pequeñas muestras de las propuestas que, desde este suplemento, se han desarrollado, y de las que se hablará extensamente en un libro en preparación.

Sabemos que dentro del mundo de las publicaciones infantiles, *La Oreja Verde* es un suplemento un tanto insólito. Pero, tras comprobar la acogida, el interés y el entusiasmo, verificado a través de la avalancha de colaboraciones que se han recibido durante estos diez años, podemos afirmar que ésta es una experiencia trasladable, con similar estructura, a cualquier otra publicación e incluso a cualquier otro medio de comunicación.

Los niños y las niñas tienen voz propia. Favorecer y facilitar espacios públicos, ajenos a la escuela, para que se comuniquen, intercambien experiencias y compartan visiones del mundo, es un deber de la sociedad a la que ellos pertenecen, y por la que deben ser considerados ciudadanos de pleno derecho. ■

Bibliografía

Abril, P.: «Más de 400 Orejas Verdes», *CLIJ*, núm. 103 (1998), pp. 24-27.

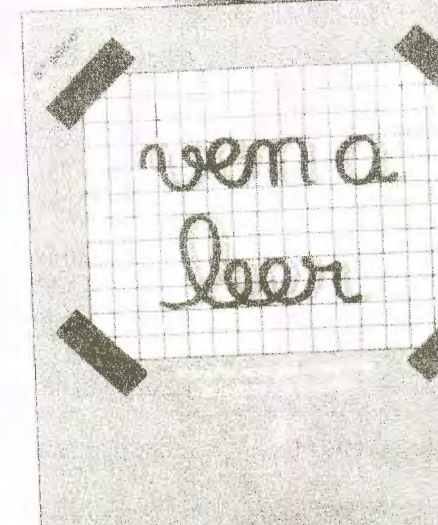
Abril, P.: «Volando con una bruja», *CLIJ*, núm. 39 (1992), pp. 31-33.

Abril, P.: «Dejad hablar a los monstruos», *Homenaje a Juan Cervera*, Asociación de Amigos del libro infantil y juvenil, (1998).

López chicano, A.: «La oreja verde de Paco Abril», *Amigos del Libro*, núm. 39 (1998).



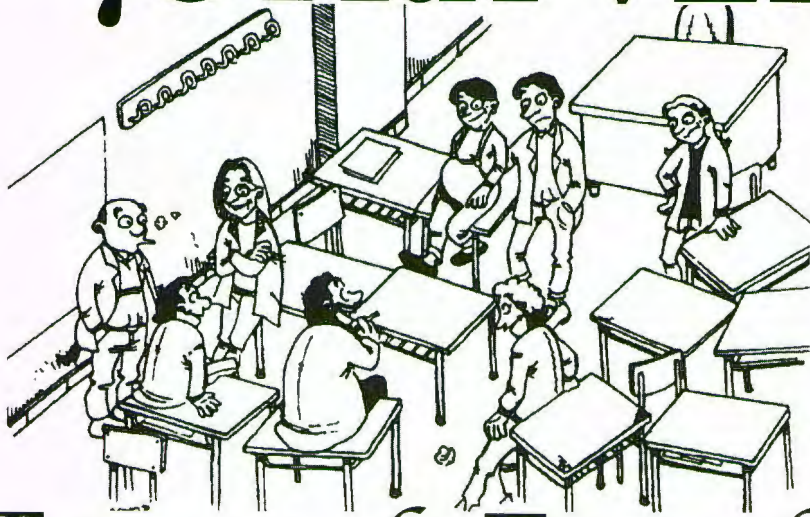
**La forma
más sencilla
y entretenida
para aprender
a leer y escribir**



SIGLO VEINTIUNO DE ESPAÑA EDITORES

DISTRIBUCIÓN: 91 871 93 72 /79

¡OTRA VEZ A LA ESCUELA!



Temas de Escuela de Padres y Madres



BOLETIN DE PEDIDO

Deseo recibir contrarreembolso:

- La *primera* carpeta de TEMAS DE ESCUELA DE PADRES Y MADRES
- La *segunda* carpeta de TEMAS DE ESCUELA DE PADRES Y MADRES
- La *tercera* carpeta de TEMAS DE ESCUELA DE PADRES Y MADRES

NOMBRE

DIRECCIÓN

POBLACIÓN

CÓDIGO POSTAL TELÉFONO

PRECIO POR CARPETA (7 títulos)

3.000 Pts. + gastos de envío

Las solicitudes a través de Federación o Confederación de APAs

llevarán un descuento del 30% (2.000 pts. + gastos de envío)

ENVIAR A CEAPA:

Puerta del Sol, 4, 6º A - 28013 MADRID

Tel: 91 701 47 10/13 - Fax: 91 521 73 92 - correo electrónico: ceapa@ceapas.es

PRIMERA CARPETA

1. LA TELEVISION
2. EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN ESCOLAR
3. DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA
4. LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES
5. EDUCACION PARA EL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE
6. LOS PADRES Y MADRES ANTE LOS EJES TRANSVERSALES
7. EDUCAR PARA LA TOLERANCIA

SEGUNDA CARPETA

8. EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA
9. INFANCIA Y EDUCACIÓN INFANTIL
10. EDUCACIÓN SEXUAL
11. TÉCNICAS PARA LA DINAMIZACIÓN DE APAS
12. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
13. EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO
14. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

TERCERA CARPETA

15. LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SU ENTORNO
16. JUEGOS Y JUGUETES
17. PREVENCIÓN DE LAS DROGODEPENDENCIAS
18. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES
19. PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES Y PROGRAMAS
20. LA FAMILIA: ESPACIO DE CONVIVENCIA Y SOCIALIZACIÓN
21. EDUCACIÓN NO SEXISTA
22. ANTE EL RACISMO: EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Ciudades para la infancia

Escuchando a Francesco Tonucci

[...] En [los últimos] treinta años las ciudades han avanzado en una dirección que yo no comparto; y no nos han preguntado a nadie, lo han hecho por su cuenta y por sus intereses. Roma tenía, más o menos, 1 millón de habitantes en la época clásica, los mismos que en la última guerra; ahora es una ciudad de 3,5 millones de habitantes. Una

ciudad que se ha mantenido más o menos igual durante dos mil años, en treinta años multiplica tres o cuatro veces su tamaño. ¿Es posible que esto sea normal, que sea compatible con la salud, la cultura, el bienestar de la gente que vive en ella?

[...] El problema es que la ciudad ha perdido a los ciudadanos. En la ciudad la gente no vive; viene, trabaja y se va; en la periferia la gente no vive, prácticamente sólo duerme. En ningún lado hay gente que vive y esto produce un

Durante las jornadas *La Infancia a Debate*, organizadas por el Consejo de Redacción de Navarra de la revista *Infancia*, tuvimos oportunidad de escuchar a Francesco Tonucci en la conferencia inaugural «Ciudades para la infancia». Al hilo de su intervención, tanto del planteamiento de su discurso en la conferencia, como de sus respuestas en el debate posterior, destacamos algunas ideas que nos parecen especialmente interesantes. Como siempre, su discurso es una provocación que invita a abandonar el inmovilismo y a luchar con fuerza a favor de las niñas y los niños... en este caso, a conquistar pueblos y ciudades, para hacerlos más habitables para todos, a partir de un nuevo parámetro: la infancia.

Infancia

abandono de la ciudad, y el abandono produce una actitud nueva: hay peligro, ¿qué hacemos? Esto dicen los ciudadanos, esto pensamos cada uno de nosotros, especialmente los que tienen hijos. «La ciudad es peligrosa, ¿qué hacemos?» Y nuestra sociedad nos aconseja dos líneas: defenderse y comprar.

Defenderse significa encerrarse en casa, poner puertas blindadas, poner agujeros para ver sin ser vistos: significa defenderse del exterior. Aconsejar a nuestros hijos no abrir a nadie, no pararse con nadie, no aceptar nada de nadie. Es una actitud muy dura. Pensemos que, por otro lado, como educadores buscamos formas de educar para la paz, para la multiculturalidad, para la tolerancia. Viviendo en una casa fortaleza no es fácil.

Encerrarse en casa es abandonar la ciudad, y la ciudad abandonada se hace peligrosa, y, si la ciudad se hace peligrosa, tendremos que encerrarnos más. Es un círculo vicioso que no tiene término. ¿A dónde vamos? [...]

Yo creo que detrás de todo esto hay un error fatal, básico: todo esto ha sido un acuerdo entre unos pocos, un acuerdo entre adultos. La ciudad ha elegido un parámetro de desarrollo que parece corresponder al de un ciudadano adulto, hombre y trabajador. La ciudad se ha construido sobre sus necesidades, porque éste es el elector fuerte, o, al menos, se presume que es el que decide un poco el destino político de una administración.

Un nuevo parámetro de acción

De estas reflexiones sale un proyecto muy simple, muy banal aparentemente, y, para mi preocupación, me dicen que es revolucionario. Yo creo que es ya sólo de sentido común: cambiamos el parámetro y asumimos *el niño* como parámetro de cambio de la ciudad.

[...] no es un proyecto educativo, no se trata de hacer más cosas para los niños. Se trata de bajar la óptica de la administración hasta los niños para no perder ninguno [de nosotros]. Detrás de este proyecto hay una idea fuerte: que cuando la ciudad sea adecuada para los niños será buena para todos. Sólo cuando sea adecuada para los niños será buena para todos. Si es verdad esto no tenemos más remedio que pedir a los niños que nos ayuden para salvar la ciudad. [...]

La primera cosa es que los niños puedan salir solos de casa. [...] Yo creo que ellos están de acuerdo conmigo. Los niños en la calle salvan la calle [...].

Los niños arreglan el tránsito, reducen su velocidad. Claro que nosotros tenemos que hacer más cosas: cruces más seguros, aceras más grandes, bajar la velocidad... Todo esto se puede hacer, pero primero ponemos a los niños en la calle. [...] una viñeta de Frato que es portada del libro [...] sobre la ciudad de los niños y se ve a niños que están jugando en la calle y un cartel que dice: «Perdonen las molestias. Estamos jugando para ustedes».

[...] Es un tema que padres y educadores deberíamos entender muy bien: para los niños es imprescindible salir de casa, porque tienen la necesidad de jugar y hoy no pueden jugar. Los niños están perdiendo la posibilidad del juego y esto es fatal, es fatal para su desarrollo y es fatal para nuestro futuro. [...]

[...] El segundo motivo por el que tenemos necesidad de que los niños salgan de casa es la televisión. La televisión hace daño y hace bien; a pesar de lo buena que es hoy la escuela y lo

mala que es la televisión, los niños aprenden muchas cosas de ella. Pero es también una experiencia muy dura y muy peligrosa, porque inmoviliza al niño, es decir, le quita la niñez al niño y, normalmente, cuando el niño está inmovil, abusa de él con la publicidad y lo transforma en comprador. Esto es una violencia cultural enorme. [...]

[...] En este momento no debería haber ningún reglamento o ley del Estado que entre en conflicto o en contradicción con esta

Convención Internacional [sobre los Derechos de la Infancia]. El artículo 31 dice que los niños tienen derecho al juego. Por ejemplo, los reglamentos de las comunidades de vecinos casi siempre impiden o limitan el juego de los niños: dicen que a algunas horas no pueden jugar, o que (es curioso) en las escaleras no pueden jugar (hoy, con los ascensores, las escaleras no sirven a nadie y podrían ser un lugar muy bueno para jugar); a veces, no pueden jugar en el patio por haberse convertido en un aparcamiento...



Sobre todo esto yo creo que hoy los alcaldes podrían intervenir, invitando a las comunidades a modificar sus reglamentos para respetar el artículo 31 de la Convención. Esto podría ser una experiencia muy interesante porque supone *un debate en la ciudad*.

A favor de las ciudades pequeñas

[...] no soy partidario de volver atrás. Mi actitud no es, no quiere ser (el peligro existe) romántica; no quiere ser una actitud de *Amarcord*. Hoy la ciudad tiene muchos recursos y vale la pena aprovecharlos. Hay una sensibilidad, por ejemplo, de la recuperación, que no había antes. Se ha destruido muchísimo, ¡con intervenciones fatales! [...] Hay una cultura de la ciudad que antes no había, pero claro que la ciudad hoy se ha hecho un monstruo y supera con su dimensión la capacidad de tolerancia de un ciudadano cualquiera y, naturalmente, mucho más de un niño. Yo creo que es verdad: una ciudad pequeña es una ciudad para la gente.

Qué sectores responden más

Es divertido esto, porque los sectores más cercanos son los que responden menos: la escuela es un sector casi sordo [...]. El hospital más o menos lo mismo.

Las estructuras fuertes, el hospital pediátrico que nunca ha pensado ser una estructura para niños, sino para pequeños pacientes, que es distinto... o la escuela, que está hecha sólo para los niños y nunca se ha propuesto ser para los niños. [...]

Y, por otro lado, la escuela hace educación cívica, social. El tema es que, de nuevo, la idea es de «enseñar la democracia», pero la democracia no se puede enseñar, hay que vivirla. ¿Por qué la escuela no se transforma en una experiencia de democracia? Éste es un tema para reflexionar. [...]

[Hay gente que] lo entiende [arquitectos, urbanistas, jubilados...]. Es un poco más difícil que lo entiendan los que profesionalmente deberían no sólo entenderlo, sino hacerlo antes de que alguien lo proponga.

Los peligros reales

[...] armar la ciudad, encarcelar la ciudad... [...] se sabe que no logra resultados. Y de nuevo la idea, no retomarla, de encerrarse en casa. La violencia a los niños ocurre dentro de las casas. Si había una costumbre, que los niños se encuentran afuera, yo creo que también en este aspecto de la violencia, la violencia dura, la violencia fuerte (del incesto a la violación de niños) son experiencias familiares, lamentablemente, del interior y no del exterior. Yo estoy seguro de que el niño, en el exterior de su casa, claro que encuentra obstáculos y encuentra riesgos. Pero son riesgos que necesitan para crecer, no se puede llegar a ser mayor sin pasar por riesgos.

Tengo una duda que me da mucha angustia, y es que nuestros hijos, tan protegidos, se quedan con unas ganas de riesgo que no han podido satisfacer cuando era la hora y llegan a la adolescencia con una necesidad de riesgo tan grande, que salen en las tonterías que hacen hoy los adolescentes poniendo en juego su vi-

da... Yo creo que es una falta de riesgo cuando era necesario, no puedo asegurarlo pero creo que es importante poder poner a prueba las propias capacidades. Y, normalmente, fuera de casa se puede controlar bastante bien; por el contrario, en casa es mucho más difícil [...].

La competitividad, la agresividad

El tema de la competitividad [...] es un tema enorme y aquí es difícil abarcarlo. No son las armas, no son los juegos de armas los que educan hacia la agresividad. Siempre he sido contrario a esta teoría de que no hay que comprar armas de juguete a los chicos para educarlos para la paz. Son las puertas blindadas las que no educan para la paz. Jugar a la guerra es un juego y la guerra de los niños no tiene nada que ver con la guerra de los adultos, y esto lo decía un chico jugando en Sarajevo, en un programa de vídeo. Niños que jugaban a la guerra, dentro de la guerra. El periodista le decía: ¡cómo es posible esto! Y el niño explicaba que era un juego y ellos se estaban divirtiendo.

El videojuego es violencia y educación para la violencia. Pero no porque se vea gente matándose, no me interesa eso: en todos los cuentos de los niños hay violencia. Es porque un niño está luchando contra sí mismo, a solas, en su habitación, divirtiéndose de esta manera. Esto me da pena, esto es educación para la violencia. Cuando juegan juntos, no importa a qué juegan, que jueguen a lo que quieran. ■

Extraído de la transcripción del acto efectuada por Blas Campos.

El torbellino

Aunque así pudiera parecerlo, el título de este artículo no corresponde al de un cuento ingenuo y divertido, sino a

la historia de un niño pequeño más bien simpático y travieso al que muchos de ustedes ya conocen, y, si no a él, a otros que se le parecen.

No se trata de un pequeño de aspecto extraño y no es ningún caso raro: hay muchos como él. Todos aquéllos que se relacionan, poco o mucho, con pequeños conocen a alguno parecido, y es muy posible que los que se dedican a la educación hayan tenido alguno como él entre el grupo que está a su cargo. Se calcula que tres de cada cien pequeños son así.

Desde muy corta edad, ya se podía adivinar qué pasaría con él, pero nadie podía sospechar por qué era como era, ni de dónde le venía el serlo. Era así desde su nacimiento. Cuando todavía estaba en la cuna, ya la hacía tambalear, de tanto

Algunos niños y niñas tienen un comportamiento en el que destacan, como síntomas más característicos, una gran dificultad de atención e hiperactividad. Para estas criaturas, resulta importantísima, esencial, la acción coordinada entre familia, escuela y pediatra, para integrarlos en el ritmo habitual de la escuela y de casa.

Ramon Martínez

como se movía y de tantas vueltas como daba. De pequeño, iba creciendo «guardando la línea», a la moda, esmirriado y enclen-

que. Lo habían llevado al médico, pero éste decía que no le encontraba nada, que el niño era así, que quizá cambiaría y que había que tener paciencia.

La inquietud y el movimiento continuo persistían día a día, y con mucha frecuencia acababa sufriendo una auténtica crisis de excitación y de ira contra cualquier persona o cosa que se le pusiera delante. La tensión nerviosa y la angustia de los padres, que ya estaban muy desorientados, iba en aumento; reñirlo y castigarlo no habría servido de nada: sólo habría contribuido a enrarecer aún más el ambiente y a ir de mal en peor. Hubiera sido peor el remedio que la enfermedad. Cuando se calmaba y se le pasaba la rabieta, cosa que solía suceder

bastante pronto, el niño podía permanecer enfurruñado, o bien, al cabo de un breve rato, sonreír de un modo diáfano, con una expresión alegre. Hasta podía estallar en risas como si nada hubiera pasado.

Cuando estaba de buen humor, era un niño más bien resalado y cariñoso, que sabía cómo devolver la paz a sus preocupados padres, aunque sólo fuera de un modo transitorio.

Pero a pesar de todo la criatura iba creciendo, más o menos como los demás; se fue haciendo mayor y tuvo que ir a la escuela, pero seguía como siempre: se sentaba en una silla, se levantaba y se iba a otro rincón, o daba vueltas alrededor de la mesa. Su movimiento era constante, como si siempre tuviera «el motor en marcha». Hablaba francamente bien, pero deprisa y con frecuencia a gritos. Se distraía con tanta facilidad, que cuando empezaba a explicar algo, de golpe interrumpía el relato y se ponía a hablar de otra cosa que no tenía nada que ver con lo que estaba diciendo antes.



No se sabe la causa. Como síntoma más característico, destaca la gran incapacidad de atención, con una necesidad incesante de movimiento. El pequeño ha de tocarlo todo, porque sí.

Se ponía a jugar y abandonaba el juguete o a los compañeros de juego para hacer cualquier cosa que hubiera llamado su atención, pero muy pronto el nuevo objeto también dejaba de interesarle. De vez en cuando, cuando algo le atraía y le gustaba, se echaba a reír y daba saltos de alegría. La verdad es que, en esos

momentos, que afortunadamente eran frecuentes, era un chico francamente divertido y simpático, y se hacía querer.

Un paréntesis: el protagonista de esta historia es un chico porque es la persona real a la que me estoy refiriendo, pero también podía haber sido una niña, ya que algunas niñas pue-

den presentar los mismos trastornos, aunque en un menor número que los niños. Quizá entre las chicas la incontinencia de la movilidad no sea tan evidente como entre los chicos, pero poco le falta.

El niño del que os estoy hablando no se estaba quieto en todo el día. Sólo se quedaba tranquilo cuando dormía; por suerte, eso lo hacía muy bien, con gran alivio para sus padres.

A pesar de que su rendimiento escolar era bastante lastimoso, parecía inteligente; es más, lo era, y lo demostraba por medio de su sentido del humor, cosa que no pueden hacer los que son de pocas entendederas. Los déficit escolares no eran debidos a una falta de inteligencia, sino a las dificultades que tenía para aprender, ya que no podía concentrarse y mantenerse atento. Cuando una cosa le llegaba a interesar de veras, la aprendía muy rápidamente, pero no era fácil que fijara su atención en nada: en seguida se cansaba y ello



era causa de que, a pesar de ser tan inteligente como sus compañeros, o más incluso, su progreso en los conocimientos escolares fuera bastante pobre.

Siempre necesitó una ayuda individual de apoyo. La maestra tenía que ejercitar mucho su paciencia y su dedicación para sacarlo adelante, y hacía todo cuanto podía y más, porque, aunque parezca increíble, había llegado a quererlo: más que al resto incluso. Él también quería a su maestra (a su señorita), aunque la verdad es que era un niño que quería a todo el mundo, aunque con demasiada frecuencia les hiciera perder los estribos y los sacara de quicio.

A medida que ha ido creciendo, se ha adaptando cada vez más a la escuela y a sus padres y hermanos, los cuales, pobrecillos, ¡menudo calvario han pasado con él!... Se ha vuelto muy hablador y es un niño muy vivo y risueño, siempre y cuando, claro está, no se enfade. Podemos decir que se ha adaptado bastante bien a la entrada en la adolescencia, y que cabe esperar que será una persona como es debido, apta para cualquier cosa, aunque a lo mejor le queda un resto de impulsividad y de hiperquinesia, que pueden continuar creándole problemas tanto a él como a quienes le rodean.

La importancia del papel de los padres

Si se ha llegado a este resultado tan satisfactorio ha sido gracias a que tanto su entorno familiar como escolar se han mostrado muy cuidadosos en el tratamiento del problema. Él, el niño, no lo sabe ni lo sabrá nunca: vale más que nadie se lo diga.



Lo primero que había que hacer era conocer bien la situación y disponer de la información adecuada. Si los padres no hubiesen podido o querido entender que su hijo era un inestable patológico y lo hubieran tratado como si hubiera sido un niño rebelde o malo, cuyo único propósito hubiera sido el de hartar e irritar a la familia, y en vez de estar por él, demostrándole amor y comprensión, le hubieran exigido lo que él no podía hacer (mantener una conducta *modélica*), riñéndolo constantemente y reprochándole sus carencias y comparándolo con sus hermanos o amigos, únicamente habrían conseguido empeorar aún

más el problema, conduciéndolo a situaciones aún mucho más difíciles de corregir.

Otra posible reacción de los padres, igualmente negativa, podría haber sido la de pensar que no se podía hacer nada, porque el caso era tan grave que no tenía solución, y, así, sin que por su parte hubiera habido mala voluntad, la misma desazón que sentían los podría haber llevado a rechazar a su hijo, con lo que hubieran aumentado su ansiedad y angustia.

Algunos padres pueden pensar que el niño se comporta de ese modo por falta de amor, porque, como es malo, no los quiere, y todo lo que hace es para molestarlos y hartarlos, y pue-

den responder adoptando una actitud tiránica que será nefasta para el niño.

Aunque la actitud de los padres es esencial para la probable recuperación del niño, la de la escuela, y, sobre todo, la del maestro, resulta fundamental. Es importante que los educadores, los maestros y todos profesionales de la enseñanza conozcan bien la existencia del síndrome de falta de atención con hiperactividad e impulsividad, para que lo puedan reconocer, entender y reconducir con el fin de lograr que el niño se adapte lo más posible a un comportamiento y una vida normales.

Además de la actitud y el comportamiento de los padres y del soporte pedagógico adecuado, es necesario y casi imprescindible que exista una asistencia por parte del pediatra, el cual debe ser un poco neurólogo o psiquiatra. Con todo, aunque las oportunas orientaciones psicológicas dirigidas a los padres y los maestros resultan muy necesarias, hoy en día los médicos cuentan con unos medios farmacoló-

gicos cuya eficacia es evidente, pero que necesitan vigilancia y control. El buen resultado de la medicación ha hecho imprescindible que se use en el tratamiento de este síndrome, sin embargo, no se puede abordar este tema desde una perspectiva divulgativa. Lo que realmente importa es saber que a través de la acción coordinada de la familia, la escuela y el médico, hay muchas posibilidades de recuperar para una vida normal, o casi normal, a los niños afectados por este síndrome relativamente frecuente y perturbador.

¿Y cuál es la causa?

No obstante, todavía nos falta plantear una pregunta muy trascendente: ¿cuál es la causa de este trastorno? ¿Por qué nuestro hijo, que es inteligente y simpático, es al mismo tiempo un niño tan difícil? Pero, sin embargo, hasta el día de hoy, no hay nadie que pueda responderla.

Los pediatras, y especialmente los psiquiatras infantiles, empezaron a estudiar científicamente estos temas hace un siglo. Ya entonces se describió detalladamente un cuadro de comportamiento en el que se destacaba la inestabilidad del niño, el desequilibrio de una afectividad en la que se alternan las reacciones coléricas con una ansia de caricias, los malestares dolorosos, que de repente se transforman en gozo y alegría, los ataques de indisciplina, que casi siempre desembocan en arrepentimiento, y, como síntoma más característico, una gran incapacidad de fijar la atención, acompañada de una necesidad incesante de movimiento y cambios en el entorno. El niño tiene que tocar-

lo todo, y, a veces, hasta estropear los objetos, pero no por perversidad, sino, sencillamente, porque sí.

Hace aproximadamente unos cincuenta años se continuaron efectuando diversas descripciones del síndrome, al que, según los autores, se le fueron otorgando diferentes nomenclaturas. Las que tuvieron más éxito fueron las de «niño turbulento», «inestable» o «hiperquinético». Pero nadie se aventuró a establecer cuál era su causa.

Hace unos treinta años, arraigó bastante la teoría de que el síndrome podía estar causado por pequeñas lesiones cerebrales difusas y bastante moderadas que se habrían producido en el momento del parto, pero lo cierto es que en estos niños no se advierten signos neurológicos que demuestren que hay lesiones cerebrales: ni parálisis, ni espasticidades, ni tampoco un retardo mental genuino. Tampoco se ha podido demostrar nunca nada investigando y analizando el cerebro de los niños afectados.

En estos momentos no existe ningún estudio que aclare la causa de este síndrome. No obstante, los científicos unánimemente han coincidido en denominarlo «Síndrome de déficit de atención con hiperactividad», y en considerar que el trastorno fundamental consiste en la dificultad de fijar la atención, que suele ir acompañada de hiperactividad, y, algunas veces, pero no siempre, de impulsividad; asimismo, los científicos han concluido en que si dicha falta de atención no se trata de un modo adecuado conduce al fracaso escolar, y ello no por falta de inteligencia, sino por un trastorno de la conducta. ■



FOTO: A. MIRALLES

Clásicos para representar

Los tres ositos

Seminario de Lenguaje del CPR de Albacete

NARRADOR: Ésta es la historia de una familia de osos que vivían en una casita, en medio del bosque.

En la cocina tenían una taza pequeña para el Osito pequeño, una taza mediana para la Mamá Osa y una taza grande para el Papá Oso. En la sala de estar tenían una sillita pequeña para el Osito, una mediana para la Mamá Osa y una grande para el Papá Oso. En el piso de arriba cada uno tenía una cama para dormir; una pequeña para el Osito, una mediana para la Mamá Osa y otra grande para el Papá Oso.

Una mañana, Mamá Osa hizo para desayunar sopas con leche y llenó las tres tazas, y, como estaban muy calientes, salieron al bosque a recoger fruta mientras se enfriaban.



Mientras tanto llegó una niña llamada Ricitos de Oro, que, al ver la casa, se acercó, miró a través de los cristales y pasó.

RICITOS DE ORO: ¡Me gustaría saber quién vive en esta casita!

NARRADOR: Abrió la puerta y entró de puntillas. Fue a la cocina y vio las tazas de sopas sobre la mesa y, como tenía hambre, las probó. Primero tomó una cucharada de la taza grande, pero estaba muy fría; después una de la taza mediana, pero estaba muy caliente, y por fin probó la pequeña y ésta estaba en su punto, y en un santiamén dejó la taza completamente vacía.

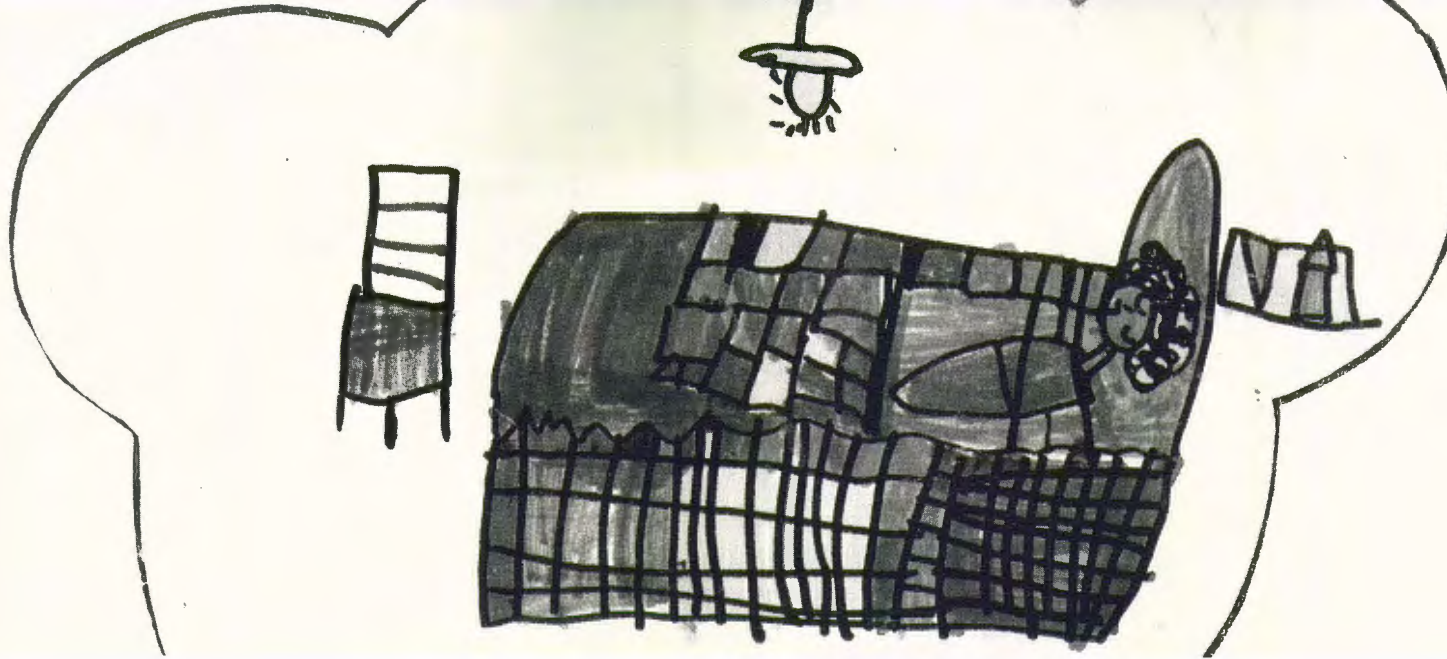
Como estaba cansada quería descansar y probó las sillitas de la sala de estar. Primero probó la grande, que estaba muy dura; después probó la mediana, que estaba muy blanda, y, por último, la pequeña, pero, al probarla, se rompió.

RICITOS DE ORO: Creo que será mejor que suba arriba para *acostarmme*.

NARRADOR: Ricitos de Oro vio la cama grande y dijo:

RICITOS DE ORO: Parece confortable, pero está un poco inclinada hacia la ventana.

NARRADOR: Después probó la cama mediana, pero ésta se inclinaba hacia la puerta y tampoco le gustaba. Entonces probó la cama pequeña



Ilustraciones de los niños y niñas de cuatro años de la escuela Benjamín Palencia.

y ésta era perfecta, tanto que Ricitos de Oro se quedó profundamente dormida.

Poco después los tres ositos regresaron de su paseo.

PAPÁ OSO: Esperad un momento, la puerta de casa está abierta. ¡Cuidado!, yo iré primero y veré lo que ocurre.

MAMÁ OSA: Ten mucho cuidado, Papá Oso, que pueden ser ladrones.

OSITO: ¡Ay!, qué miedo tengo; me tiembla hasta el rabito.

NARRADOR: Muertos de miedo, entraron en la casa y empezaron a buscar por todas las habitaciones.

Al entrar en la cocina, se dieron cuenta de que la sopa que habían dejado en las tacitas había desaparecido –sobre toda la del Osito– y, claro, se alarmaron mucho más, y estuvieron seguros de que allí había entrado alguien.

PAPÁ OSO: ¡¡Alguien ha estado comiendo de mi sopa!!

MAMÁ OSA: ¡¡Alguien ha estado comiendo de mi sopa!!

OSITO: ¡¡Alguien ha estado comiendo de mi sopa, y se la ha comido toda!!

MAMÁ OSA: ¡Ay!, Papá Oso, esto no me gusta ni un pelo.

PAPÁ OSO: No os preocupéis; cogeros a mi rabo fuertemente y veremos quién ha hecho todo esto.

NARRADOR: Los tres osos fueron a la sala de estar y...

PAPÁ OSO: ¡¡Alguien se ha sentado en mi silla!!

MAMÁ OSA: ¡¡Alguien se ha sentado en mi silla!!

OSITO: ¡¡Alguien se ha sentado en mi silla, y la ha roto!!

PAPÁ OSO: Subamos al piso de arriba... ¡¡alguien ha estado durmiendo en mi cama!!

MAMÁ OSA: ¡¡Alguien ha estado durmiendo en mi cama!!

OSITO: ¡¡Alguien ha estado durmiendo en mi cama, y todavía está dormida aquí...!!

PAPÁ OSO: ¡Oh!, qué niña tan guapa.

MAMÁ OSA: Es verdad, es guapísima, parece una muñeca.

NARRADOR: La voz de los ositos despertó a Ricitos de Oro y, al ver a los tres osos, saltó de la cama.

RICITOS DE ORO: Anda, ¿Quiénes sois vosotros?

PAPÁ OSO: No te asustes pequeña, no te vamos a hacer ningún daño, al contrario.

MAMÁ OSA: Sólo queremos que juegues con nuestro hijito y que seas su amiga.

NARRADOR: La niña se quedó más tranquila. Les contó lo que había pasado y cómo había llegado hasta allí, etcétera, etcétera. ■

**Pasito a paso en el 0-3,
en el País Vasco**

Parece que, para la Administración, el primer ciclo de la Educación Infantil es un bebé que acaba de nacer. Un bebé, además, nacido con forceps y venido al mundo sin ninguna gana, sin ser bien recibido, ¡vaya!

Sí, el 0-3 está pendiente de ordenación, de regulación, de regularización... ¡Quién sabe ya cómo hay que llamar a lo pendiente que tiene nuestro Departamento de Educación este dichoso ciclo!

Pero el bebé hace mucho que está en el mundo y, como chilla mucho, como tiene que respirar y le falta aire, como sus progenitores (que no son de la Administración) no lo abandonan, pues no están teniendo más remedio que empezar a darle de comer.

Y parece que no morimos de ésta. El Gobierno Vasco, ya desde el borrador de presupuestos, duplicaba el montante (de 103 a 206 millones de pesetas) para las escuelas infantiles municipales.

Posteriormente, y después de mucho batallar, conseguimos, del grupo parlamentario de Eus-

kal Herritarrok, apoyo en nuestras reivindicaciones. A instancias suyas, se logra abrir una nueva partida en Educación, con una dotación de 100 millones de pesetas (nuestra solicitud era de 400), bajo la denominación «Introducción de los niveles del 0-3 en Educación Infantil». Nos hablan de otra dotación estipulada, también de 100 millones, pero que, al no estar consolidada como partida, todavía nadie nos ha podido aclarar los criterios de reparto.

Entre tanto, la Diputación de Gipúzkoa nos quitó la subvención, al menos como partida para las guarderías, pero, después de mucho reclamar, dicen que el dinero no lo hemos perdido, ya que lo han trasladado a otro capítulo con denominación mucho más genérica, que incluye a todo aquél que atiende a la infancia. Bonito maquillaje para el comienzo de milenio.

Menos mal que, a falta de consenso para aprobar los presupuestos, se han prorrogado los del 99 y todavía podremos pelear por nuestra existencia. En ello estamos. La Diputación no puede escaparse de financiar su parte en tanto no haya un trasvase total a Educación.

Seguimos sin saber cómo va a quedar regulado este ciclo. El informe de la realidad del 0-3, que el Consejero de Educación, Sr. Oliveri, prometió realizar para finales del 99, todavía no ha visto la luz. Todo lo que han hecho ha sido empezar a recopilar datos y el cuadernillo elaborado no tiene desperdicio. En lo que a Gipúzkoa se refiere (suponemos que el resto irá por el estilo) son de auténtico escándalo.

Es muy sospechoso que, en lo referente a titulaciones, por ejemplo, se hayan inventado todos los técnicos y auxiliares del mundo y que no consten los diplomados existentes. Que las cuantías de las subvenciones no cuadren con nuestros datos. Que el equipamiento que dicen que tienen nuestras escuelas se lo hayan sacado de la manga...

En fin, que volvemos al comienzo porque esto, desde luego, no es serio y así lo denunciaremos aportando los datos reales.

Andamos, como dice la canción: «Un pasito pa delante y otro paso para atrás...», pero andamos, y, con el transcurrir del tiempo, os iremos contando nuestras peripecias. Estamos en enero de 2000.

Izaskun Madariaga

Educación Infantil 0-3, en Galicia

La Mesa de Infantil en Galicia –integrada por AGAMEI, Preescolar na Casa, Coordinadora Galega de MRP y profesionales del sector– en un reciente Informe sobre la Educación Infantil en el ciclo 0-3, cuestiona si la Administración gallega considera este ciclo como educativo con todas sus consecuencias, ya que los requerimientos que hace a los centros, a los que aún llama «guarderías», sólo quieren ver su parte asistencial, una concepción estrecha y empobrecedora de una etapa educativa tan importante para el desarrollo de las personas.

En el informe se plantean dos exigencias:

- Que la Consellería de Educación asuma plenamente la etapa (el ciclo 0-3 y el 3-6).
- Que la Administración promueva que los modelos tengan en cuenta a los niños y niñas, familias, horarios, servicios, personal, ubicación...

Asimismo, que conviene establecer medidas sociales y laborales que faciliten la atención a los hijos.

Colectivo por la Educación Infantil, en Madrid

Este grupo formado por profesionales de educación infantil comenzó a funcionar el curso pasado en la zona Sur de la Comunidad de Madrid y como resultado final aportó un documento cuyo resumen ya apareció en el número 56 de Infancia.

El trabajo de este año se ha centrado en dos líneas de acción diferenciadas:

- Reflexionar sobre nuestra práctica cotidiana y compartir las estrategias metodológicas que nos permiten a cada uno sacar el mayor provecho posible a las condiciones actuales, a la vez que tratamos de identificar problemas estructurales y organizativos que dificultan nuestro trabajo.

En la actualidad estamos centradas en analizar cómo tenemos en cuenta, respetamos y atendemos las necesidades de los niños y niñas (exploración, juego, afecto, seguridad, relación social, comunicación, etc.), como base de su propio aprendizaje.

- Seguir el proceso de asunción y desarrollo de competencias que está llevando a cabo la Consejería de Educación y ver cómo afecta a la Educación Infantil. En este punto y tal como están desarrollándose los acontecimientos, retomamos el escrito enviado a la Administración del curso anterior y hemos mantenido una entrevista con el Consejero de Educación para transmitirle nuestra preocupación. Asimismo, nos pusimos en relación con los portavoces de los grupos parlamentarios de la Asamblea de Madrid, para transmitirles nuestro análisis de la realidad y posibles respuestas a la misma.

Nuestras aportaciones, muy resumidas, fueron las siguientes:

- Crear una Unidad Administrativa de la etapa de educación infantil (0-6) con el mismo rango que se contemplan en las otras etapas de sistema educativo, en la que se incluyan todos los centros existentes: los procedentes de la red pública de la Comunidad de Madrid (Comunidad y municipios) y los transferidos del MEC, de forma que se recoja e integre

lo más positivo que aportan cada una de dichas redes.

- Que la Red de Centros Públicos abarque la etapa de educación infantil desde cero años e incluya todos los centros dependientes de administraciones o redes diferentes actualmente existentes.
- Dada la tipología diversa de centros de educación infantil, es necesario que se proceda a la *adscripción* a centros, como forma de asegurar la coordinación entre ciclos y etapas, así como la garantía de continuidad en un centro de la zona.

En el mes de diciembre, de nuevo, ha habido en la Asamblea una interpelación del partido socialista, para conocer las previsiones que tiene el Consejo de Gobierno sobre la Educación Infantil de la Comunidad, y una posterior propuesta insistiendo en el cumplimiento de otra propuesta anteriormente planteada y aprobada a finales de la anterior legislatura.

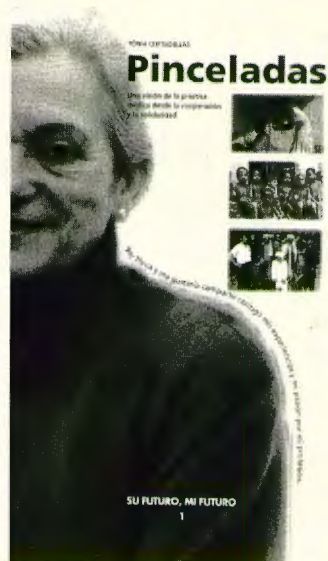
La resolución propuesta y aprobada por unanimidad, con ligeras modificaciones es la siguiente:

«La Asamblea de Madrid, insta al Consejo de Gobierno a:

1. Que atendiendo a lo previsto en la Resolución de la Asamblea de Madrid de 11.02.99, se cree, dependiendo de la Dirección General de Centros, en un plazo no superior a tres meses, una unidad administrativa del mismo rango que las Unidades que atienden a los Centros de Primaria y Secundaria, que gestione e impulse un modelo de Educación Infantil (0-6) años de calidad en la Comunidad de Madrid.
2. Que la citada Unidad garantice la integración de los centros, Casas de Niños y unidades de Educación infantil, provenientes de la Comunidad de Madrid o del MEC, de modo prudente y preservando la calidad, la identidad y las posibilidades de mejora de los dos subsistemas de educación infantil.
3. Que, transitoriamente, durante el presente curso escolar, los equipos técnicos que han venido haciendo el seguimiento y la orientación de la red de la comunidad continúen haciéndolo, sin perjuicio de la necesaria colaboración de los mismos con la inspección de educación.»

Información: MRP Escuela Abierta. c/ Vereda de Camuerzo, s/n. 28905 Getafe. Teléfono: 916830515

N O V E D A D



Pinceladas

Una visión de la práctica médica desde la cooperación y la solidaridad

Tònia Cortadellas
 Colección «Su futuro, mi futuro»
 152 págs. PVP : 1.900 PTA

La pasión por su profesión y su sentido de la solidaridad impelió a la autora a viajar a África, donde vivió experiencias muy diferentes a las de su contexto cultural. Sus estancias en Camerún, Afganistán, Costa de Marfil, Mauritania y otros países africanos le han causado un gran impacto y han enriquecido su visión de la salud, la enfermedad, la vida y la muerte.

R O S A
 S E N
 S A T

Con el apoyo de la COMISIÓN EUROPEA para promover una mayor comprensión hacia los temas de desarrollo

Congreso Internacional de Educación Infantil, en Asturias

Las asesorías de educación infantil de Asturias están preparando, para los días 2 a 4 de junio de 2000, la celebración de un congreso internacional.

Finalizado el siglo que se ha convenido en denominar *el siglo de la infancia*, ha llegado el momento de reflexionar y hacer prospectiva para orientar nuestra acción en el S. XXI. Con la convocatoria de este Congreso Internacional se quiere volver a poner énfasis en la necesidad de que familias, maestros, profesionales, políticos, ciudadanos y responsables educativos traten de encontrar respuestas educativas satisfactorias a las necesidades de los niños y las niñas y de sus familias.

Para dar respuesta a todas estas necesidades se requiere, además de medidas fiscales, permisos parentales, estabilidad en el trabajo, vivienda digna... una red adecuadamente diversificada de servicios educativos de calidad, que hagan compatibles las responsabilidades familiares y laborales, y que den respuesta a la necesidad que los niños y las niñas de hoy en día tie-

nen no sólo de aprender conocimientos y técnicas, sino también de aprender a vivir conviviendo con sus semejantes. La institución que ofrece esto a los niños y niñas menores de seis años y a sus familias es, fundamentalmente, la escuela infantil 0-6.

En Asturias, el proceso de transferencias educativas ha venido a poner de relieve, por un lado, el escaso desarrollo de la educación infantil en esta región, pero, por otro, también vuelve a sugerir una nueva oportunidad para impulsar definitivamente su incorporación al sistema educativo.

El carácter educativo de la atención a la infancia no puede hoy en día cuestionarse, pero tampoco podemos conformarnos con la existencia de unos servicios que parcelan al niño y a la niña, según su ámbito de influencia. De acuerdo con la Red Europea de Atención a la Infancia, los servicios educativos para los más pequeños deben caracterizarse, entre otros rasgos, por su multifuncionalidad y por la diversidad de sus modelos.

Esto nos lleva necesariamente a alejarnos del concepto de «guarderías» o «jardines de infancia» ligados al cuidado de los niños y como una oferta para aquellas familias que trabajan y no pue-

den ocuparse de sus hijos. No se trataría tan sólo de ayudar a las familias cuando éstas no pueden estar con sus hijos, sino de compartir funciones, siempre que ellas lo deseen y no sólo cuando lo necesiten.

Así concebidos, los servicios para la infancia suponen un cambio total y positivo en cuanto a la concepción de la infancia y de su familia. Ya no se trata de ayudar a los que lo necesiten: se trata de valorar la infancia como una etapa tan importante y necesitada de atención educativa como las posteriores etapas de la vida.

En este sentido, la posibilidad de analizar experiencias de otros países y comunidades, así como de discutir y reflexionar en torno a las aportaciones de expertos en el tema, de las familias y de los profesionales que trabajan con la infancia desde diferentes ámbitos laborales, todo ello ejes centrales del programa de este Congreso, permitirán responder de la forma más adecuada a las necesidades que los retos del próximo siglo plantearán a nuestros niños y niñas.

Avance de programa:

Conferencias

- Los servicios de atención a la infancia en el marco de la Europa Comunitaria: hacia unos

servicios educativos de calidad, por Patricia Ghedini

- Una política de infancia para el nuevo siglo, por Marta Mata
- Los servicios socioeducativos para la pequeña infancia, por Irene Balaguer
- ¿Cómo podemos contribuir al desarrollo del niño y la niña?, por Dolors Canals
- El mundo con ojos de niño, por Francesco Tonucci

Mesas redondas

- Los servicios no formales de atención a la infancia.
- La infancia en riesgo.
- El papel de la familia en la crianza de los niños y niñas.
- Formación inicial y permanente de los profesionales de infancia
- La atención a los niños y niñas con N.E.E.
- La infancia y los medios de comunicación.

Paneles de expertos

- Los servicios educativos para la primera infancia
- El papel de la administración local en la gestión de los servicios educativos

El congreso contará también con presentación de comunicaciones y experiencias.

Congreso de Literatura Infantil y Juvenil, en Cartagena de Indias

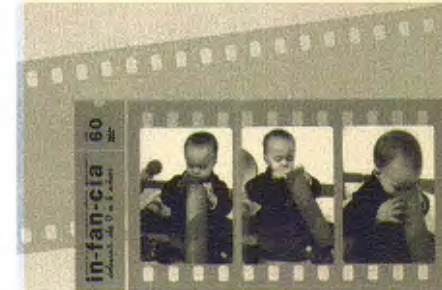
El Nuevo Mundo para un Mundo Nuevo es el lema del 27 Congreso Mundial de Ibbby que se realizará en Cartagena de Indias, Colombia, entre el 18 y el 22 de septiembre de 2000.

El tema central del Congreso permitirá dar una mirada a las relaciones existentes entre el continente americano y el viejo mundo en materia de intercambio cultural y, en particular, destacar el papel de la literatura infantil y juvenil en este encuentro de dos mundos. Igualmente será motivo de reflexión el papel que el libro y la lectura ocuparán en el desarrollo de los niños y niñas en el nuevo milenio. Se ha realizado una convocatoria abierta para participar en los diferentes seminarios.

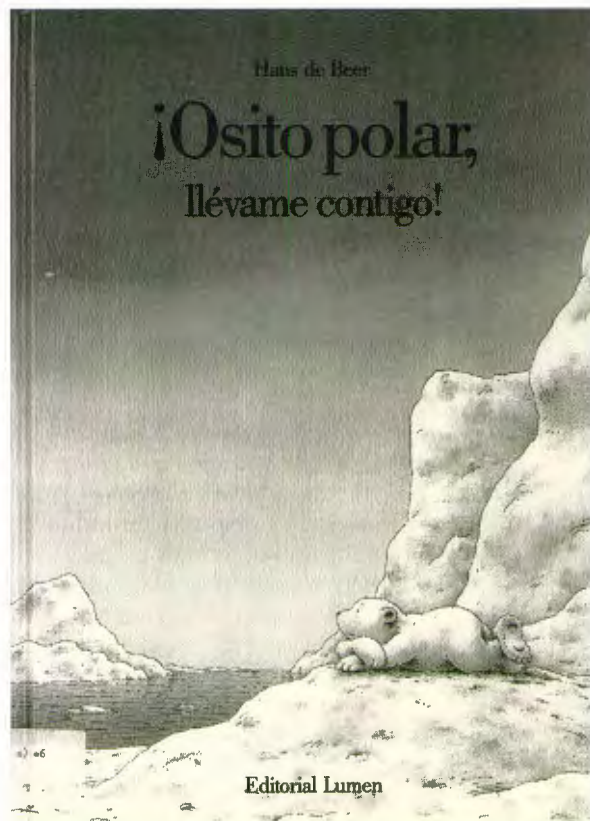
Más información:

Fundalectura
Avda. 40, núm. 16-46
Bogotá (Colombia).
Tel. (571) 320 15 11.
Fax (571) 287 70 71.
Correo electrónico:
fundalec@impsat.net.co
Página web:
<http://www.fundalectura.org.co>

Nuestra portada

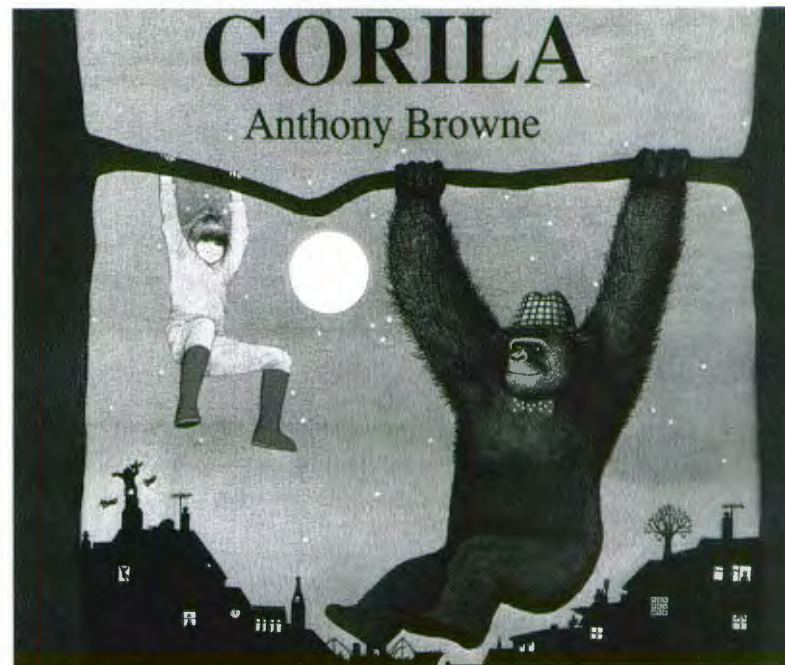


La secuencia de imágenes de la portada nos permite descubrir todo un mundo educativo para los más pequeños: un espacio confortable, unos materiales ricos en posibilidades, resistentes, estéticos, un compañero cerca del cual es posible imitar o confrontar acciones, un maestro que ha programado un contexto que permite a los niños y las niñas experimentar en libertad y que tiene un ojo bien afinado para la observación. Guille, de once meses, de la Escuela Infantil Municipal Belén, de Granada, es el gran protagonista. Con su serena y reflexiva concentración en la actividad, nos muestra cómo relaciona objetos, cómo resuelve problemas, cómo el conjunto de su acción de descubrimiento le permitirá descubrir y experimentar nuevos retos y resolver nuevos problemas, desde el objeto: suave, cálido, blando, adaptable, una borla de lana que *desporece* dentro de un contenedor, dentro de un cilindro con un diámetro suficiente para contenerla dentro, y preguntarse y contestarse: ¿está?, ¿no está?, ¡está!



Hans DE BEER
 «Colección Osito Polar»
Osito polar ¡vuelve pronto!
Osito polar llévame contigo
 Barcelona, Lumen, 1990

A través de un osito blanco, personaje tradicional en los cuentos clásicos, estos libros nos presentan los conflictos que tienen los animales con la sociedad civilizada. Estos preciosos álbumes, con unas ilustraciones ricas y elaboradas, son un canto respetuoso a la naturaleza. Son libros para contar, para leer y para jugar. A partir de 3 años.



Anthony BROWNE
Gorila
 Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1991

Libro enigmático y maravilloso, crudo y realista, ilustrado de forma genial. Es un álbum muy bueno, sorprendente. Este libro presenta de modo inmejorable el rol que pueden jugar los objetos transaccionales en el desarrollo afectivo de los niños y niñas. Libro magnífico para iluminar nuestras *sombras* interiores. A partir de 5 años.

Haur Liburu Mintegia
 Seminario del Libro Infantil
 Irakasle Eskola - Eskoriatza

Aula, núm. 87, diciembre de 1999

«¿Puede tener hijos la luna?»

Eulàlia BOSCH

Cuadernos de Pedagogía, núm. 284, octubre de 1999

«¿Es pública la escuela pública?»

Mariano FERNÁNDEZ

Scuola Materna, núm. 6, noviembre de 1999

«Il teatro come didattica»

Gaetano OLIVA

«La città: vivere spazi e funzioni educative»

Giovanna IMPERATORI

«Il linguaggio verbale e le scoperte»

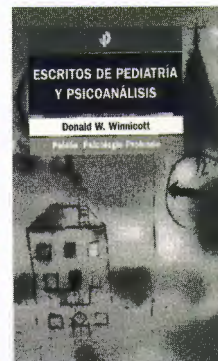
Rosanna CECCATTONI

«Come comunicare senza l'intelligenza delle emozioni?»

Cristiana VIT

«La formazione e le competenze dell'insegnante»

Cristina MARTINENGI



D. W. WINNICOTT: Escritos de pediatría y psicoanálisis, Barcelona, Paidós, 1999.

Este libro recoge algunas de las más importantes contribuciones científicas realizadas por el doctor Winnicott. Buena parte de la trascendencia de estos escritos radica en el enfoque ambivalente con que el autor observa sus temas de investigación: para él, la pediatría da forma al psicoanálisis, pero el psicoanálisis también ilumina el terreno de la pediatría. Sus textos, así, no tienen que ver tanto con la renovación de los conceptos básicos de la técnica psicoanalítica, como con la formulación y comprobación de ideas que tienen su origen en el trabajo clínico diario; en el fondo, la base sobre la que se fundó la experiencia médica de Winnicott a lo largo de toda su vida profesional.

J. A. MORENO, M. GUTIÉRREZ: Actividades acuáticas educativas, Barcelona, INDE, 1998.

Estas páginas recopilan información científica actualizada sobre los fundamentos para comprender las múltiples facetas del proceso de aprendizaje de las actividades acuáticas. Abarcan desde la conceptualización de las actividades acuáticas educativas, pasando por un análisis de la motricidad acuática y de la metodología, y terminando con una propuesta de programa motor en el medio acuático. No se trata de esquematizar un modelo cerrado de actuación para la educación en el medio acuático, sino más bien de facilitar los recursos suficientes para supuesta en práctica.



Boletín de suscripción

Apellidos _____ Nombre _____

Dirección _____

CP _____ Población _____ Provincia _____

Teléfono (con prefijo) _____

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 2000 (IVA incluido):
 España: 4.975 PTA. / 29,96 euros
 Socio A.M. Rosa Sensat: 4.480 PTA. / 26,98 euros
 Europa: 6.200 PTA. / 37,34 euros
 Resto del mundo: 6.550 PTA. / 39,45 euros / 42 \$

Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

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

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
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Tel.: 93 481 73 81, Fax: 93 301 75 50

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, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Jaime García, Lola Martínez, Pilar Martínez, M.ª Lucía Pellejero, Juanjo Pellicer, M.ª Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Magdalena Vallejo, Manuel Vergara

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M.ª Rosa Oria, Isabel Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro
Aragón: Gloria Menal, Manuel Vergara
Asturias: Marta M.ª Álvarez, Jorge Antuña, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Hilda Armas, Lucrecia Figueroa, Milagros Leal, Lola Martínez, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana
Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco
Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena Vallejo
Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño
Extremadura: Piedad Carpintero, M.ª Paz Pellisa

Galicia: Clara Agra, Lois Ferradás
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Blanca Jiménez, Sol Martín, Lutgarda Reig, M.ª Dolores Tamayo
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única
Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué
Fotos cubierta: Escuela Infantil Municipal Belén

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
 Tels: 93 481 73 78

P.V.P.: 895 PTA. ejemplar (IVA incluido) 5,39 euros

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

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.

NOVEDADES ROSA SENSAT



- **Dibujar: mirar y pensar**
Consideraciones sobre educación artística. Vol. I
- **Una manera de enseñar artes plásticas en la escuela**
140 ejercicios para educación infantil y primaria. Vol. II
Montserrat Torres Tarrés
Roser Juanola Argemí

PVP dos volúmenes: 8.900 PTA

«Sólo puede enseñar aquel que está dispuesto a aprender».

Heidegger.

Este libro nos muestra sobradamente la voluntad de aprendizaje de las autoras, su curiosidad científica, su vocación de docentes y las amplias posibilidades didácticas de sus propuestas. Propuestas que, más que ofrecer unos conocimientos establecidos, ofrecen los medios y las herramientas para que cada uno halle el lenguaje más adecuado a su voluntad de expresión.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

**Distribución:
Celeste Ediciones, S.A.**

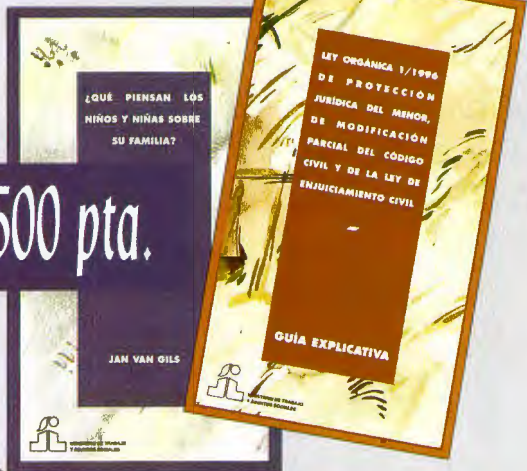
Fernando VI, 8, 4º derecha
28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99
Fax: (91) 310 04 59

Guías.

¿Que piensan los niños y las niñas sobre su familia?

Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

500 pta.



4.000 pta.



1.515 pta.

Estudios.

La escolarización de los niños gitanos.
Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores.



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

Prevención de abusos sexuales a menores.

- 1.- Guía para padres y madres.
- 2.- Guía para los educadores.
- 3.- Unidad didáctica para educación infantil (3-6 años).
- 4.- Unidad didáctica para educación primaria (6-12 años).
- 5.- Unidad didáctica para educación secundaria (12-18 años).

2 números misma serie
3.500 pta.

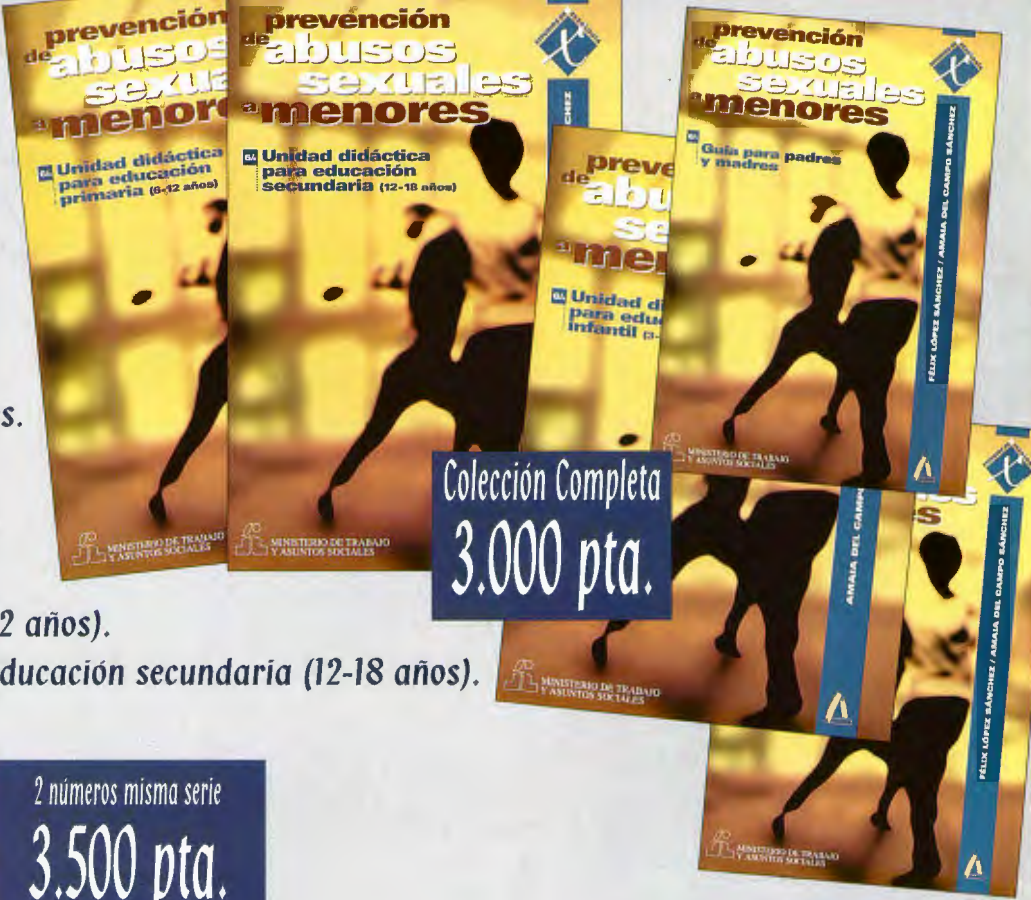
Número suelto o extraordinario
2.000 pta.



Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- RTD.- Serie Derecho del Trabajo.
- RTS.- Serie Seguridad Social.
- RTL.- Serie Derecho Social Internacional y Comunitario.
- RTE.- Serie Economía y Sociología.
- RTA.- Serie Asuntos Sociales.

10 números. Todas las Series
17.000 pta.



Colección Completa
3.000 pta.

Distribución y venta: MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA.
Agustín de Bethencourt, 11. 28003 Madrid.
Tel.: (91) 554 34 00 /554 78 06-Ext.: 3003. Fax: (91) 553 06 91.