

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

# in-fan-cia

*educar de 0 a 6 años*

2000

# 61

MAYO  
JUNIO

# 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](mailto: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

# Un sueño, diez años después

Corría la primavera de 1990 cuando se hacía realidad un sueño compartido con tantos compañeros: aparecía el primer número de *Infancia*. Se iniciaba así la aventura de recoger y difundir tanta realidad y reflexión sobre la educación infantil como nos ha sido posible, y, con ella, una amplia gama de temas y cuestiones relacionadas con la infancia de 0 a 6 años. El mismo año, la educación infantil quedaba bien definida en el primer tramo de nuestro sistema educativo. Un año memorable.

Diez años después tenemos una cierta perspectiva, que podríamos aprovechar para reivindicar una vez más todas aquellas carencias de planificación, de oferta, de financiación, pero, sobre todo, de comprensión de qué

es un niño de estas edades, de valoración de los profesionales, de... pero no lo vamos a hacer.

Diez años nos dan una cierta perspectiva para poder hacer un cierto balance de lo que hemos hecho, de cuántos artículos se han escrito y cuántos hemos publicado, de qué temas se han tratado y quién los ha tratado, de cuáles y cuántas actividades se han realizado en torno a la actuación de *Infancia*... pero tampoco lo haremos.

Preferimos constatar que es posible hacer realidad un sueño, un sueño compartido. Porque es cierto que, con todo este trabajo y carencias la utopía ha progresado en calidad y concreciones. Por eso mismo, ahora querríamos generar un nuevo sueño, un sueño a compartir con todas y todos vosotros, un sueño que hiciese realidad la necesaria coherencia y cohesión de la etapa 0-6.

El nuevo sueño es que la escuela infantil, tanto la de los 0 a 3 años, como la de 3 a 6, como de 0 a 6 años, que las tres son posibles, compartan unos mismos criterios de fondo. Que sean escuelas de aprendizaje en el sentido más llano y profundo del término, escuelas en las que los niños, los maestros, las familias aprendan unos de otros, y se genere una sinergia capaz de hacer crecer y entusiasmar a todo el mundo.

Desde nuestras páginas, que son las vuestras, nos comprometemos a recoger y difundir todas y cada una de vuestras experiencias, todas y cada una de vuestras reflexiones, a condición de que se haga patente cómo estamos haciendo realidad el sueño, un sueño compartido que, de aquí a diez años, puede haber cambiado en profundidad la realidad educativa de los más pequeños, si estamos dispuestos todos juntos a ser unos protagonistas tan discretos, pero tan tenaces como sea preciso.

<b>Página abierta</b>	<b>Un taller de cuentos Encuentro pedagógico Sombrero volador</b>	Carmen Barrios, Julia Domingo, M. <sup>a</sup> José Navarro M. <sup>a</sup> Luisa Fernández Rosa Gallego	<b>2</b> <b>5</b> <b>6</b>
<b>Educar de 0 a 6 años</b>	<b>Formación inicial en el primer ciclo</b>	Luis Mari Elizalde	<b>7</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Un taller para la experimentación Jugando con sombras y luces de linternas</b>	Montserrat Riu Seminario Jardín de Infancia de Cantos	<b>12</b> <b>17</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Música de la naturaleza, naturaleza de la música: Turuta-gaita</b>	Juan Mari Beltrán	<b>17</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Una mirada nueva sobre genios de la pintura Miremos cómo juegan</b>	María José Casanova Elisabet Abeyà	<b>21</b> <b>26</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>La escuela en una sociedad neoliberal</b>	Antonio Viñao	<b>29</b>
<b>Infancia y salud</b>	<b>¿Por qué lloran los más pequeños?</b>	Frans Plooi, Hetty Plooi, Marta Sadurní, Carlos Rostan	<b>34</b>
<b>Érase una vez</b>	<b>Clásicos para representar. La casita de chocolate</b>	Seminario de Lenguaje del CPR de Albacete	<b>40</b>
<b>Informaciones</b>			<b>42</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>46</b>
<b>Ojeada a revistas</b>			<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>	<b>sumario</b>		<b>47</b>

# Un taller de cuentos

Desde que el ser humano nace, la palabra dirigida a él, y para él, es, de entre todos los sonidos, el que prefiere, y, así, la palabra, que tiene el poder de conectar emocionalmente con el bebé, se convierte en caricia, arrullo, estímulo para su desarrollo personal. En su crecimiento le acompañan multitud de juegos cargados de afectividad, juegos en los que, además del gesto, la mirada, la caricia... siempre está la *palabra*, palabra llena de magia, fascinación, que introduce al pequeño en un estado de atención-excitación donde todo su cuerpo espera-provoca respuesta.

En esta temprana edad, en que el niño y la niña son sumamente receptivos, buscamos, a través de los cuentos, abrir vías a la imaginación y la fantasía, sumergirle dentro de la historia, de modo que, a medida que sus sentidos van

**En la Escuela Infantil Ori-Ori, de la Comunidad de Madrid, llevamos a cabo un taller de cuentos con los niños y niñas más pequeños, los de cero a dos años. Pensamos que la comunicación desempeña un papel esencial en los juegos infantiles: el tacto, la mirada, el gesto, la sonrisa... y, siempre, la palabra.**

abriéndose, también lo haga su deseo de participar, aportar sus expresiones, vivencias, imitaciones, en definitiva, su capacidad de comunicación. Y, a la vez, vías que le permitan ir canalizando, sus emociones, miedos y angustias.

Con los personajes de los cuentos, se crean relaciones mágicas, donde el interés reside, más que nada, en el gesto, el movimiento y, sobre todo, el afecto transmitido por la narradora; ello provoca en el niño y la niña un inicio de amor por la literatura y el despertar a la fantasía.

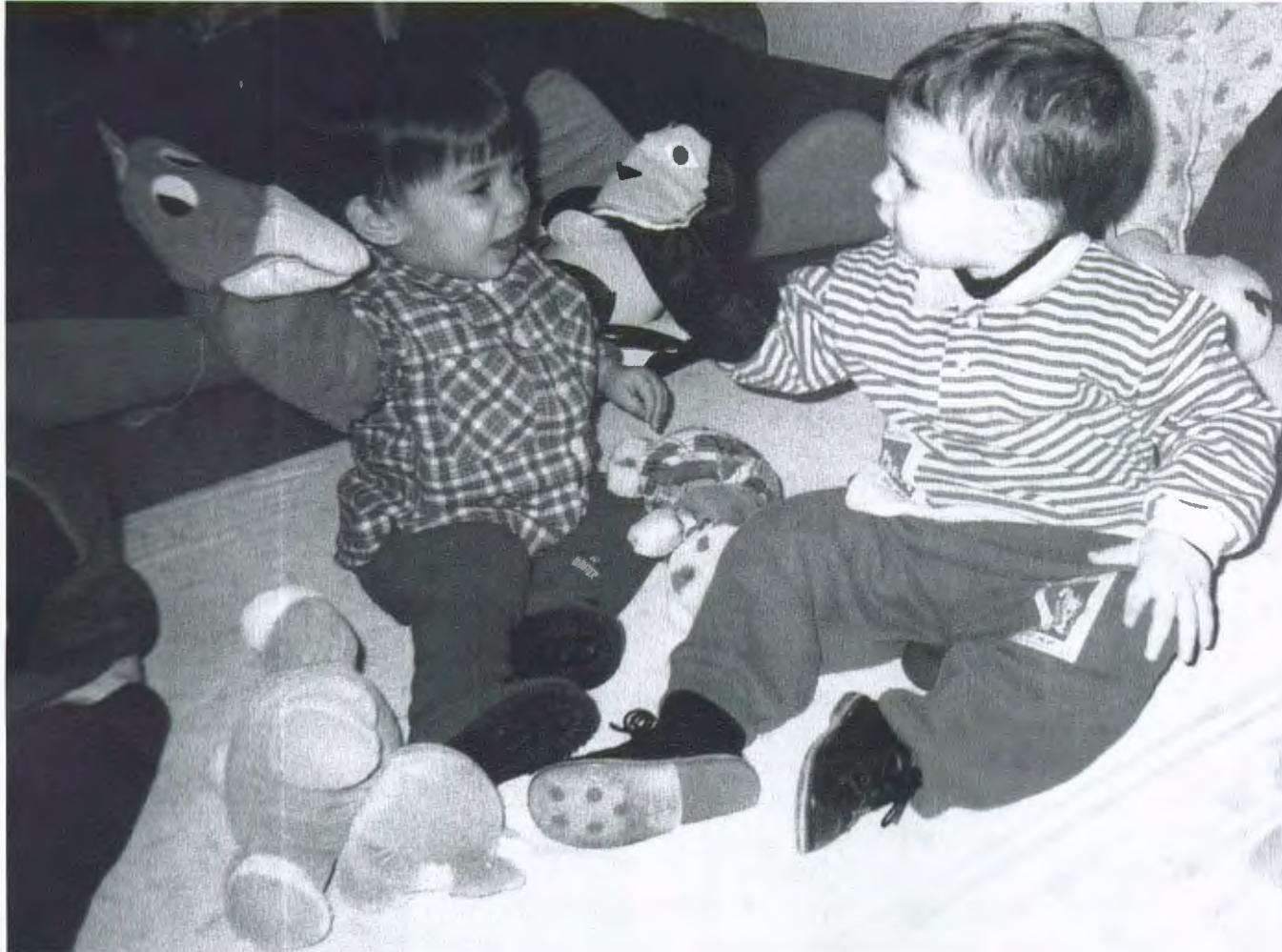
Carmen Barrios, Julia Domingo, M.<sup>a</sup> José Navarro

Muchos autores que han estudiado el período infantil coinciden en considerar el elemento fantástico de los cuentos como prioritario para el desarrollo. Piaget lo abordará desde el «placer

de inventar» para construir mecanismos lógicos. Wallon desde la perspectiva de la «necesidad psicológica», condición imprescindible si de lo que se trata es de hacer una comprensión del mundo.



*Organizar los contextos apropiados, estimulantes, confortables, seguros, ricos en posibilidades de acción y relación, para que los niños y las niñas puedan dar rienda suelta a la fantasía, a la imaginación, a la inteligencia, a la expresividad, a la comunicación...*



Tanto el uno como el otro defienden la fantasía como motor de la inteligencia.

Algunas de las preguntas que nos hicimos, antes de llevar a cabo esta experiencia, para que el taller fuera una actividad en la que los niños y niñas de cero a dos años disfrutasen, fueron: ¿Qué tipo de cuentos contar? ¿Qué objetivos nos planteamos? ¿Cuándo empezamos? ¿Qué día de la semana? ¿Dónde hacerlo? ¿Cómo representarlos? ¿Quiénes los vamos a contar? ¿Cómo hacer la valoración?...

En nuestro taller, el cuento ha sido un relato breve, de hechos imaginarios o reales, con un desarrollo argumental sencillo, con finalidad recreativa, intentando que ayudara a estimular la imaginación de los niños y niñas. Ya que en estas edades predomina el interés de la palabra y el movimiento, hemos

escogido cuentos con estribillos y textos rimados fáciles de repetir. Han sido breves y adecuados a su capacidad de atención, sencillos y claros, tanto en el lenguaje como en la estructura. En ocasiones hemos utilizado la *exageración* y los contrastes y cambios de tonalidad, para mejor captar la atención. Hemos contado cuentos acumulativos, de animales, mágicos... y cuentos inventados por nosotras.

Nos hemos planteado, como objetivos, que los niños y las niñas:

- Disfruten y participen en las representaciones, desarrollen el lenguaje comprensivo y expresivo y se inicien en el juego dramático.
- Amplien su mundo de relaciones y se inicien en el despertar a la fantasía.

Para el trabajo de preparación nos hemos reunido las tres educadoras de las dos clases. Se trataba de seleccionar y adaptar los cuentos, y, a veces, a partir de una pequeña idea inventar el argumento.

En el taller, algunos cuentos, personajes fantásticos y técnicas han sido: *La gallina Marcelina* (títeres de eje), *Doña Pepa* (títeres de guantes), *Espinete* (que, en principio, no estaba previsto, pero, al

facilitarnos una familia el disfraz, decidimos incluirlo en el repertorio; dramatización), *Buenos días, amiga ballena* (diapositivas), *La margarita Rita* (vídeo)...

Empezamos la experiencia en el mes de enero, considerando que ya habíamos finalizado el período de adaptación y los pequeños conocían bien a sus educadoras.

El día elegido ha sido el viernes, parece que el último día de la semana invita a la festividad y una buena forma de celebrar una fiesta es contando un cuento.

Llevamos a cabo las sesiones en el espacio de bebés, ya que los pequeños se sienten más seguros en lugar conocido y, además, a los de un año les encanta visitar su antiguo espacio, y pensamos que la mejor manera de recordar *viejos tiempos* es escuchando un cuento.

En cuanto a la representación, pensamos que ha de tener:

- Rapidez de acción, que a cada instante suceda algo.
- Sencillez y cotidianidad, a la que, a veces, añadimos elementos maravillosos.
- Reiteraciones constantes, que ayuden a mantener el hilo del relato.
- Protagonismo o presencia frecuente de animales.

Naturalmente, analizamos las observaciones de las sesiones anteriores para tenerlas en cuenta a la hora de seleccionar el cuento siguiente.

Al introducir personajes fantásticos, lo hemos hecho con bastante tacto y cuidado, para que los niños y niñas no se asusten. Les enseñamos el disfraz, nos disfrazamos delante de ellos, les dejamos el disfraz para que se lo pongan, les invitamos a tocar el disfraz y a jugar con él. La vez siguiente que aparece el personaje, ya lo hace disfrazado. De esta manera pensamos que podemos cortar posibles miedos que a veces tienen los niños y niñas cuando ven a un personaje fantástico, y, así, pueden disfrutar de las actividades festivas que se realizan.

Hemos contado los cuentos las tres educadoras indistintamente.

Siempre se queda una de espectadora con los niños y las niñas.

En algunas ocasiones, dependiendo del número de personajes de los cuentos, dos educadoras participamos en la interpretación, mientras la educadora-espectadora recoge las observaciones.

Cuando sólo explica una educadora, las otras dos hacen las observaciones y las fotografías.

Para valorar esta actividad, hemos registrado observaciones en cada sesión: el tiempo de prepara-

ción, la duración de la actividad, los materiales empleados, la técnica de representación, las actitudes de los pequeños durante y después, la distribución de las educadoras, la valoración general...

Consideramos la experiencia muy positiva, los niños y las niñas han participado y disfrutado, y si en algún momento alguno ha sentido temor ante un personaje fantástico, al final ha terminado por acercarse al personaje y jugar con él.

Seguimos con el taller, porque *¡con tanto buen cuento, los niños y las niñas estarán siempre supercontentos!* ■



Todos los años la revista *Infancia* y su Consejo de Redacción en Murcia organizan un encuentro para visitar una escuela infantil 0-3 y dos escuelas públicas 3-6. El curso pasado nos pidieron nuestra participación en el *encuentro pedagógico*, que se celebró el sábado 8 de mayo. Recibimos a más de cincuenta profesionales de casi toda la Región. Participamos: la Escuela Infantil Municipal Virgen de la Consolación, de Molina de Segura; el Colegio Público Virgen del Oro, y el nuestro, Colegio Público Juan XXIII, ambos de Abarán.

**El gimnasio.** En la visita, *narramos* una sesión de psicomotricidad, en la línea de Bernard Aucouturier, mediante un vídeo. Fuimos diferenciando tiempos y espacios psicomotores, nuestro papel como maestras, la evolución del juego de los niños y niñas hasta llegar al momento de esa sesión —una sesión de los grupos de 5 años, con el disfrute que supone la cantidad de materiales que ponemos a su disposición—; también expusimos un mural con dibujos correspondientes a la fase de comunicación no verbal o representación.

lectivo una tarde de 5 a 7 que dedican a la biblioteca para los pequeños, sus familias y vecinos. Este maestro o maestra también está disponible para ayudar a los niños y niñas a aclarar alguna duda sobre sus estudios. Como las clases de 5 años se encuentran al lado de la biblioteca, el día de la visita las dejamos abiertas para que se pudieran observar espacios y materiales elaborados.

**El centro de infantil.** Llamado tradicionalmente *El Parvulario*, allí el ciclo de infantil realiza los talleres, en las clases, pasillos y patios. Un problema es que nuestro ciclo está dividido físicamente: el centro de infantil está a una calle del centro de primaria, donde están los grupos de 5 años. Los miércoles toda la escuela dedica las tardes a los talleres. La organización de nuestro ciclo es distinta y contamos con la participación de madres voluntarias. Los comenzamos en enero, esperando la plena adaptación de los de 3 años. Formamos unos diez grupos de ocho a diez pequeños de 3, 4 y 5 años entremezclados. Cada grupo tiene un nombre de fruta y cada pequeño un *collar* con su nombre y la fruta del grupo al que pertenece. Cada semana el grupo cambia de taller, pasan dos veces al curso por ca-

da uno. El objetivo final es aprender actividades, juegos, técnicas y recetas, adquiriendo diversos recursos para utilizar de forma personal y creativa, y disfrutar con ellos en la escuela o en casa, en el patio o en la calle, con los demás compañeros y adultos no habituales. Los talleres del curso pasado, en la fecha del intercambio, eran: cuento, dramatización, baile, cocina, modelado, plástica, cosido, juegos y canciones populares, guiñol y construcciones con materiales de recuperación. Procuramos coordinar las actividades, el grupo que una semana tiene cuento a la siguiente le toca dramatización, con el mismo cuento para narrar (y dibujar) y dramatizar.

La experiencia de la participación en los encuentros pedagógicos que el Consejo de Murcia viene organizando, tanto como *maestras visitantes*, como *escuela visitada*, nos parece muy interesante, ya que nos hace salir un poco de la rutina diaria de nuestro centro, intercambiar ideas, opiniones, compartir y aprender; es realizar un proceso de abstracción de tu cotidianidad y mirarlo con otros ojos, dándole un valor diferente, haciendo importante tu trabajo, sin olvidar la parte más lúdica, la alegría de volver a vernos, la comida... Deseamos vernos en el próximo *encuentro* y que seamos más... ■

## Encuentro pedagógico

M.<sup>a</sup> Luisa Fernández

¿Qué mostrar? Por un lado, nuestra escuela cuenta con un gimnasio, pues se construyó para ser instituto, y es de los pocos centros de infantil y primaria que tiene uno; lo utilizamos para las sesiones de *Psicomotricidad*. Por otro lado, tenemos una biblioteca bien dotada, que abrimos al barrio en horas *extraescolares*. Por último, todo el centro participa en los *talleres* que realizamos una vez por semana. Decidimos, pues, organizar la visita en estos espacios: gimnasio, biblioteca (y espacios de 5 años) y el centro de infantil (talleres).

**La biblioteca.** Utilizamos la biblioteca con una distribución de horario para cada grupo. La biblioteca es supervisada por una comisión, en la que también participan compañeras de infantil. Se organizan actividades de animación a la lectura, así como la semana del libro, actividades de las que quedaban muestras (murales o libros confeccionados) en los pasillos del centro en la fecha de la visita. La experiencia de apertura al barrio consiste en que cinco maestras y maestros del centro contemplan en su horario

# Sombrero volador

mayo 6 junio 2000

En una escuela de entorno rural como la mía, con todas sus ventajas y sus limitaciones, el cuento se convierte en un estímulo lingüístico de primer orden. Por eso concedemos valor a todo lo que suponga enriquecer la expresión oral de nuestros niños y niñas, ya que no todos tienen cuentos o libros para su edad en casa, o alguien que pueda leerse los de forma habitual.

En la escuela intentamos compensar, en la medida de nuestras posibilidades, que no son muchas, ese déficit. Y digo que nuestras posibilidades son escasas, porque no siempre contamos con material adecuado. Nos es muy difícil encontrar literatura infantil, los cuentos infantiles, en la mayoría de los casos, se esfuerzan meramente por ser didácticos, y aquéllos que pretenden adaptar los clásicos, no siempre dan buen resultado. Pero no toda la culpa la tiene la falta de medios, porque también es cierto que a veces nos faltan los recursos suficientes para sacar partido a todo tipo de expresión.

**La aportación de la autora va sobre todo encaminada a valorar el potencial expresivo de los niños y niñas de la escuela rural Marcelino Murillo, de Lillo, Toledo.**

Toda esta reflexión me ha llevado a escribir estas líneas para presentar un ejemplo de lo que un texto trabajado e interiorizado puede producir. Presento el ejemplo del dibujo de un niño, que después de escuchar el cuento y dramatizarlo, plasma en él todo el

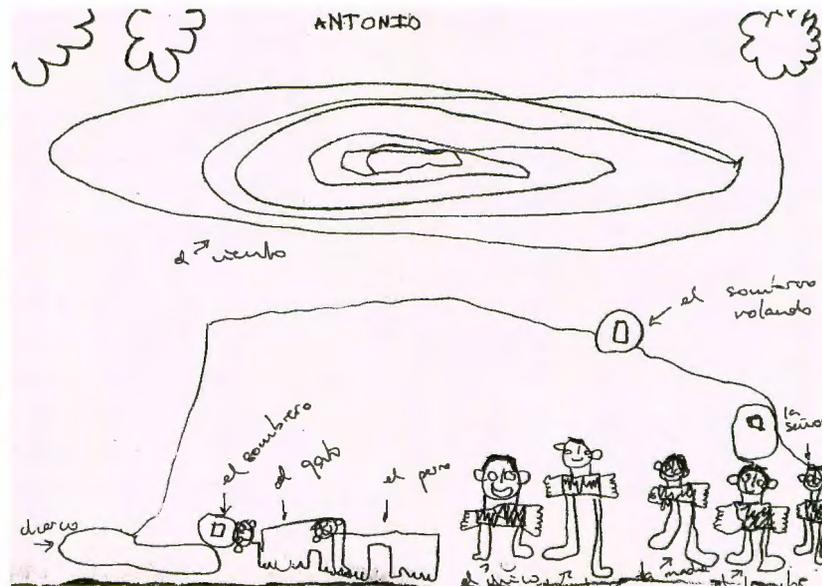
Rosa Gallego

contenido e, incluso, el movimiento que el cuento ha sido capaz de transmitirle.

Quizá, para la gente no tenga ningún mérito, pero, para mí, tiene muchísimo valor, y más aún tratándose de Antonio, de 5 años, que tiene muchos problemas para expresarse oralmente. Por eso me alegra tanto ver cómo su potencial se encauza a través de la expresión plástica. ■

## La historia del sombrero volador

Un día una chica y un chico salieron de compras con su madre, y empezó a soplar un viento muy fuerte. A una señora se le voló el sombrero de la cabeza, y salió dando vueltas por la calle, como si fuera una rueda. El gato echó a correr detrás del sombrero, para jugar con él. Un perro salió corriendo detrás del gato, y el chico echó a correr detrás del perro, y la chica salió corriendo detrás del chico, y la madre corrió detrás de la chica, y un hombre salió corriendo detrás de la madre, y la señora corrió detrás del hombre. El sombrero fue rodando hasta un charco, pasó volando por encima de una valla, y allí fue a quedarse. El gato fue a cogerlo, pero el sombrero se le cayó al gato encima de la cabeza, se le metió hasta los ojos, y el gato no pudo ver nada más. ¡Y se puso a dar vueltas, con el sombrero en la cabeza! El perro, entonces, atrapó el sombrero y se lo dio al chico y el chico se lo dio a la chica, y la chica se lo dio a la madre, y la madre se lo dio al hombre, y el hombre se lo dio a la señora, y la señora volvió a ponerse el sombrero. Todos se rieron mucho, y luego cada uno se fue a su casa.



# Formación inicial en el primer ciclo

Una visión personal desde Euskal Herriko Unibertsitatea

## Una buena pregunta

Recibo el encargo de expresar por escrito algunas reflexiones personales acerca del grado en que nuestro actual plan de estudios de edu-

cación infantil responde a las necesidades formativas de un educador que quisiera ejercer profesionalmente en el primer ciclo.

Es una *pregunta lícita*, nuestra universidad está comprometida en la oferta de respuestas de calidad a las necesidades del territorio al que sirve; es una pregunta *adecuada y necesaria*, no debiéramos permitirnos el lujo de ofrecer un servicio sin conocer el valor funcional real que el mismo tiene para nuestros alumnos y alumnas; y es también una pregunta *incómoda*, que pone el dedo en la llaga. Una pregunta que, viniendo de donde viene, sabe lo que está preguntando... y nos pone de narices ante una realidad que no es nada satisfactoria.

**Una reflexión personal sobre la falta de adecuación entre la oferta formativa de educación infantil en la universidad y las necesidades de formación de las maestras y maestros en el primer ciclo. Se revisa la presencia de las cuestiones específicas del ciclo 0-3 en el plan de estudios, y, paralelamente, se contrasta esta revisión con los índices de sumarios de *Infancia* y *Jakingarriak*, dos revistas del sector.**

Luis Mari Elizalde

No encuentro apenas motivo alguno para la autocomplacencia, pero voy a tratar de resistirme al puro señalamiento negativo y pesimista de las carencias y contradicciones que

encuentro en nuestra actual práctica formativa, que son muchas. Antes bien, voy a procurar *hacer la lectura más positiva* de que fuera capaz con el objeto de rescatar de nuestra realidad lo suficiente como para que este ejercicio de reflexión no resulte a la postre paralizante y descorazonador. Sepa el lector, en todo caso, que la palabra que cierra estas líneas es *deficiente*.

Primera respuesta (*tramposa*): se da el cumplimiento formal de la exigencia de titulación derivada del artículo 10 de la LOGSE. *La universidad acredita socialmente con la expedición de un título de Maestro en Educación Infantil* que resulta válido para educar en centros que escolaricen criaturas de entre cero y seis años.

Por otro lado, la universidad del País Vasco fue también capaz de organizar entre los cursos 1989-1992 un plan de formación específicamente destinado a educadoras del primer ciclo de educación infantil. Y es cierto también que algunos departamentos universitarios han colaborado, junto a otros agentes del sistema de formación permanente de nuestro país, en el diseño y desarrollo de varias iniciativas de formación de profesionales del primer ciclo en activo. De modo que podemos afirmar que, hoy por hoy, cabe la posibilidad de formarse en la universidad del País Vasco para luego poder ejercer en el seno de equipos educativos que tengan como interlocutores de su práctica a criaturas de entre algunos meses y tres años de edad.

Resulta obvio que la cuestión planteada por *Infancia* nos remite al problema de si *nuestra universidad forma adecuadamente* para el ejercicio de la docencia en el primer ciclo de educación infantil. Se hace pues precisa la elaboración de una segunda respuesta más seria y ajustada al tenor de la pregunta.

Pero, y cómo responder sensatamente a una cuestión tan compleja y discutible como es el ajuste entre la oferta de nuestros planes de formación inicial y las necesidades formativas del educador del primer ciclo de infantil. El análisis cualitativo del contenido real del itinerario formativo previsto en nuestra universidad resultaría complicado y, sinceramente, no me siento legitimado para hacerlo. Por otro lado, entiendo que no se ha realizado, no al menos en nuestro contexto, un estudio pormenorizado de las necesidades formativas de los educadores del primer ciclo, y no pretendo poder imaginarlas (acertando además).

### Una respuesta en dos tiempos

He recurrido al estudio de la adecuación de nuestra oferta suponiendo que esta apreciación fuera posible a partir de la realización de un doble ejercicio:

- por un lado, me he planteado revisar cuál es la presencia cuantitativa de las problemáticas específicas del primer ciclo en los programas de las asignaturas del actual plan de estudios,
- y, por otro, me he propuesto revisar los índices de sumarios de dos revistas del sector del primer ciclo de infantil: *Infancia* y *Jakingarriak*, que bien pudieran representar aquello que, hoy por hoy, ocupa y preocupa a los profesionales del primer ciclo, para luego volver a mirar el contenido de los programas de nuestras asignaturas y valorar el contraste.

De forma que, como resultado de estas dos tareas, podría disponer de una respuesta *en dos tiempos*, el primero nos remitiría a la *presencia cuantitativa* del primer ciclo en el itinerario de formación inicial y el segundo nos podría ofrecer una *impresión cualitativa* sobre la presencia de la problemática profesional real del sector en nuestros actuales programas de contenidos. Será una respuesta incompleta y parcial, pero he considerado que era el modo de que resultara factible algún tipo de respuesta razonable.

Vayamos con el primer ejercicio: *Qué podría encontrar* en el itinerario formativo propuesto por el plan de estudios de educación infantil de, por ejemplo, Donostia-San Sebastián, *un estudiante con criterio*, alguien que quisiera o necesitara formarse específicamente para el ejercicio de la docencia en el primer ciclo de educación infantil... qué condimentos preprofesionalizadores podría encontrar, en el mejor de los casos, en nuestra oferta de créditos.

Al indicar que *en el mejor de los casos* me remito a la *lectura más positiva de entre las posibles* a que hacía referencia al comenzar. Calcularé (estimaré) el número de créditos que, directamente relacionados con el primer ciclo de educación infantil, pudiera llegar a cursar un alumno o alumna que se pusiera a ello.

Debo advertir que hay una característica de los actuales planes de estudio que resulta de gran interés: incorporan algunos mecanismos que hacen posible un nivel mayor de *personalización de los itinerarios formativos* dentro de cada uno de los títulos. Queda un margen de maniobra considerablemente superior al de los planes tradicionales.

Mencionaré los mecanismos más importantes de personalización del itinerario académico a disposición de nuestro alumnado, para que el lector pueda comprender la estimación de créditos a la que a la postre he llegado:

- por un lado, cada alumno concreta el contenido de la formación con la que amortizará los créditos de libre elección (21 créditos en total);
- por otro, deberá elegir las materias optativas que vaya a cursar (15 créditos en el caso de educación infantil);
- en tercer lugar, en el caso del título de educación infantil, cada alumno puede elegir el ciclo en el que realizar su estancia de prácticas (33 créditos del practicum),
- y, en cuarto lugar, en el marco de las asignaturas troncales y obligatorias, cada alumno va a tener también, habitualmente, opción de elegir los temas objeto de estudio monográfico, o las cuestiones prácticas y aplicadas de dichas asignaturas...

De modo que un hipotético estudiante que delimitara su plan de formación conforme al criterio de dedicar el máximo posible de créditos a la especialización en el primer ciclo *podría llegar a disponer de un número que oscilaría entre los sesenta y setenta créditos*, en torno a un tercio del montante global de su trayectoria en la universidad. Es un número estimado, que resulta de la acumulación de cuantas opciones se pudieran ir presentando en todos y cada uno de los mecanismos de personalización a los que se ha hecho referencia.

El alumno en cuestión dispondría de sus créditos de libre elección, además de los correspondientes al practicum, y de los que fuera capaz de rescatar de otras asignaturas obligatorias y optativas como: Psicología del Desarrollo, Desarrollo Psicomotor, Literatura Infantil, Psicología del Aprendizaje, Observación en Educación Infantil, Historia de la Infancia, Función Docente en la Educación Infantil, Psicología de la Edad Infantil, Taller de Experiencias, El Niño en la Literatura y en los Audiovisuales, Estudio de la Práctica Escolar en Educación Infantil...

Es cierto que la sola presencia de cuestiones directamente relacionadas con el primer ciclo no es garantía de ajuste con la realidad, pero es un dato que considero pudiera resultar muy expresivo, aunque no desde luego definitivo.

Es obvio, por otro lado, que hay un buen número de asignaturas o temas recogidos en el plan de estudio que, aunque no directa y explícitamente relacionados con el primer ciclo, pudieran estar contribuyendo significativamente a la adecuada formación de un futuro educador en esas edades.

Dependiendo del grado de *adecuación en el enfoque* que los departamentos y profesores correspondientes pudieran imprimirles, asignaturas como: Didáctica General, Sociología de la Educación, Expresión Plástica, Expresión Musical, Bases Teóricas de la Didáctica de la Lengua, Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica, Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica, Conocimiento del Medio Natural, Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Organización del Centro Escolar... podrían resultar también profesionalizadoras.



*Jugando con el otoño.*  
Estrella  
Rodríguez y  
Alejandro García,  
Escuela Infantil  
Los Pinos, Alcalá  
de Guadaíra,  
Sevilla.



*Descubrir, experimentar, la curiosidad por la naturaleza, la magia, fantasía e ilusión, buscadores de sueños caminando por lugares espléndidos y en calma.* Escuela Infantil Casa de los enanitos, Madrid.

*Reponiendo fuerzas.* Escuela Infantil La flauta mágica, Ciudad Real.



Estoy afirmando en realidad que en nuestro actual plan de formación inicial el alumnado recibiría una formación específicamente orientada al primer ciclo si, y sólo si, por parte del alumno se pusiera un especial empeño. Ya que la presencia explícita del ciclo en los programas y en el mundo de las preocupaciones de los equipos de profesores de los departamentos universitarios es muy escasa, casi testimonial.

Así que de la misma manera que afirmamos que se puede construir un itinerario formativo con el equivalente a setenta créditos referidos al primer ciclo, se puede constatar también que un alumno podría cursar la especialidad de educación infantil con una presencia casi anecdótica (10 a 20 créditos) de este ciclo.

La *distancia institucional y emocional* entre las escuelas del primer ciclo de educación infantil y nuestros centros universitarios de formación es enorme. Persisten por nuestra parte algunos prejuicios asociados a la desconsideración, desvalorización y desconocimiento del trabajo realizado por los maestros y maestras de los primeros niveles de escolaridad.

Los referentes prácticos más abundantes en nuestra escuela *remiten al segundo ciclo de infantil*, al período 3-6. Los casos prácticos, los ejemplos y los modelos, las referencias bibliográficas más abundantes, la experiencia práctica del profesorado universitario... todo parece decir que la educación infantil reside en el segundo ciclo y que el primer ciclo existe en realidad de un modo marginal, excepcional, residual... Ésta es la realidad (de nuestras percepciones).

Y en el segundo ejercicio, cuando leo los índices de los números correspondientes a los últimos años de la revista *Infancia* y de la revista *Jakingarriak...* y, a continuación, vuelvo a recorrer los descriptores básicos y los programas de contenidos de las asignaturas de nuestro plan de formación inicial... *el balance es desolador* y comprendo lo lejos que estamos de esta cultura profesional del primer ciclo de la educación infantil.

La comparación de índices y programas *muestra la ausencia de algunos tramos, asignaturas y áreas de conocimiento* en la estructura de nuestra oferta formativa. Nuestras áreas de conocimiento, nuestros departamentos, nuestra formación inicial y buena parte de la formación permanente se ha organizado en torno al esquema académico de la escolaridad obligatoria, y de los contenidos instructivos de la enseñanza general básica. De modo que la dimensión menos instructiva, la más difícilmente abarcable desde las disciplinas tradicionales, los componentes relacionados con la pedagogía de lo cotidiano en el ejercicio profesional en las edades que nos ocupan... brillan por su ausencia.

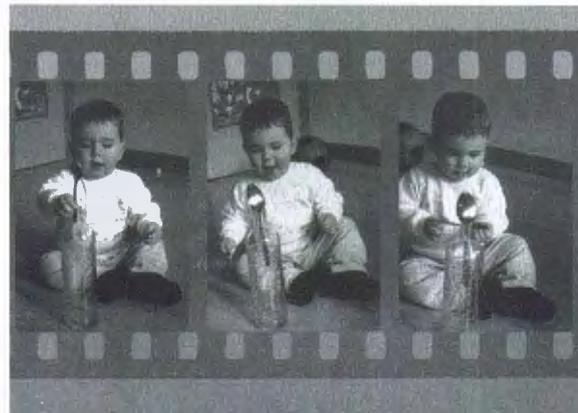
Por todo esto, seguramente, me incomodaba la pregunta de *Infancia*. Esa pregunta tan lícita, tan razonable, tan necesaria, tan sabia... y tan incómoda para quienes trabajamos en los centros de formación inicial de magisterio.

### Después de la pregunta y de la respuesta

Qué podemos hacer razonablemente en nuestros centros y departamentos para mejorar esta situación recién descrita. Se ha mencionado la distancia, la desconsideración, el des-

conocimiento... como razón principal de la ausencia de referentes formativos suficientes en nuestra universidad. A mi entender, los factores organizativos que, al menos en la historia reciente de nuestros centros, han solidado reforzar el engarce con el sistema educativo han sido:

- la incorporación a nuestros equipos docentes de profesionales de reconocida trayectoria en diferentes niveles y funciones profesionales de la educación;
- las relaciones de colaboración interinstitucional derivadas de los acuerdos (formalizados o no a través de convenios) entre profesionales de nuestras escuelas universitarias y los de los centros educativos en los que nuestro alumnado realiza sus estancias de prácticas;
- otra vía de acercamiento, de apertura de nuestra universidad, al sistema educativo ha sido la colaboración en el diseño y puesta en marcha de programas de formación permanente destinados a los diversos niveles del sistema;
- se han realizado también algunas investigaciones que por su formato o por el objeto de estudio han promovido un mayor nivel de comprensión de las vicisitudes de la práctica por parte del profesorado de la universidad.



Ninguna de estas vías parece tener en nuestra universidad el vigor suficiente como para ser motores de cambio en el sentido positivo que sería necesario para el tema que nos ocupa. Tal vez quepa la posibilidad de que el grupo, que entiendo minoritario, de profesores y profesoras que ha investigado o colaborado junto a profesionales del primer ciclo de infantil, plantee al resto del equipo docente de la especialidad la *revisión de los programas* de las asignaturas para ampliar la presencia del primer ciclo hasta una proporción razonable.

Nos queda, el deseo, la esperanza y la necesidad de que nuestros alumnos y alumnas, futuros educadores en el primer ciclo de educación infantil, tengan la gran suerte de *completar su formación* junto a personas y en el seno de equipos docentes del corte, por ejemplo, de quienes protagonizan las experiencias y las reflexiones que en las dos revistas antes mencionadas se recogen.

Si, una vez realizados los dos ejercicios descritos, tuviera que recoger sintéticamente mi punto de vista personal acerca del grado en el que en nuestra universidad se produce una adecuación entre la oferta formativa y las necesidades de formación del profesional que educa en el primer ciclo de educación infantil, me vería obligado a afirmar que *el ajuste es muy escaso, deficiente*. ■

*Imagen que ilustra la portada de Infancia, número 59. Jon, Escuela Infantil Iturburu, Oiartzun, Euskadi.*

*Todas las imágenes de este artículo forman parte del conjunto de las que nos han hecho llegar nuestros lectores con motivo de la convocatoria «Mil palabras... una imagen».*

# Un taller para la experimentación

Dos ideas fueron las que comenzaron a animarnos. La experimentación siempre estaba muy presente y con un papel muy relevante dentro de las programaciones de nuestros grupos. Nuestra escuela es una escuela de ciudad y en nuestros alrededores hay poca naturaleza.

Entonces, ¿por qué no traer la naturaleza a la escuela? ¿Por qué no montábamos un taller donde pudiésemos experimentar con elementos naturales? Vendría a ser como aquel dicho de «Si Mahoma no va a la montaña...».

¡Dicho y hecho! *Sacrificamos* una sala donde realizábamos actividades de psicomotricidad unas horas a la semana y la convertimos en una sala de experimentación, que podía funcionar todos los días y para todos los grupos de las diferentes edades de la escuela. Aquel espacio era el más luminoso de la escuela, y se pudo aprovechar para experimentar con la luz y la sombra. Distribuimos los muebles con estanterías alrededor de la estancia, y, en el centro, sólo dejamos las mesas sin las sillas, ya que nos pareció que allí la actitud de los niños y las niñas no podía ser estática, sino que debía facilitar que buscasen, encontrasen y ordenasen.

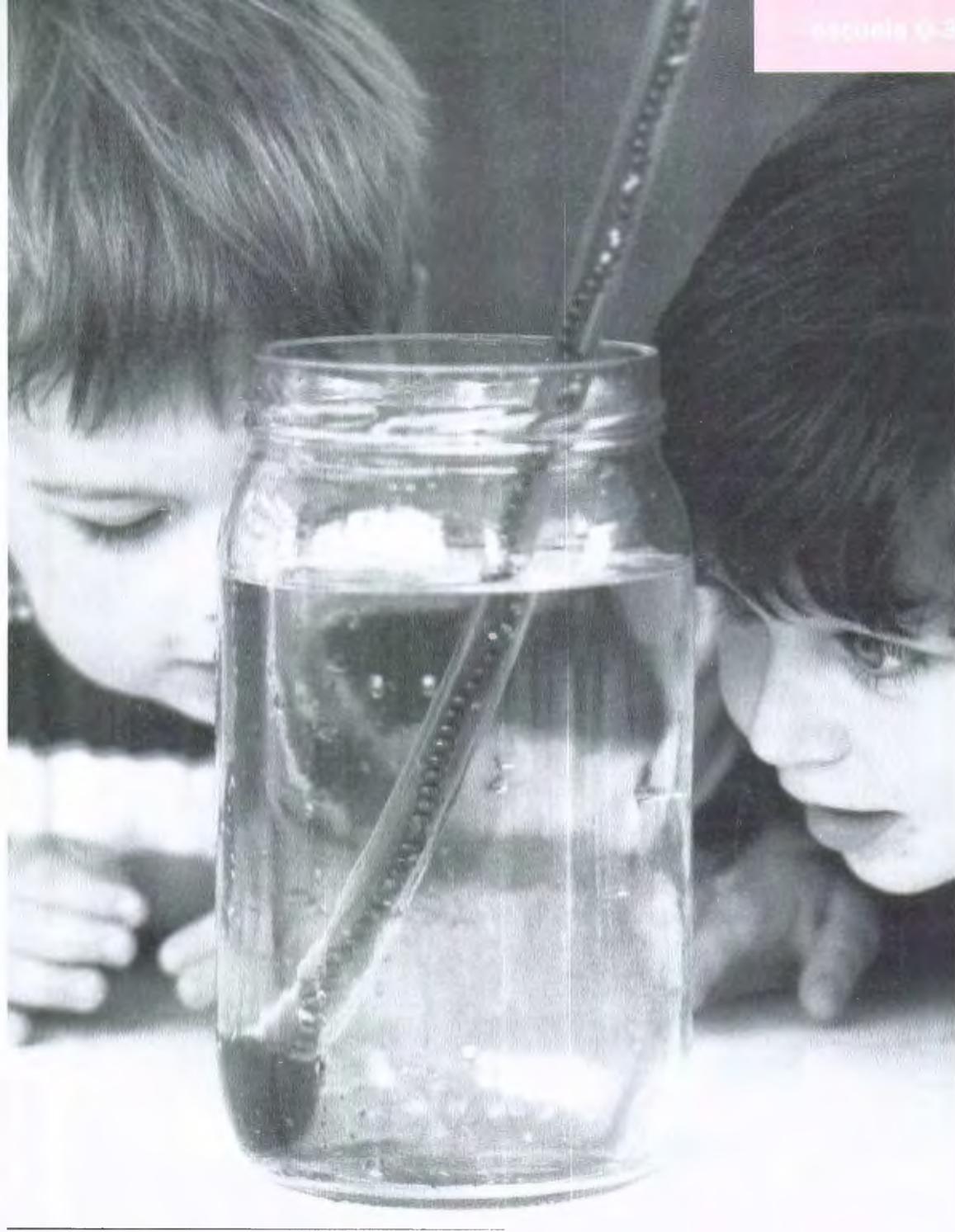
**La idea surgió cuando en el equipo educativo de la escuela 0-3 Querubí, de Gerona, hablábamos acerca del área del descubrimiento del entorno natural y social. Ya hacía algunos años que desarrollábamos el descubrimiento social de nuestro entorno visitando establecimientos, como, por ejemplo, mercados y tiendas, y los oficios que más podían interesarnos. ¡Hasta habíamos ido a visitar el Banco de España! No obstante, al descubrir el entorno natural, no íbamos más allá de las salidas a la Devesa (un parque cercano a la escuela) y las que efectuábamos a la casa de colonias para recoger castañas, musgo o para quedarnos allí de colonias.**

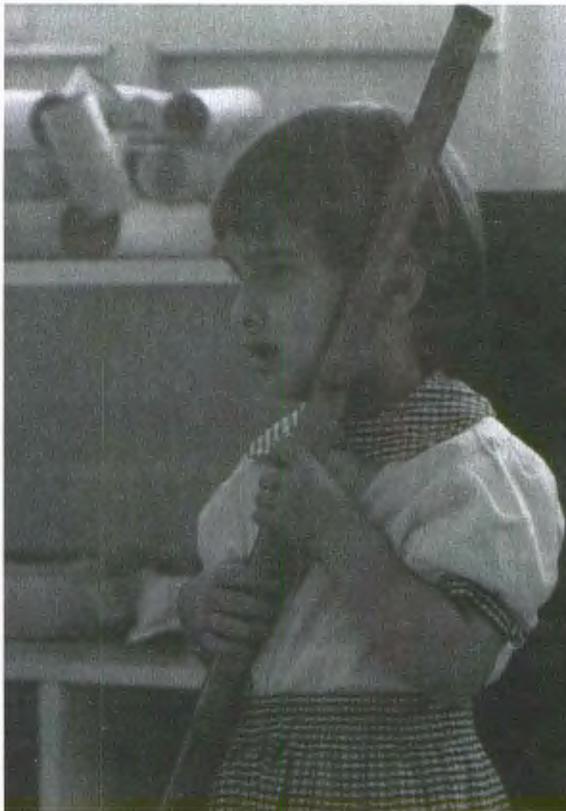
Montserrat Riu

## Cómo estaba organizado el material

El material fue llegando gradualmente, en un principio a cargo de la escuela; no obstante, si acabó siendo tan rico y diverso, fue gracias a la participación de todas las familias. Más o menos, y si no olvidamos nada, se distribuyó así:

- *Sector 1.* El material estaba clasificado en cestas de mimbre. Había una para cada cosa: nueces, almendras, avellanas, un coco, piedras de diferentes tamaños y colores, bolas de ciprés, conchas de caracoles de mar, conchas de moluscos, palos recogidos cerca del mar, setas secas, castañas, velas de cera de diferentes colores y texturas, jabón en pastillas, tapones de corcho, etc.
- *Sector 2.* El espacio estaba destinado al mundo de las plantas, las hierbas y las frutas. Había diferentes plantas medicinales: manzanilla, hierba luisa, hinojo, etc. También se ponían a secar mondaduras de manzana, naranja y limón. Pusimos huesos en agua para comprobar su reacción; recogimos cortezas de distintos árboles, piñas, hojas, un móvil hecho de caña de bambú (a la altura de los pequeños), y con cañas construimos unos cuantos *palos de lluvia* con diferentes efectos sonoros.
- *Sector 3.* En el espacio destinado a los juegos de agua, había bolsas de agua colgadas en las ventanas que daban al patio, tubos, grandes tarros de vidrio llenos de agua, material para hacer pompas de jabón, botellas de agua, palanganas grandes, embudos, recipientes para llenar y vaciar, cadenas, cucharillas, etc.





• *Sector 4.* Un lugar para jugar con la luz. Los cristales de las ventanas estaban decorados con papel celofán y colgaban unas cuantas lágrimas de vidrio de distintos colores, linternas, lupas, etc.; así, cuando convenía, podíamos disponer de un montaje preparado con una gran tela blanca y un foco para hacer juegos de sombras.

• *Sector 5.* El olor: una caja con bolsitas olorosas que, poco a poco, fuimos confeccionando con los niños y niñas, unas cajitas con especias aromáticas: canela, anís estrella-do, clavo de olor...

• *Sector 6.* Alimentos: una gran diversidad de pastas alimenticias dispuestas por separado en cestas. No obstante, con frecuencia se añadían otras cosas, como café en grano, garbanzos, lentejas, harina, verduras, etc.

### La adaptación al taller de experimentación

La experiencia se inició con el grupo de 2-3 años. Pequeños grupos de niños y niñas jugaban allí bajo unas consignas muy claras:

*Allí vamos a jugar.*

*Todo se puede tocar, pero nada se puede romper.*

*Todo se puede tocar, pero todo se debe ordenar.*

*Todos podemos jugar y nadie se puede enfadar.*

Nuestros objetivos también eran muy claros: posibilitar un marco donde se pudiera manipular, identificar, plantearse hipótesis, experimentar y *comunicar*, palabra clave para poder añadir a las acciones de los niños, una invitación a seguir probando, a esperar a ver qué pasa, a preguntar «¿y a ti qué te parece...?». Donde descubrieran por su cuenta y pudiéramos incitarlos a que se preguntaran, a que buscaran y a que solucionaran (o no).

Al cabo de unas semanas, todos los del grupo se veían capaces de trabajar juntos, ya que, gracias a la gran aceptación, destinábamos a ello un rato cada día, más o menos largo según la organización general de la jornada, sin dejar de trabajar en pequeños grupos.

Y también los miembros del equipo de educadores fuimos adaptándonos a ello, ya que, al ver su magnitud, se acordó que una persona se encargara del mantenimiento del taller de experimentación y también de efectuar un seguimiento minucioso de los experimentos, las reacciones y descubrimientos, y de acoger a los pequeños grupos de investigación. El grupo de 1-2 años también dispuso de pequeños ratos para ir a jugar al taller. Los grupos eran más reducidos de número, y las acciones un poco más controladas, pero sin que en ningún momento viera coartada su espontaneidad. Conforme fue avanzando el curso, y según la experimentación de que se tratara, el grupo se fue ampliando.

### ¿Qué experiencias se llevaron a cabo?

He aquí unas pinceladas de algunas de las experiencias:

- La eclosión de la primavera también estuvo presente en el taller, llenamos el espacio con grandes ramos de retama. La olimos, la tocamos, la deshojamos. Dejamos secar un ramo y con las flores secas preparamos un saco de olor.
- La siembra de semillas: La semilla elegida fue la de los berros, porque tiene un proceso muy rápido (los pequeños quieren resultados, y las largas esperas los desilusionan). En un rincón, cada uno de ellos plantó la semilla sobre algodón húmedo. En pocos días comenzaron a brotar las plantas. Sólo había que humedecerlas de vez en cuando, y lo hacíamos con un vaporizador de agua, cosa que les encantaba. Una vez en su punto, nos comimos los berros en ensalada. ¡Menudo festín!

Un cartel que presidía el rincón decía así:

*Este es nuestro pequeño observatorio.  
Aquí, muy lentamente y en silencio, están pasando muchas cosas.  
Miramos, observamos y de momento no tocamos.  
¿Qué pasará con las semillas?  
¿Qué saldrá de ellas?*

- El maíz: Llegó al taller, procedente de la casa de unos de los abuelos, una caja llena de mazorcas de maíz. El desgranarlo constituyó una experiencia sumamente agradable. Íbamos guardando los granos en un gran recipiente para tocarlos, ponerlos en tarros más pequeños y hacer montones de pocos y muchos granos. La verdad es que tuvo mucha aceptación entre los pequeños y constituyó un gran entrenamiento para la motricidad fina.
- Mientras los grupos trataban la unidad didáctica de los animales de granja, y aprovechando la visita que efectuamos a una de ellas, trajimos a nuestro taller dos conejos muy pequeños: uno blanco y otro negro. Todo el suelo del taller se cubrió con paja y dentro de unas grandes cajas de madera se preparó la conejera. Pero sucedió que a los pequeños les gustaba tanto acariciarlos que a los conejos les encantó, y, cuando oían que entrábamos en el taller, saltaban de la madriguera para hacernos las mil y una fiestas y convivían con nosotros: acudían a comer en nuestra mano, y, cuando nos sentábamos en la paja, saltaban de regazo en regazo, sin mostrarse atemorizados ni por un momento. Cuando se hicieron demasiado grandes, los devolvimos a la granja con sus amigos, y muchos los añoraron durante unos cuantos días y no dejaban de preguntar por ellos.



### Apuntes para la reflexión y la acción

Hace muchos años que la educación de la primera infancia asume el hecho de que los niños adquieren conocimiento a través de los sentidos. Piaget demuestra que esta creencia es correcta sólo parcialmente, por dos razones. Primero, la adquisición del conocimiento físico no depende sólo de los sentidos del niño, sino también de la interpretación que hace de la información sensorial mediante su estructura lógico-matemática. La información sensorial sólo se obtiene cuando el niño toca un objeto. El niño adquiere el conocimiento físico manipulando un objeto y observando la reacción del objeto. [...] Por eso la manipulación es esencial para que el niño adquiera el conocimiento físico.

Constance KAMII: «Qué aprenden los niños con la manipulación de objetos», *Infancia*, n.º 2, julio-agosto 1990.

[...] En cambio, a muchos niños de esta edad se les dan diariamente los mismos juguetes. La persistencia de un mismo material no puede estimular al niño ni mantener su interés, y tampoco satisfacer la viva e incansable curiosidad que tiene por el mundo que le rodea, del cual cada vez va siendo más consciente.

Elinor GOLDSCHMIED: «La panera dels tresors», *Infància*, n.º 3, noviembre-diciembre 1981.

Por las manos de los niños y niñas de la escuela 0-3 pasan constantemente toda clase de materiales diferentes. Ellos nos han permitido descubrir sus principales características y también recibir las máximas sensaciones posibles.

Los pequeños manipulan y al mismo tiempo investigan. Si se lo permiten, utilizan todo su cuerpo. [...] El resultado ha sido una actividad que ha generado toda clase de descubrimientos observables.

Silvia Vega: «Manipulando materiales», *Infancia*, n.º 33, septiembre-octubre 1995.

- Y, aprovechando el éxito que tuvo la paja, que nos permitió gozar de un sinnúmero de sensaciones para muchos aún desconocidas, nos animamos a poner hierba en el taller. Poder revolcarnos en ella, lanzarla al aire, olerla, tocarla, pisarla... ¡Valía la pena! Y nos lo confirmaron las palabras de una de las abuelas, que, al venir a buscar a su nieto, nos dijo con mucha emoción: «Al entrar en esta clase noto un montón de sensaciones que me hacen recordar mi infancia».

### La reacción de los padres y madres

El entusiasmo de los niños y educadores se contagió también a las familias, que no podían irse de la escuela sin pasar por el taller para ver las novedades, o para decir «buenas noches» a los conejos, jugar (si estaban bien colocados) con los tubos de agua o escuchar el palo de la lluvia. Y, evidentemente, también quisieron colaborar trayendo materiales que habían recogido durante el fin de semana en la playa, en la montaña, en la casa de campo o en alguna feria que hubieran visitado.

### ¿Cuál es nuestra valoración?

Al hacer la evaluación de la experiencia, se calificaron como resultados positivos:

- El interés y el entusiasmo con el que los niños y las niñas habían respondido.
- El grado en que se habían alcanzado los objetivos propuestos.
- El que se habían *reciclado* las ganas de investigar, experimentar y observar de todas las educadoras.
- La participación de los padres y madres... ■

El más sincero agradecimiento a Carme Cols, que, sin saberlo, fue la *chispa* que iluminó esta experiencia.

# Jugando con sombras y luces de linternas

El curso pasado hicimos un intento de comprender, o tal vez recordar, qué significa jugar cuando uno tiene menos de tres años.

En primer lugar, hemos intentado elaborar nuestra definición de la actividad preferida de las personas de menos edad. Creemos que en casi todas las actividades de los más pequeños existe un juego. Entonces ¿qué es jugar? Mediante juegos de palabras iniciamos nuestra definición del juego. Los resultados fueron, entre otros:

- Jugar es vivir felices, es disfrutar con las manos, con los sonidos, es conocer la naturaleza y el movimiento.
- El juego es autonomía para poder nutrirse aprendiendo a comer pan.
- En el juego son interesantes los espacios amplios, que permitan moverse, danzar, gatear y expresar.
- Cuando hay juego, hay muchos sonidos, porque utilizamos nuestro entorno y los objetos que tenemos cercanos, utilizando también nuestro cuerpo para manejarlo de diferentes formas, para hacer sonidos y para escondernos.
- Jugando descubrimos nuestra expresión en el espejo.
- Con el juego se disfruta y se crece...

**Esta experiencia ha permitido reflexionar sobre el uso y abuso de los juguetes como únicos objetos de experimentación y juego. Jugando con linternas, se ha visto que los materiales reales ofrecen muchas posibilidades, que el interés hacia ellos es muy elevado, que tanto adultos como pequeños pueden disfrutar...**

## Seminario Jardín de Infancia de Cantos

Por otro lado, las colaboraciones de Lurdes Molina, Teresa Lozano y Fernando Cembranos nos han ido aportando nuevas ideas o nuevas construcciones sobre lo que por nuestra parte ya habíamos ido pensando.

Algunas de estas conclusiones condicionan la forma de entender las actividades de juego y también han reforzado algunos de nuestros planteamientos:

- En la actividad de los más pequeños, no existe, o es difícil identificar, una dicotomía entre juego y trabajo.
- Los adultos no podemos pretender intervenir en todas las actividades de los más pequeños.
- Los niños y las niñas tienen muchas capacidades, nosotras debemos favorecer que se manifiesten.
- Algunos conflictos pueden solucionarse fácilmente dejando tiempo a los niños y las niñas para resolverlos.
- Si eliminamos las situaciones problemáticas, o si consideramos peligrosas situaciones cotidianas, podemos crear ambientes anodinos, que sugieren pocas actividades y fomentan la apatía.
- En el juego se crea la necesidad de conocer, compartir y colaborar con *los otros*.
- Es importante que los adultos pongamos *palabras* a las situaciones de juego.

En el seminario con la asesora de educación infantil del CPR de Avilés, una vez habíamos hablado y también escrito sobre todo esto, vimos que estábamos necesitando otra actividad y nos convencimos de que lo más divertido sería disfrutar juntas de una situación de juego.

Comenzamos por observar el juego a lo largo de la mañana. Nos basamos en el libro de Rosario Ortega *Jugar y aprender, una estrategia de intervención educativa*, que, en su capítulo cuarto, «cómo explorar los juegos dentro del aula», nos aportó sugerencias para centrar nuestras observaciones. Nuestras anotaciones recogieron los materiales y las características del espacio en ese momento; la duración de la actividad; se procuraba registrar las relaciones que los niños y niñas establecían entre sí, con los adultos y con los objetos; también, el papel de los que no participaban en el juego, los roles, el tono afectivo y los mensajes. Estos aspectos se tuvieron en cuenta, aunque el registro no fue sistemático, sólo nos referíamos a ellos cuando nos parecían relevantes.

Quisimos sacar más jugo al juego y pensamos en observar un mismo tipo de juego en todos los grupos. Para ello, nos planteamos incorporar materiales que no fueran habituales en nuestra escuela, deberían ser materiales auténticos, utilizados habitualmente por los adultos, a ser posible que no fueran sólo de plástico, que permitieran experimentar con diferentes sensaciones; pero que tampoco resultasen peligrosos, ya que los adultos esperábamos intervenir muy poco.

Como que ya estábamos llegando a final de curso, en esos momentos también surgían propuestas dirigidas a seminarios futuros. Sería interesante hablar de la participación de las familias, también nos apetecía trabajar el tema de los miedos del periodo de adaptación y de la hora del sueño...

La hora del sueño también puede ser un juego. ¿Qué juego puede divertirse en la oscuridad? Se encendió la bombilla y aparecieron las linternas.



*Experimentando, participando, jugando de mil y una maneras diferentes. ¡En plena acción!*

Nos planteamos el juego de los niños y niñas como una experiencia también de juego para nosotras. Las hipótesis que formulamos hasta llevar las linternas a la escuela fueron de lo más variado:

- Con los *mallorinos*, puede; pero, los más pequeños, no sé...
- Bueno, mujer, ahora los pequeños ya casi tienen el año.
- ¿No se las meterán en la boca?
- Las buscaremos que no sean peligrosas, que no sean demasiado pequeñas y que no tengan metal que los pueda cortar, y que las pilas no sean fáciles de sacar.

Fuimos detectando posibles problemas y buscando posibles soluciones, desarrollando al mismo tiempo la propuesta de juego, que consistía simplemente en dejar el material en cada uno de los espacios de los grupos, oscurecer la sala con las linternas encendidas y gozar del espectáculo.

Nuestro papel sería simplemente el de permanecer en la sala, dando seguridad con la mirada, procurando dejar tiempo para la posible resolución de conflictos. El resultado fue estupendo, la actividad fue grabada en vídeo y observamos las siguientes situaciones:

- En los tres grupos, niños y niñas participan activamente de modo tranquilo y muy relajado.



- La actividad se alarga mucho en todos los grupos, incluso cuando los adultos pensamos que se debe encender la luz y recoger el material. Ricardo, del grupo de 12 a 24 meses, se dirige al interruptor y vuelve a apagar la luz para seguir jugando.
- Les interesan tanto las linternas, que no quieren salir al salón de los columpios, su espacio favorito dentro de la escuela.

En cada uno de los grupos observamos situaciones diferentes:

- El grupo de los bebés son diez niños y niñas, entre 6 y 12 meses. Observamos que frecuentemente dirigen la linterna hacia sus propios ojos. Pensamos que tal vez están intentando dirigir la luz no hacia lo que quieren ver, sino hacia el lugar del cuerpo donde está la vista. En este grupo se observan otras situaciones en las que se continúa experimentando con las sensaciones que produce el objeto, se meten la linterna en la boca con la luz encendida, el efecto nos sorprende. Agitan la linterna comprobando los sonidos que produce y repitiendo reiteradamente la actividad. El hecho de la escasez de luz en la sala (prácticamente la oscuridad era total) parece una situación habitual; incluso cuando por parte de algunos el interés por la linterna decae, se desplazan por la clase de forma natural.
- El grupo de medianos, son quince niños y niñas, de edades entre 12 y 24 meses. Fue habitual el juego en el que la linterna se dirige a sus propios pies, intentan perseguir la luz con la linterna en la mano, y, al no conseguirlo, observan extrañados la linterna, se deslumbran y comprueban cómo ilumina otros objetos y a otros niños o niñas. Disfrutaban con la actividad separando el objeto del propio cuerpo.
- En los dos grupos de los mayores jugaron treinta y dos niños y niñas de hasta tres años de edad. El juego se complica, dirigen la linterna a los objetos de la clase, es frecuente que permanezcan sentados. Encienden y apagan la linterna. Se observa una mayor interacción

con los compañeros. Los movimientos son mucho más amplios, y recorren todo el espacio, la velocidad

también es mayor, se escuchan más risas y más interacción verbal entre los niños y niñas. Los comentarios son abundantes: «¡¡¡ mira la luz !!!», «apaga», «mira, se mueve». En este grupo los niños y niñas relacionan explícitamente la causa con el efecto que la produce, el movimiento de la luz de la linterna con el propio movimiento de la mano, o con el propio desplazamiento, tienen intención de iluminar cosas concretas. El juego y la experimentación se prolonga y comparten la actividad en pequeños grupos.

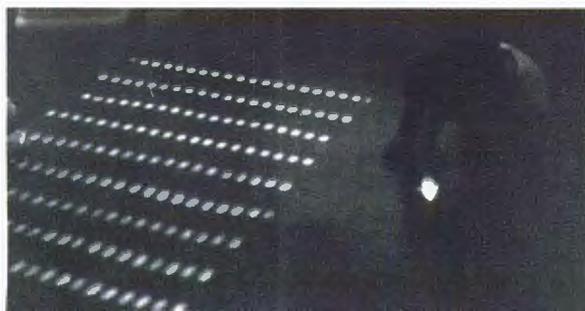
Tanto los pequeños como los adultos nos lo hemos pasado muy bien jugando con linternas, hemos visto que los materiales reales ofrecen muchas posibilidades, que el interés hacia ellos es muy elevado.

Hemos conseguido incorporarnos al juego interfiriendo lo menos posible, permitiendo que la resolución de conflictos corresponda a los niños y niñas. En posteriores sesiones, hemos intervenido ofreciendo nuevas posibilidades de experimentación, haciendo sombras con las manos, y con el cuerpo. Vemos que los niños y niñas observan el cambio de tamaño, «¡qué grandel!», imitan el movimiento y tocan la sombra diciendo la parte del cuerpo que se proyecta sobre la pared.

Aunque el objetivo final de la actividad no pretendía observar los diferentes tipos de juego en los grupos de edad, nos han sorprendido las diferencias, porque constatamos la evolución del tipo de juego, desde juegos centrados en el propio cuerpo hasta juegos en los que el objeto y los otros tienen un papel fundamental. Lo más importante ha sido lo que hemos disfrutado todas y todos. La experiencia nos ha permitido reflexionar sobre el uso y abuso de los juguetes como únicos objetos de experimentación y juego.

Y qué decir para finalizar, pues que esperamos continuar iluminando el juego de los más pequeños, pues han surgido nuevas posibilidades: utilizar el retroproyector como elemento luminoso, incorporar materiales para hacer sombras, agrupar a los niños y niñas de diferentes edades... y, por supuesto, continuar incorporando otro tipo de materiales... Parece que esto no tendrá fin. ■

Participantes en el Seminario Jardín de Infancia de Cantos: Marta M.<sup>a</sup> Álvarez, Cristina Álvarez, M.<sup>a</sup> Pilar Álvarez, Rosa M.<sup>a</sup> García, Ana M.<sup>a</sup> García, Dolores González-Carbajal, Manuela Martínez, Angustias Torre.

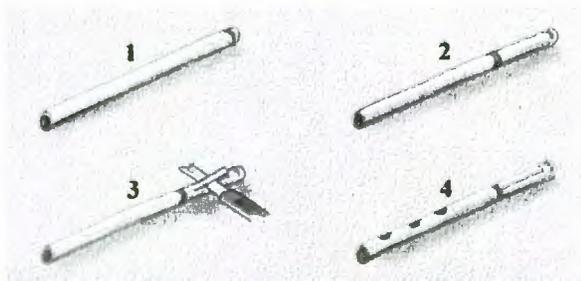


## Música de la naturaleza, naturaleza de la música:

**La turuta-gaita es un instrumento musical, juguete sonoro, muy práctico y, además, muy duradero, con el que los pequeños juegan a ser músicos tocando sencillas melodías de su repertorio.**

Se trata de un pequeño clarinete que se hace con trozo de caña seca, que, como en el resto de los casos en que se utiliza este material, ésta haya sido cortada en la *mengua* de enero, para que tenga la dureza necesaria.

Su fabricación es muy sencilla. Se corta un trozo de caña, de modo que un extremo quede cerrado con su propio nudo y el otro abierto. Junto al extremo cerrado, se hace una incisión transversal que justo atraviese la pared del tubo. A tres o cuatro centímetros de la incisión se pone un anillo de hilo rodeando el tubo. A continuación, introduciendo y girando con mucho cuidado el borde afilado del cuchillo en la incisión, se levanta una parte de la pared del tubo, se raja hasta el anillo de hilo y queda así hecha la lengüeta que hará que suene el clarinete. Para acabar, con el mismo cuchillo o con un clavo rusiente se hacen los agujeros a lo largo del tubo, en la misma línea que la lengüeta. El número y la situación de los agujeros es a voluntad del que lo hace, quien probará diferentes formas hasta conseguir la escala deseada. Se pueden hacer correcciones agrandando el agujero hacia la lengüeta. De todas formas, es muy común hacer cuatro o cinco agujeros, con los que es posible interpretar un amplio repertorio.



# Turuta-gaita

Juan Mari Beltrán

Se puede añadir otro tubo, sujetándolo al primero con hilo o cinta adhesiva. De esta manera se consigue un doble clarinete, que puede ser de dos tipos: con igual número de agujeros colocados a la misma medida, o sin agujeros. En el primer caso los dos *clarinetes* sonarán al unísono y en el segundo, mientras el primer clarinete canta la melodía, el segundo mantiene una nota pedal al modo de las gaitas.

Para tocar se coge con las manos el instrumento, introduciendo la boquilla en la boca, de modo que toda la lengüeta quede dentro y pueda vibrar libremente. Se sopla y el aire, al pasar por las ranuras entre la lengüeta y el tubo, la hace vibrar y suena. Abriendo y cerrando los agujeros se interpretan las melodías y toques que éstos permitan. ■



# Una mirada nueva sobre genios de la pintura

Uno de los recuerdos más antiguos que tengo sobre mí misma es el de verme tumbada en el suelo de mi dormitorio, hojeando un enorme libro de imágenes que posteriormente aprendí a saber que se llamaba *Las cien Obras Maestras de los Grandes Genios de la Pintura Universal*.

Con este libro de imágenes entre las manos, me pasaba días y días jugando a acariciar perritos falderos, merendando en el parque, perdida en salones tenebrosos de palacios imponentes o echando la siesta en la cama de una cálida y colorista habitación.

Para viajar por el mundo, para viajar por el pasado o hacia el futuro, no tenía más que asomarme a la ventana de mi enorme libro de pintura.

**Tres proyectos de educación artística desarrollados en escuelas públicas de Motril han contado con todo el entusiasmo, la implicación, la participación, el protagonismo, el reconocimiento... de la comunidad educativa: una maestra convencida del valor educativo de las obras de los maestros universales de la pintura, así como de la capacidad de los niños y niñas de educación infantil para entender, disfrutar, experimentar el arte en sus múltiples variedades de expresión; unas familias que se han implicado de lleno en los proyectos; unas instituciones que han colaborado para hacer posible la elaboración y difusión de estas experiencias.**

María José Casanova

Luego aprendí a leer, me hice mayor y descubrí que la habitación donde pasaba mis siestas existió realmente, estaba en Arles; que los angelotes a los que tanto me apetecía pellizcar los mofletes los había pintado un tal Murillo, y que la hermosa y pálida mujer que acariciaba un armiño, y a la que yo

soñaba que me parecería cuando fuera mayor, se llamaba Cecilia Gallerani.

Todo eso lo iba aprendiendo sin casi darme cuenta, me había ido empapando de los cuadros y de la forma de hacer de los antiguos y no tan antiguos pintores de forma natural, tan naturalmente como realizaba todos los aprendizajes necesarios para vivir.

Ya en la universidad mis compañeros se asombraban de la cantidad de datos que era

capaz de almacenar sobre determinados cuadros; yo no tenía más que decirles que el único truco que conocía era haber entrado y salido de ellos una y mil veces, durante mi infancia, para jugar con la imaginación.

Apoyada en esta manera mía de acercarme al arte y en el convencimiento de que en la escuela sólo se aprende verdaderamente lo que está conectado con la vida y las necesidades de los niños y niñas, decidí iniciar un proyecto de educación artística. Lo hice en la clase de tres años, porque era la que me correspondía ese curso. Yo ya había trabajado en ese grupo de edad otras veces y sabía de la receptividad de los niños y las niñas, también conocía su nivel de autonomía.

Lo importante para mí era no restringir ciertos aprendizajes por el mero hecho de no considerarlos con edad suficiente para acercarse a ellos.

De igual modo, me parece injusto someterlos al dictatorial infantilismo estético que promueven algunas editoriales con esas absurdas mascotas supuestamente aptas para uso infantil.

*¡Pinturas de exposición!*

Actualmente existe una avalancha de imágenes que bombardea las retinas de los niños y las niñas: televisión, anuncios, carteles por la calle, letreros luminosos, propagandas en los buzones... imágenes que muchas veces estimulan y también agreden.

La oferta editorial ha crecido espectacularmente en los últimos años, cuidando mucho las ilustraciones que acompañan a los textos escritos para niños, así como los libros de texto, láminas murales, puzzles, juegos, libros de consulta, etc. Sin duda se cuidan mucho más que antes y eso es valioso para la educación estética.

A pesar de todo, yo apuesto por las obras de los maestros universales de la pintura para desarrollar todo tipo de trabajo escolar, porque el equilibrio que desprenden y transmiten pueden ayudar a los niños y las niñas a tener un concepto estético equilibrado.



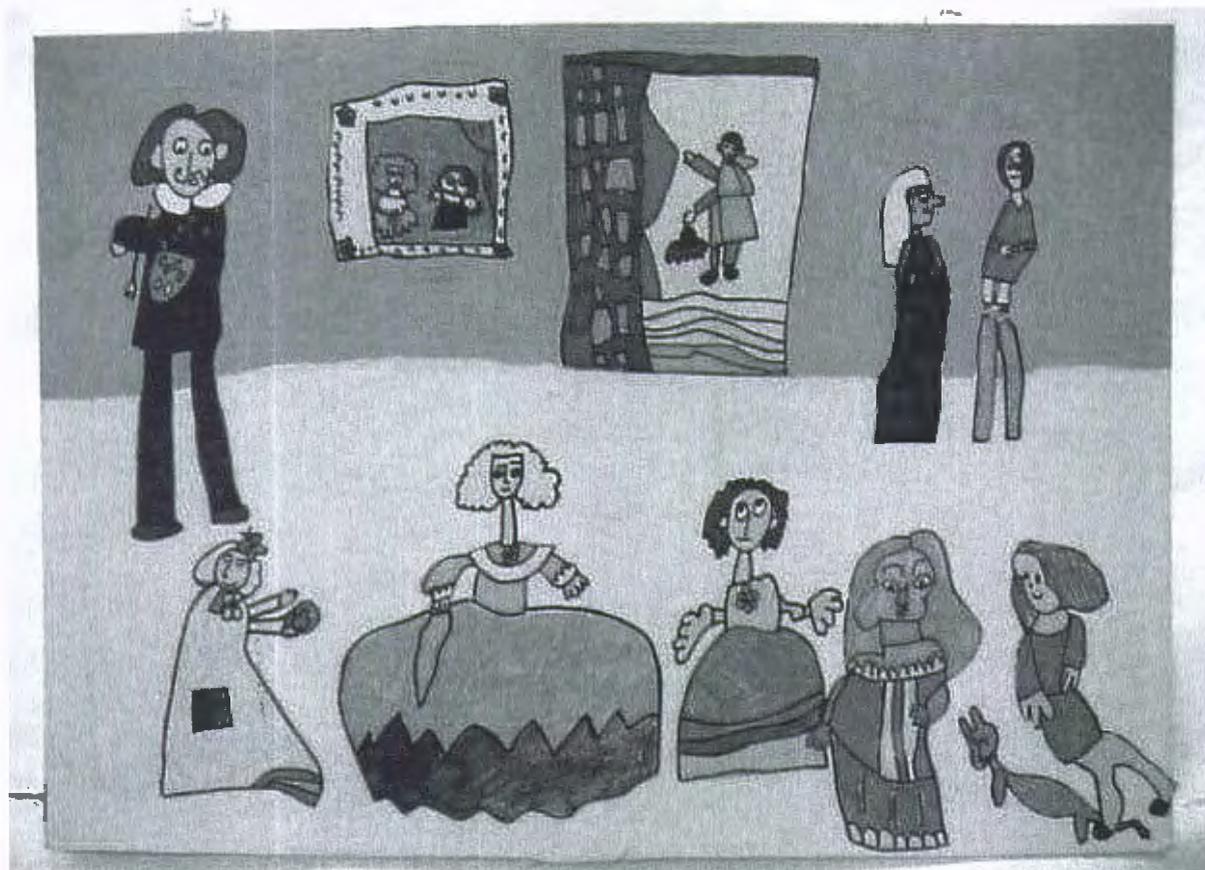
Los tres proyectos de educación artística que hemos desarrollado han sido financiados mediante sucesivas becas de investigación patrocinadas por la Delegación Provincial de Educación de Granada y la Obra Social de la Caja General de Ahorros de Granada.

Los tres son muy similares, en realidad difieren en los contenidos, se podría decir que es el mismo proyecto continuado.

Durante tres años consecutivos los niños y niñas y yo hemos llevado a cabo una experiencia

que ha consistido fundamentalmente en una aproximación a pintores tan diferentes como Picasso, Velázquez y Lorca, entre otros, y en un aprovechamiento de su obra para realizar todos los aprendizajes cotidianos en todos los ámbitos.

La duración de estos tres proyectos ha sido de un curso cada uno. En el 96-97 se llevó a cabo el denominado «Coloreando a Picasso» con los niños y niñas de 3 años del C. P. Pablo Picasso del varadero de Motril.



El segundo, «Lorca y sus amigos», se desarrolló el curso 97-98 con estos mismos niños y niñas, más los del grupo de 5 años del C. P. Príncipe Felipe de Motril. Durante el curso 98-99 el objeto de investigación ha sido Velázquez y su obra, esta vez con el grupo de 4 años del C. P. Príncipe Felipe de Motril, compartiendo los objetivos a seguir, pero con desarrollo separado, con el grupo del segundo nivel del tercer ciclo de primaria del mismo centro.

Los resultados visibles de estos proyectos, las producciones de cada niño y cada niña y de su maestra, quien, como elemento motivador, también ha pintado sus cuadros, han tenido la oportunidad de ser vistos en Motril y en Salobreña. Las concejalías de cultura y educación de ambos ayuntamientos han posibilitado que así sea, al ofrecer sus respectivas salas de exposiciones para que hayan podido ser vistos los cuadros resultantes por numerosos grupos de escuelas de la comarca y por visitantes de todas las edades.

*Las Meninas, una recreación personal.*

Se ha partido de los conocimientos previos sobre pintura, cuadros y pintores.

Se ha trabajado con las obras concretas de los diferentes autores, presentándoles diapositivas, fotos, postales, láminas, etc., con objeto de que los niños y las niñas pudieran verlas, tocarlas, analizarlas, jugar con ellas, copiarlas, imitarlas, colorearlas...

Las actividades se han evaluado en función de la respuesta de los niños y niñas.

Las familias se han implicado en el proyecto: han escogido un sitio preferente en la casa para colocar la obra pictórica de sus hijos y se han ido acercando a los diferentes autores, de quien, en la mayoría de los casos, sólo conocían el nombre.

Las técnicas que hemos utilizado han sido muy variadas, algunas de ellas muy poco usuales en infantil. Hemos pintado con ceras duras y blandas, témperas, pintura mezclada

con jabón o con tierra, acrílicos, acuarelas, lápices, rotuladores...; hemos pintado con los dedos, con brocha, con pincel, con espátula con rodillo...

También hemos utilizado materiales alternativos para pintar, como los que encontramos en la cocina : pimentón, café y cacao soluble, perejil machacado...

Hemos hecho estampaciones con hortalizas, con objetos cotidianos; para facilitar la labor a los más pequeños, se han confeccionado plantillas de cuadros conocidos para que ellos puedan rellenar superficies de color sin dificultad.

Los soportes que hemos utilizado han sido variados: papel, cartón contracolado, tela, arpillera, papel continuo, papel de acuarela, cartulina, madera...

El taller de pintura ha sido usado permanentemente, en pequeño grupo o por el grupo completo, dependiendo de la actividad diseñada.

Todos los materiales de pintura han estado a nuestra disposición para ser utilizados en cualquier momento.

Esta disponibilidad de material ha hecho necesarias unas sesiones previas para el aprendizaje de su uso y conservación.

Las diferentes técnicas pictóricas también han requerido un mínimo aprendizaje previo, al que hemos dedicado el primer trimestre de cada curso.

Para los más pequeños se han adaptado las actividades pictóricas mediante estrategias que facilitarían el trabajo, para que siempre resultara gratificante y divertido, y un vehículo para desencadenar nuevos aprendizajes.



Pintar siempre ha sido una diversión que ha abierto las vías a los demás aprendizajes y todo lo que ha traído la pintura consigo ha sido positivo: la emoción que han puesto en los experimentos, el descubrimiento de nuevos lenguajes para expresarse, la pasión por integrarse en las actividades cotidianas, esa particular manera de mirar a los grandes maestros...

Con todo esta actividad, los niños y niñas han convertido su espacio de siempre en un lugar de aprendizaje, de revelación, de descubrimiento.

«Los ojos de Picasso», «Las Meninas», «Las máscara», «Descubrimiento del color ocre», «Los dibujos del "rinconcillo"», «Copiamos nuestro primer cuadro», fue como titulamos las sucesivas sesiones. A continuación pasamos a explicar el desarrollo de dos de ellas.

#### Las Meninas

Nada más entrar, y sin mediar palabra alguna, coloqué un cartel de 80 x 100 que contenía el cuadro de *Las Meninas* de Velázquez.

Seguí con las rutinas cotidianas sin hacer ninguna referencia al cuadro. Levanté las persianas, fui ayudando a los niños y niñas a quitarse los abrigos, fueron dejando los desayunos dentro de la cesta... En fin, todo lo que habitualmente hacemos a diario.

Al iniciar la asamblea, los niños y las niñas más decididos me preguntaron qué era lo que había colgado en el corcho. Yo les respondí que era uno de mis cuadros favoritos y que lo había pintado un pintor de Sevilla hacía muchísimo tiempo. También les dije que se llamaba *Las Meninas* y que si querían saber alguna cosilla más de él. Me contestaron que sí, y empecé a contar, como si fuera un cuentecito, que la niña rubia que estaba en el centro del cuadro era una Infanta que se llamaba Margarita, que sus papás eran los reyes que había en España en aquel tiempo, Mariana y Felipe IV, que se veían reflejados en el espejo. En el cuadro también había una mujer mayor, Mari Bárbola, que tenía el cuerpo de una niña, por eso se llamaba menina. Otro personaje del cuadro era el pintor.

—¿Pablo Picasso? —me preguntaron.

—No, este pintor se llamaba Velázquez —respondí yo.

Los niños y niñas bautizaron a las damas de compañía de la Infanta como las amigas de Margarita y a los guardadamas como el cura y la monja.

—No es una monja —les dije—, a lo mejor os ha confundido el traje, pero es que las mujeres

de aquella época, cuando se quedaban viudas, se ponían esos vestidos.

Manuel, que conoce bien el significado de la palabra viuda, porque su padre murió cuando él tenía solamente un año, me mira y responde como aliviado:

—Pues menos mal que mi madre no vive en esa época, con lo bonica que está con su chaqueta marrón, su mochila y su móvil.

—¿Quién baja las escaleras?

—Es José Nieto —dice Jaime, a quien su madre se lo había enseñado en un vídeo que tenía en casa.

Todos se quedaron asombrados de que Jaime conociera ese dato.

—Se llama como mi tito —dice Beatriz.

—¿Falta alguien más?

—¡Sí! —interviene otra vez Beatriz—, pero menos mal que está dormido, porque, si no, le morderá al niño que lo está pisando.

El cuadro de *Las Meninas* de Velázquez preside la clase de cuatro años. Cada día apreciamos un detalle nuevo: las lámparas, los cuadros de las paredes, las cortinas que descorre José Nieto... Detalles descubiertos por veinte pares de ojos curiosos. Próximamente les voy a presentar *Las Meninas* de Picasso y estoy deseando conocer su reacción.

(Del proyecto «Una mirada nueva sobre Velázquez», realizado en el grupo de 4 años del C. P. Príncipe Felipe de Motril.)

## Descubrimiento del color ocre

Hemos empezado con las investigaciones cromáticas. Los niños y niñas sólo habían pintado con colores básicos, aunque íbamos nombrando otros colores apoyándonos en cosas cotidianas: rosa como el batido de fresa, verde como la lechuga, marrón como el chocolate..., aunque no realizábamos actividades específicas para ayudar a reconocerlos y memorizarlos.

Teníamos intención de pintar un cuadro de José Guerrero, pintor granadino que emigró a Nueva York y protagonizó las vanguardias de los años 60. Pero el cuadro necesitaba un fondo de color ocre que no teníamos.

En cada mesa puse una bandeja con diferentes porciones de pintura y les proporcioné cuantos papeles necesitaran para que, mezclando los colores sólo de dos en dos, consiguieran encontrar el color ocre que presentaba una cartulina clavada en el corcho.

Insistí en que limpiaran bien el pincel en el agua cada vez que cambiaran de color y en que recordaran cuáles habían sido los dos colores que habían utilizado en caso de descubrir el ocre.

Miriam, Alba, Francisco y María fueron los primeros en obtener este color mezclando marrón y amarillo

Como habíamos acordado, pintaron el fondo del cartón del primer cuadro completo que reproducíamos de un pintor andaluz.

(Del proyecto «Coloreando a Picasso», realizado en el grupo de 3 años del C. P. Pablo Picasso del Varadero de Motril.) ■

# Miremos cómo

# juegan

He pasado un rato en la escuela de Son Ferriol, una barriada de Palma. He mirado cómo jugaban los niños y niñas de educación infantil.

Simplemente he mirado, y he tomado unas notas rápidas en mi libreta para poder explicároslo después.

El de hoy ha sido un día al azar y una escuela al azar, de las que por motivo de mi actual trabajo visito con frecuencia. Supongo que las situaciones son parecidas a las de cada día y que también serían parecidas en otras escuelas o en otros espacios donde los niños y niñas dispongan de la oportunidad de jugar juntos.

Los objetos (maderas, neumáticos, piedras, etcétera) se transforman en cualquier otra cosa gracias a la imaginación, los significados se negocian y pueden cambiar según el momento y la secuencia, y el papel de cada cual también puede variar en el curso del juego.

Si abrimos bien los ojos y los oídos, allá donde haya unos pequeños jugando, veremos un despliegue de imaginación, una fuente inagotable de placer, ideas, descubrimientos e iniciativas de pensamiento y de acción. Cuando los pequeños juegan solos, los adultos, bien sea en casa o en la escuela, solemos aprovechar para realizar las mil y una tareas que siempre quedan por hacer.

**Juegos de dos en dos, juguetes que se convierten en cualquier otra cosa, momentos de expresión y de placer... No hace falta ir muy lejos para constatarlo. Basta con coger un bloc de notas y escuchar atentamente donde haya niños y niñas que jueguen solos. Y quien no se lo crea que vaya y lo vea.**

Elisabet Abeyà

Os propongo que, de vez en cuando, nos paremos un momento y, simplemente, los miremos cómo juegan, sin dirigir, sin censurar y sin interpretar. Donde sea que hagamos esta pausa, veremos la gran riqueza del juego infantil.

Ahora, sencillamente, pasaré a explicaros lo que he visto hoy, cuando me he permitido una pausa en la escuela de Son Ferriol, y he abierto bien los ojos y los oídos.

Los niños y las niñas del grupo de cinco años están merendando antes de ir al patio. Rafel y Pere ya han terminado de merendar y entonces han ido a buscar una caja llena de pequeñas piezas de madera de colores.

Rafel está empezando a construir un castillo con piezas azules y amarillas. Coloca las piezas con mucho cuidado. Cerca de él, Pere está montando otro completamente igual: azul, amarillo, azul, amarillo, etcétera. Cuando Rafel ve su construcción tan bien imitada, le da una patada a la de Pere.

Otro niño se acerca para ayudar a Pere y entre ambos la reconstruyen, pero distinta a la primera y esta vez con más colores. Cuando ya han conseguido hacerla bien alta, Pere sonríe de placer.

Mientras tanto, por su parte Rafel se aleja del juego. Pone unas cuantas maderas planas sobre una mesa, y, con otra que tiene forma de muñeco, las va tirando al suelo.

Me acerco y le pregunto:

*Espacios y tiempos libres donde se generan dinámicas de autoorganización, creatividad y placer.*



—¿Quién es éste?  
 —Es Pinocho.  
 —¿Y qué hace?  
 —Es que había fuego y Pinocho estaba atrapado en el fuego. Pero ahora tira piedras y apaga el fuego.

Cuando Pinocho ya lo ha acabado de tirar todo, Rafel, con esas mismas maderas, construye una casa y coloca a Pinocho dentro.

Ha llegado la hora de guardar las piezas de madera. Rafel las pone en la caja, excepto a Pinocho. Lo coge amorosamente y le hace dar pequeños saltos por el suelo. Cuando llega a la caja, lo deposita con suavidad y le dice adiós con la mano.

Todos salen al patio. Allá se juntan con los niños y las niñas de tres y cuatro años. El patio es grande, tiene muchos rincones y muchas posibilidades de juego: árboles, arena, columpios, tobogán, desniveles, etcétera.

Me paseo por el patio y continúo observando y tomando notas en mi cuaderno.

Un niño llama a otro:

—¡Ven, que te llevo a caballo!

Lo monta en su la espalda y al cabo de un momento caen los dos. Repiten muchas veces la misma operación y cada vez que caen por los suelos se ríen juntos.

Paso cerca de los columpios. Allí, dos niñas se están columpiando.

Una le dice a la otra:

—¡Ahora íbamos en coche y el coche volaba!

Veo a Ainoa y a Estefania escondidas entre los matojos. Tienen cuatro años. Estefania está completamente enroscada dentro de un neumático y llora un poco.

Ainoa le dice:

—No llores, no llores.



Se acerca Cèsar y toca la rueda.  
Ainoa le dice:

–No, Cèsar, tú no. Yo era su mamá y ella es el bebé... Bien, sí que puedes jugar, tú serás el perro.

Estefania se levanta y los tres juntos se dirigen hacia los matojos. Ahora parece que han ido a comprar y juegan a tiendas. Ainoa compra y Estefania vende. Pero entonces pasan dos niños y se llevan el neumático.

Las dos pequeñas les dicen gritando:

–¡No! ¡La cama no!

Y los persiguen hasta que consiguen recuperarlo. Se van haciéndolo rodar, protestando:

–¡Brr, brr! ¡Vámonos a nuestra casa!

Instalan el neumático en otro sitio y el bebé se vuelve a dormir.

*Despliegue de imaginación, de iniciativas, de acciones, de descubrimientos...*

Dos niños, agarrados a la reja, miran cómo pasa por la calle un padre con su hija pequeña. Al cabo de un momento, uno de los niños encuentra una piedra pequeña de forma alargada. Se la enseña al otro y le dice:

–Es una zapatilla de esa niña, de esa niña de antes.

No suelta la piedra durante todo el rato de patio.

Más allá, dos niños de tres años construyen una montaña de arena. Con un trocito de rama hacen unos agujeros. El más pequeño de los dos pone la oreja en el suelo y después aplanar la montaña con la mano.

Le pregunto qué hace y me dice:

–Una coca.

Su compañero coge un puñado de arena con una mano y lo aplanar con la otra.

Me dice:

–Yo estoy haciendo un pastel.

Cojo un poquito para probarlo. Me sonrío complacido y me voy pensando en los misterios del juego, misterios que los maestros y los padres tenemos el privilegio de poder observar cada día. ■

# La escuela en una sociedad neoliberal

**La ideología neoliberal, en sus distintas versiones, impregna cada día más nuestras sociedades y sistemas educativos. En este artículo se exponen, a partir de los hechos narrados en un film, *Hoy empieza todo*, los supuestos teóricos y discursivos que sustentan dicha ideología y los desajustes entre dichos supuestos (libre elección de centro docente, autonomía de los centros) y la realidad producida por su aplicación.**

Antonio Viñao

Si no la ha visto, debe apresurarse a verla. Si la ha visto, este artículo es casi innecesario. Ésa es la escuela de la sociedad neoliberal. Al menos, una de sus escuelas, la de los perdedores.

Porque hay otras escuelas, las de los que se benefician de este modelo de organización social, cuya realidad nada tiene que ver con la de la película. No pertenecen al mundo de los que pierden, sino a otro muy diferente, al de los que ganan.

El film tiene la virtud de mostrar, sin idealizaciones, la realidad cotidiana, el día a día del

Foto extraída del libro: *Ça commence aujourd'hui*, París: Mango Images-Albuns Dada, 1999.

El patio escolar de una escuela infantil de Hernaing, un pueblo del norte de Francia. Una mujer tambaleante, borracha, con una hija pequeña y un hijo de pañales en su cochecito, cae al suelo.

Ayudada por la limpiadora de la escuela se levanta. A continuación, huye. Sorprendido, el director de la escuela, maestro de la pequeña, se hace cargo de los dos hijos. A partir de ahí, todo será una lucha con los servicios sociales y municipales, con las autoridades educativas, para resolver los problemas de esta familia. Unos problemas por otra parte muy simples: sólo necesitan algo de dinero para alimentarse, pagar el alquiler de la casa donde viven y protegerse del frío del invierno.

Estas son las primeras escenas de *Hoy empieza todo*, una película de Bertrand Tavernier, calificada por algún crítico de «genial poema pedagógico» y recientemente estrenada en nuestras pantallas.



director y de las maestras en el aula y en el centro escolar. En palabras de Tavernier, es «una ficción documentada», basada en hechos reales. Dudo que el resultado hubiera sido diferente si hubiera podido introducir la cámara en las aulas sin ser advertido. Refleja, además, el contexto familiar y social que condiciona la actividad educativa: alto nivel de paro y subempleo, delincuencia infantil y juvenil, casos de malos tratos, alcoholismo y pobreza, insuficientes servicios y ayudas asistenciales, por recortes presupuestarios, e indiferencia de las autoridades municipales y de la inspección educativa ante una realidad que no les afecta directamente.

Esa escuela, la escuela de Hernaing, es un producto de la sociedad neoliberal. Una sociedad en la que todo se privatiza, en la que el éxito y el fracaso sociales son una cuestión privada, individual. En la que las autoridades políticas y administrativas dicen a los centros docentes que son autónomos —una autonomía falsa, engañosa— y les responsabilizan a ellos, o sea, a los profesores, de la calidad de la enseñanza y, en definitiva, de la solución de problemas que exceden a sus posibilidades y competencias profesionales. Una sociedad en la que dichas autoridades se preocupan más por los supuestos derechos de algunos padres a elegir el centro docente que desean para sus hijos, subvencionando con fondos públicos a quienes ya ejercen, por su mayor capacidad financiera, dicha libertad, que por los derechos de quienes no pueden elegir. Que, en síntesis, se comportan, a través del sistema fiscal, como Robin Hood, pero al revés: dejan en la

impunidad o abren vías legales al fraude fiscal, hacen pagar proporcionalmente más impuestos a los asalariados, que cobran por nómina, y a los que menos nivel de renta tienen, recortan los gastos en educación, sanidad y asistencia social, y subvencionan, por vías directas o indirectas, a las familias con mayores niveles de renta.

Tras estas realidades, duras realidades, hay un discurso o ideología que las sustenta. Dicho discurso, se presenta como excluyente y único. Como afirmaba en 1997, desde las páginas de *El País*, Pedro Schwartz, un economista y destacado representante del pensamiento y acción neoliberal en España, además de intelectual orgánico del Partido Popular, «la única forma de conseguir que las instituciones de enseñanza, tanto públicas como privadas, se esfuercen por ofrecer una enseñanza de mejor calidad es que tengan que competir entre sí y tanto padres como alumnos puedan elegir libremente el establecimiento preferido» («Tímida ministra», *El País*, 21 de julio de 1997). No hay que esforzarse, por tanto, en buscar otros modos de elevar la calidad de la enseñanza. No hay otros. Es el único.

El núcleo fundamental del discurso neoliberal en educación es, pues, el derecho de los padres a elegir, para sus hijos, el centro que deseen, la libre elección de centro. Sus defensores argumentan que su implantación producirá una mayor diversificación de la oferta educativa, una mejora de la calidad de la enseñanza a consecuencia de la introducción de la competencia entre los centros docentes (una competencia que implica la desaparición

de aquéllos de baja calidad no solicitados por los padres), y una mayor igualdad de oportunidades, al hacer posible que las familias de clase baja puedan llevar a sus hijos a otros establecimientos docentes que no sean los de la zona en la que viven. En síntesis, el resultado, dicen, será la mejora del sistema educativo y el incremento de la igualdad social. Sin embargo, sea cual sea el modelo de política de libre elección de centro que se establezca (sólo en el sector público; en el sector público y en el privado con subvenciones, ayudas, bonos o exenciones fiscales a los centros privados o las familias; privatización total del sistema con ayudas o bonos a las familias; privatización total sin subvenciones, bonos o ayudas a los centros docentes o a las familias) los resultados, en la práctica, son totalmente opuestos a los que teóricamente se pretendía. Hoy ya contamos con un suficiente número de estudios y de evidencias que confirman que tales políticas son particularmente beneficiosas para las clases altas por ser éste el grupo social que mejor se entera e informa de las oportunidades que surgen, y el que más se aprovecha de ellas cuando surgen. Las políticas de libre elección de centro sólo han servido, allí donde se han aplicado, para incrementar las desigualdades sociales existentes, sin que, además, haya surgido un mercado competitivo o se haya mejorado la calidad global de la enseñanza. Más bien lo que ha sucedido ha sido lo contrario.

La casi totalidad de los estudios existentes sobre las consecuencias de las diferentes políticas de elección de centro muestran la discordancia



Foto extraída del libro: *Ça commence aujourd'hui*, París: Mango Images-Albums Dada, 1999.

entre las bondades supuestas por el discurso teórico y lo que en la realidad sucede.

Confirman lo que la lógica y el sentido común indican a través de un ejemplo muy simple: supongamos que en una localidad determinada hay 10.000 alumnos que se distribuyen entre diez centros docentes a razón de unos 1.000 alumnos por centro. Dos de dichos centros ofrecen una enseñanza de más calidad –o sea, un rendimiento académico más elevado y una mejor imagen social– y otros dos, una calidad muy por debajo de la media total, si bien, como es lógico, en los centros de mejor calidad hay también unos pocos alumnos de bajo rendimiento y en los de peor calidad hay también unos pocos con un buen nivel académico.

Dejo ahora a un lado que, por supuesto, el tipo de familias que acuden a unos y otros centros difieren sensiblemente (clase social media-alta y alta en el primer caso y media-baja y baja en el segundo) en razón del entorno social en que se hallan ubicados o por otras razones. La implantación de la libre elección de centro hará, siguiendo la lógica de los defensores de la misma, que todas las familias demanden los dos mejores centros (los citados estudios nos dicen que las dos primeras razones que determinan la elección familiar de un centro docente son el emplazamiento y la composición social del alumnado, pero podemos también dejar a un lado este desajuste entre la realidad y el discurso teórico).

Los 10.000 alumnos solicitarán, en buena lógica, acceder a estos dos centros. Como sólo caben 1.000 en cada uno lo que sucederá es que podrán elegir los mejores alumnos del total de la población. Es decir, no sólo se quedarán con los buenos alumnos que ya tenían, sino que sustituirán los de bajo rendimiento académico que antes acogían por los de alto rendimiento académico que antes acudían a los otros centros, incluidos los dos con niveles de calidad inferiores a la media. Donde la teoría hablaba de libre elección de centro por los padres, lo que la realidad muestra es la libre elección de alumnos por aquellos centros que, al tener una mayor demanda, pueden seleccionarlos. Los demás recogerán lo que éstos hayan desechado. El resultado final será el incremento de las diferencias que ya existían entre los centros docentes, así como de las desigualdades sociales, y la aparición de *guettos* escolares –por lo general en el sector público– donde se confina a los alumnos conflictivos, de bajo rendimiento y necesitados de atención o apoyo educativo específico.

Hablar de equidad o justicia social en educación, o de libertad de elección de centro, sin poner en relación las políticas educativas con las políticas sociales y fiscales, es decir, con los ingresos y gastos del sector público en sus diferentes niveles territoriales y con el papel desempeñado en este sentido por los poderes públicos es un engaño. La libre elección de centro es sólo, en estos casos, una vía más para ayudar con dinero público a quienes por su mayor capacidad financiera ya eligen el centro que desean para sus hijos. Y ello a costa del incremento de las

desigualdades sociales entre los centros docentes y de las diferencias de calidad entre ellos. Lo que los poderes públicos deben hacer, como dije, es preocuparse y prestar más atención a quienes no eligen que atender las preferencias de los que eligen. Mejorar las escuelas de los primeros, porque los segundos ya lo hacen sin necesidad de que se les ayude con fondos públicos.

Volvamos, para finalizar, al film de Tavernier, a la escuela infantil de Hernaing. A ese director y a esas maestras que se ven desbordados, en su trabajo, por una realidad y unos problemas que dificultan su tarea. Unos problemas que les sobrepasan y ante los cuales sólo pueden sentir impotencia y rabia. Que han de dedicar más tiempo a atender, resolver y amortiguar, sin mucha fortuna, las consecuencias de un modelo de organización social, el neoliberal, que deja abandonados a su suerte a quienes fracasan social y escolarmente. Dos son, entre otros aspectos, los que deja en evidencia. Uno es el ya advertido: la interrelación que existe entre dicho modelo de organización social y lo que sucede en las aulas. El otro es la actitud y el comportamiento de los poderes públicos, en este caso de las autoridades municipales y educativas. Una actitud y un comportamiento que va de desde el distanciamiento (no es su problema, no se puede hacer nada, no hay dinero), hasta la reconvención (tampoco es un problema del director o maestras, no les corresponde a ellos preocuparse por otras cuestiones que no sean las estrictamente educativas, no deben de airear o plantear cuestiones conflictivas), el consejo o la amenaza más o menos velada.

Ahí queda esa visita del inspector (una visita forzada por los acontecimientos), que, ante el conflicto planteado por el director con unos servicios asistenciales asimismo desbordados y necesitados de personal y medios, se limita, en una escena deliciosa, a proponer en su calidad de *experto* al director, tras observar como trabaja en el aula, que lea un artículo reciente sobre motricidad fina, no sin dejar de advertirle, de pasada, sobre las consecuencias desagradables que pudieran tener, para su carrera profesional, su actitud de exigencia y conflicto con dichos servicios sociales. Autonomía sí, pero para que cada cual resuelva sus problemas como pueda, sin plantear conflictos y sin poner en cuestión el sistema. Eso es lo que la sociedad neoliberal, los que la dirigen y gestionan, espera de los maestros y profesores.

Frente a la nueva retórica del discurso hegemónico neoliberal (libertad de elección, derechos de los padres como clientes, calidad total, controles de calidad, competencia, excelencia, gestión eficiente de los recursos, etc.) y a los intentos de desplazar la educación desde la esfera pública y social, a la privada, a la de las responsabilidades individuales de los profesores, padres y alumnos, culpabilizando a las víctimas de su situación, Tavernier se limita a contrastar dicha retórica y tales intentos con la realidad. Al hacerlo así, deja al descubierto no sólo las consecuencias nefastas de considerar la educación como algo aparte del resto de las políticas sociales, sino también dos rasgos fundamentales de la profesión docente en la sociedad y política neoliberales: la intensificación

del trabajo, sometido a nuevas exigencias, y la descalificación de su saber hacer, un saber profesional teórico-práctico, elaborado a partir de la práctica docente, en favor del *experto*, del supuesto especialista en gestión educativa (en su triple vertiente curricular, organizativa y administrativa), que, con su jerga *científica* instituye, en palabras de Tomaz T. da Silva, «nuevas formas de control y regulación sobre el trabajo docente, la pedagogía y el currículo» (Silva, 1996, 262-263). ■

### Bibliografía recomendada

- ANGULO, F., PÉREZ, A., GIMENO, J., SANTOS, M. A., TORRES, X. y LÓPEZ, M.: *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1998.
- A.A.V.V. (1999): *Neoliberalismo y escuela pública*, Madrid, Fundación Educativa y Asistencial CIVES.
- CARBONELL, J. (1996): «Neoliberalismo, Estado, mercado y escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 253, pp. 20-26.
- GIMENO, J. (1998): *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata, pp. 253-338.
- SILVA, T. T. da (1996): *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, Petrópolis, Editora Vozes.
- SILVA, T. T. da y GENTILI, P. (eds.) (1996): *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do liberalismo*, Brasília, C.N.T.E.
- VIÑAO, A. (1998): «Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 270, pp. 75-80.
- Viñao, A. (1999): *Análisis crítico del concepto neoliberal de calidad de enseñanza*. Texto de la conferencia pronunciada en el IV Encuentro regional de la Asociación para la Defensa y Mejora de la Escuela Pública (AMYDEP) celebrado en Murcia el 23 de enero de 1999. A consultar en la página web de dicha asociación [www.amydep.com](http://www.amydep.com).

# 10 años de *Infancia*

¡La revista *Infancia* cumple 10 años de publicación!  
Por ello, querríamos hacer una oferta especial a **cada suscriptor**  
que haga **un nuevo suscriptor**.

Soy: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

**Actual suscriptor** que ha hecho un nuevo suscriptor. Deseo uno de los vídeos:

- La organización de la clase de tres años
- La observación y experimentación en Ed. Inf.
- Comunicación y lenguaje verbal en el 2.º Ciclo de Ed. Inf.
- ¿Quién soy?, ¿cómo soy?, ¿qué sé?
- ¿Se siente un color?

Soy: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

**Nuevo suscriptor**. Deseo uno de los vídeos:

- La organización de la clase de tres años
- La observación y experimentación en Ed. Inf.
- Comunicación y lenguaje verbal en el 2.º Ciclo de Ed. Inf.
- ¿Quién soy?, ¿cómo soy?, ¿qué sé?
- ¿Se siente un color?

Para facilitar el envío del vídeo seleccionado, haznos llegar, por fax o por correo, el boletín de suscripción debidamente cumplimentado a *Infancia*.

INFANCIA. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
Tel.: 93 481 73 79 Fax: 93 301 75 50

## Boletín de suscripción. Año 2000, 6 números, 4975 PTA

-----  
Apellidos \_\_\_\_\_ Nombre \_\_\_\_\_

-----  
Dirección \_\_\_\_\_ Código postal \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

-----  
Teléfono \_\_\_\_\_ NIF \_\_\_\_\_

## Boletín de domiciliación bancaria

-----  
Nombre y apellidos del suscriptor \_\_\_\_\_

-----  
Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta \_\_\_\_\_

-----  
Banco/Caja \_\_\_\_\_ Agencia \_\_\_\_\_

-----  
Entidad \_\_\_\_\_ Oficina \_\_\_\_\_ Control \_\_\_\_\_ Número cuenta \_\_\_\_\_

-----  
Población \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, satisfagan el recibo que anualmente presentará A. M. Rosa Sensat por suscripción a *Infancia*

**Firma del titular**

# ¿Por qué lloran los más pequeños

## Avances en la comprensión del desarrollo infantil

### Periodos de inestabilidad y desorganización en la infancia

Las niñas y los niños experimentan enormes cambios a lo largo de sus primeros años de vida. Vemos a un pequeño que empieza a dar sus primeros pasos y, al cabo de un tiempo, corre y se mueve con increíble agilidad y coordinación. Y lo mismo sucede con el lenguaje, la cognición o los sentimientos.

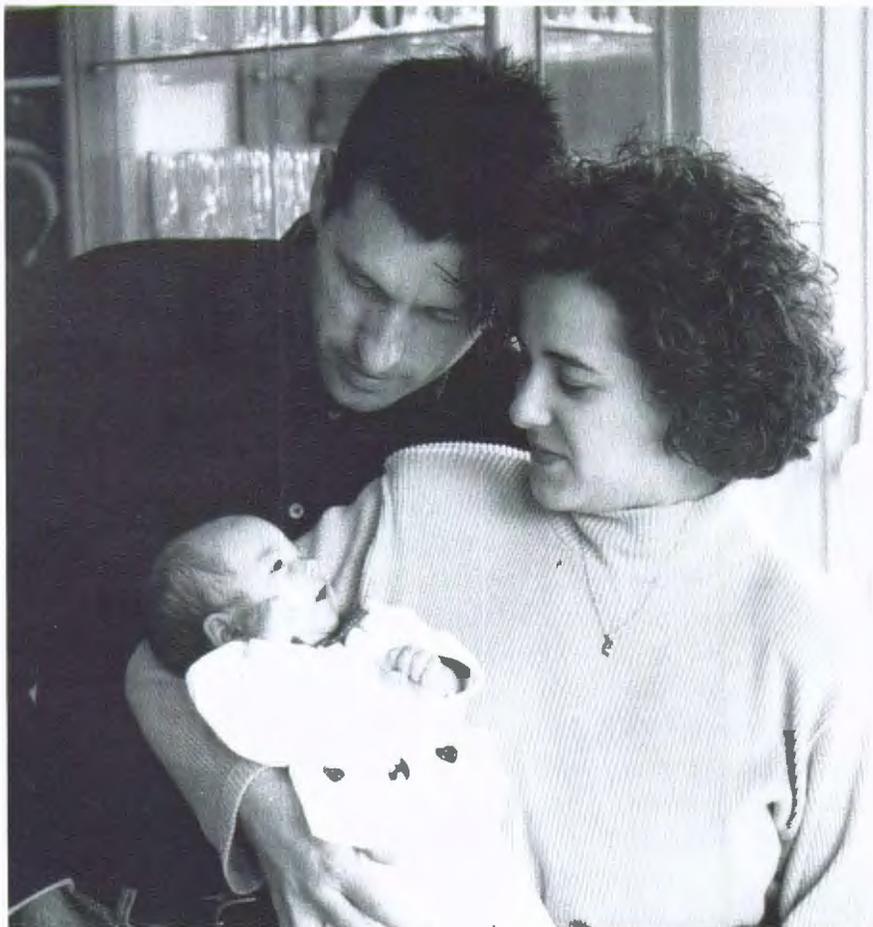
Durante los primeros años de vida todos los bebés normales y sanos atraviesan momentos que podríamos calificar de *difíciles* en su desarrollo. Cualquier madre, abuela o educadora de primera infancia ha experimentado esos *días* en los que el bebé está irritable, duerme poco o se despierta a menudo y, sobre todo, **llora**. El bebé **llora** aunque esté saciado, vaya limpio y seco, **tenga sus necesidades afectivas bien atendidas y no haya enfermedad o causa aparente que motive el llanto**. El bebé **llora** y, aunque lo cojamos en brazos, sólo logramos calmarle por un **corto periodo de tiempo**. Las personas que cuidan al pequeño tienden a buscar una causa a esta **desazón infantil**. Es común pensar, por ejemplo, que tiene gases o le duele la tripita, está incubando algún resfriado, le duele el oído o le están saliendo los dientes, etcétera. Sin embargo, hay una explicación científica para estos periodos difíciles de los dos primeros años de vida. En este artículo los autores abordan este tema y su importancia en la comprensión de los indicadores de cambio e implicaciones educativas en el desarrollo infantil.

Frans Plooij, Hetty Plooij, Marta Sadurní, Carlos Rostan

Los pequeños crecen y se desarrollan de forma continua y progresiva. Sin embargo, hay periodos en los que parece que el pequeño cambia más deprisa, como si diese *un salto hacia adelante* en su proceso de desarrollo. Observamos que han emergido capacidades y funciones que poco tiempo atrás nosotros no habíamos advertido. Muchas madres, al relatar el cambio evolutivo de sus hijos, usan algunas expresiones como: «en pocos días ha dado un giro», «se ha hecho mayor de

golpe», etcétera. Estos cambios cualitativos que evolucionan rápidamente son conocidos en la literatura científica del desarrollo como *transiciones evolutivas*.

En los últimos cincuenta años muchos autores han centrado su investigación en el estudio de las transiciones o saltos en el desarrollo. Algunos de los principales periodos de transición en los dos primeros años de vida se han localizado a los 2, 7, 12, 18 y 21 meses de edad. Sin embargo, sólo recientemente los psicólogos del desarrollo han fijado su atención en la irrupción de periodos caracterizados no por la emergencia de nuevas habilidades, sino por comportamientos disruptivos o conflictivos que también parecen concentrarse en determinadas épocas de la vida del pequeño. En estos periodos el pequeño parece inestable y desorganizado. La creciente y progresiva independencia del bebé disminuye por un tiempo. En lugar de eso, aumenta considerablemente el contacto corporal con la madre, el llanto y/o



*Proporcionar la seguridad necesaria y potenciar al máximo las nuevas potencialidades emergentes en los periodos de reorganización en que se están preparando para desarrollar nuevas capacidades.*

cualquier otra conducta que sirva para llamar la atención materna y conseguir estar más cerca de ella. Muchos bebés, por ejemplo, duermen o comen peor que de costumbre, o se muestran más *pegadizos* o *mimosos* con su madre o con sus juguetes. Algunos manifiestan conductas *pueriles*, como si *retrocedieran* en lugar de avanzar en la línea de desarrollo: no quieren andar, ni tan siquiera mantenerse de pie, ni entretenerse con los juguetes.

#### ¿Pero por qué llora?

Van de Ritj Plooi y Plooi han sugerido que las regresiones o periodos conflictivos tienen una razón de ser: son la manifestación comportamental de las reorganizaciones cerebrales que el pequeño experimenta en los momentos de cambio evolutivo. Es decir, los cambios del desarrollo que observamos en los niños y niñas («ya ha empezado a andar», «dice nuevas palabras»,

Estos periodos son denominados regresiones, a causa de que los pequeños parecen retornar a esquemas de relación madre-niño propios de las primeras etapas en las que el bebé utilizaba el llanto como forma primeriza de relación.

«señala con el dedo»...) van precedidos por una reorganización de las estructuras cerebrales. En realidad son la manifestación lógica de esta reorganización. En estos periodos de cambio de los componentes y estructuras cerebrales, el organismo puede experimentar pérdidas de control que desestabilizan al pequeño y se traducen en los típicos comportamientos de irritación y desazón emocional que hemos comentado. En otras palabras, la transitoriedad en las etapas del desarrollo vendría acompañada de aspectos negativos que se reflejan en la personalidad o temperamento infantil. Éste no es un hallazgo científico enteramente nuevo. Ya Spitz, en la década de los cincuenta, mantuvo que el criterio para reconocer el principio de cada uno de los sucesivos estadios que transcurren durante los dos primeros años de vida era la emergencia de comportamientos específicos de naturaleza emotiva, como el típico «no» que emerge a partir de los 15 meses. Estos comportamientos emocionales actuaban, para ese autor y otros que le

siguieron en esta línea explicativa, a modo de «indicadores» de las transiciones evolutivas.

El matrimonio Van de Ritj-Plooij y Plooij iniciaron sus observaciones en el Parque Natural de Gombe, en Tanzania, con chimpancés criados en libertad (1987). Los autores observaron que, al comienzo de las reorganizaciones comportamentales del desarrollo, las crías de chimpancé mostraban un aumento de contacto corporal con la madre, junto con una serie de comportamientos desorganizados, como irritabilidad y frecuentes rabietas. En estudios posteriores, Plooij y van de Ritj-Plooij (1992, 1994) tomaron nota científicamente de cómo las criaturas humanas manifestaban parecidos periodos, periodos que las madres no dudaban en calificar de «difíciles» o «inestables».

Tal y como hemos comentado, las características más comunes de estos periodos es que los pequeños se irritan y lloran muy fácilmente, el sueño se torna más lábil, en algunos disminuye el apetito y puede aparecer un rechazo a las personas conocidas a excepción de la madre o figura vinculante. Son momentos en los que la paciencia y disposición materna (o del cuidador) realmente se ponen a prueba. Las madres suelen manifestar este cansancio y confusión preguntándose: «¿Y ahora por qué llora?» También puede disminuir o aumentar la actividad de la criatura, la cual cosa dificulta las rutinas cotidianas del vestir, bañar o jugar con mamá. Uno de los rasgos más sobresalientes, al igual que en las crías de chimpancé, es el aumento de contacto corporal con la madre. En términos de la conocida teoría de

Bowlby, diríamos que, en estos periodos de cambio y reorganización, el sistema de vínculo se re-activa o se fortalece de forma notoria.

Las regresiones o periodos difíciles simplemente nos indican a un nivel fisiológico y comportamental que *algo* (un cambio) está ocurriendo dentro del sistema orgánico del pequeño. De esta forma, los periodos de regresión emocional que hemos descrito serían indicadores de cambios en el sistema, cambios que preceden los saltos evolutivos o transiciones. Este descubrimiento permite otorgar un significado muy distinto a estos periodos de llanto y comportamientos difíciles del pequeño. Nos permite entender que no se trata de un rasgo de temperamento difícil de la criatura, ni, probablemente (aunque por supuesto, siempre hay que descartarlo), le ocurra nada malo. Simplemente, el sistema del niño se está preparando para experimentar un rápido salto evolutivo y estos cambios estructurales internos producen desazón y pérdida de control: de ahí la irritabilidad y el llanto.

### ¿Podemos conocer cuándo tendrán lugar los periodos de regresión?

Plooij y Plooij han descubierto diez periodos de regresión en los primeros veinte meses de la vida del bebé. Otros autores han replicado su investigación y han hallado un impresionante consenso a las mismas edades indicadas (Lindahl, L.B: Ullstadius, E; & Heimann, M (1997), Sadurní y Rostán, 1997). Sorprendentemente, todas las madres estudiadas en estos trabajos, indicaban periodos de regresión de sus bebés a las mismas

edades. Esto sugiere que los bebés dan saltos en su desarrollo a unas edades concretas y que esas edades se pueden anticipar a través de los comportamientos de regresión.

Concretamente, podemos hablar de diez grandes saltos en el desarrollo, que el bebé realizará en sus primeros veinte meses de vida, y que van precedidos de periodos de desorganización e inestabilidad. Estos periodos se pueden localizar en una media general de todos los pequeños observados a las 5, 8, 12, 19, 26, 37; 44; 53; 61-62, y 72-73 semanas.

Otros estudios vinculan los periodos regresivos con reorganizaciones en el sistema nervioso central. Investigaciones psicobiológicas dan cuenta de cambios importantes del sistema nervioso obtenidos a través de registros de electroencefalogramas, análisis del metabolismo de la glucosa, potenciales de Respuesta Evocada y medida de la circunferencia craneal. Las edades en que se detectan estos cambios en el sistema nervioso central preceden o coinciden con las edades en que se inician los periodos de regresión estudiados.

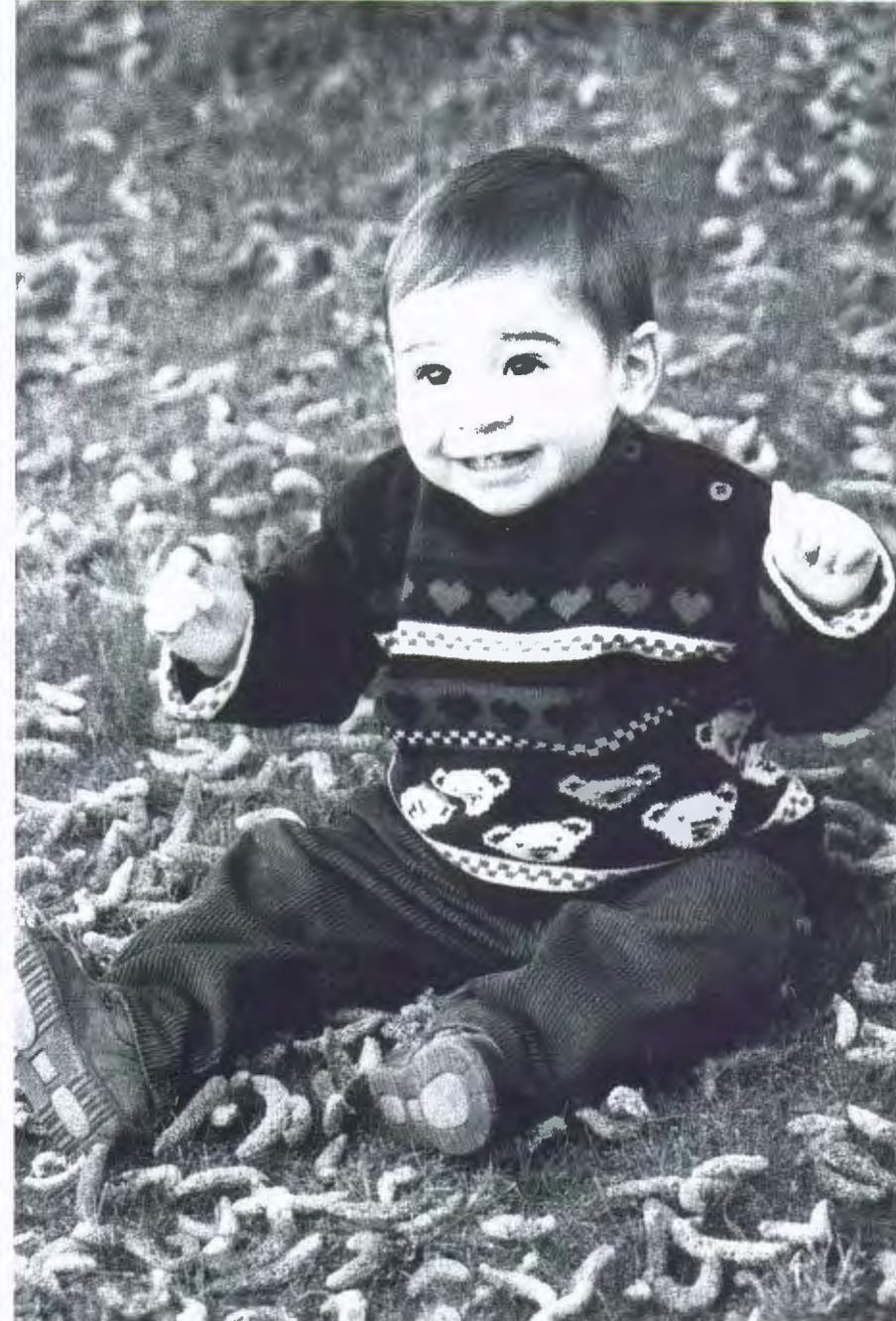
### La relación madre-niño durante los periodos de reorganización

Estos periodos difíciles que aquejan al pequeño en su proceso de desarrollo repercuten, obviamente, en la relación madre-hijo o cuidadora-niño. El decremento en los patrones de independencia del pequeño, junto a las manifestaciones desorganizativas y disruptivas del comportamiento infantil durante estos periodos, afectan al sistema madre-niño. Las madres se sienten más

*Las rabietas y los lloros, en los momentos de regresión analizados en este artículo, no son consecuencia de un temperamento negativo ni resultado de un capricho infantil, sino fenómenos psicobiológicos que apuntan a un progreso evolutivo inminente.*

cansadas por la continua necesidad que muestra el pequeño de su presencia. Al mismo tiempo, experimentan preocupación al no poder dar una explicación plausible del malestar del bebé. Es normal acudir al pediatra pensando que al bebé le ocurre algo malo aunque no haya indicios de fiebre ni presente una sintomatología de enfermedad. A medida que el pequeño va creciendo, las madres pasan de un estado de preocupación a sentirse *irritadas* o *enfadadas* por lo que consideran un apego excesivo del pequeño hacia ellas. Algunas manifiestan sentimientos de enfado hacia sí mismas, pensando que quizás lo están educando mal, o potenciando su dependencia; en otras palabras, pensando que malcrían a su hijo. Algunas educadoras de escuelas maternas ante la constatación de que al pequeño no le ocurre nada, manifiestan también su creencia en una excesiva protección maternal o paternal que se traduce en los llantos y rabietas infantiles.

*Las fotografías que ilustran este artículo han sido realizadas por Pilar Planagumà.*



El conflicto madre-niño o adulto-niño que emerge con más o menos intensidad en estas semanas de cambio y reorganización del sistema nervioso puede cumplir un papel positivo o negativo para el desarrollo infantil. En su versión positiva, el conflicto forma parte del desarrollo normal y va a deparar oportunidades al pequeño para aprender y progresar. El conflicto va a darse cuando el bebé requiera más atención y la madre, por contra, intente promover la independencia del pequeño procurando que se entretenga sólo o se adapte al cuidado y relación social con otros adultos o niños mayores de la familia. De esta forma, el conflicto tiene su lado funcional y positivo: deviene un contexto de aprendizaje que promoverá al pequeño hacia un nuevo nivel evolutivo. Así, por ejemplo, cuando la madre está ocupada y no puede tomar en brazos a su hijo, ejerce una función reguladora del sistema de autocontrol del niño, haciendo que *aprenda* a esperar un tiempo antes de que el contacto corporal vuelva a ser posible.

Sin embargo, este conflicto puede degenerar en una situación altamente estresante para el pequeño si la madre lleva esta situación más allá de su punto óptimo. En el caso, por ejemplo, de que la madre o cuidadora no atendiera repetidamente las demandas del pequeño, el periodo de regresión se alargaría y tendría repercusiones negativas que afectarían a otros componentes del sistema infantil y al curso optimizador del desarrollo.

En este sentido, van de Rijt-Plooij y Plooij (1993) clasificaron a las madres en tres tipos según las respuestas que predominaban en los periodos de regresión de sus hijos: en un primer

grupo, las madres responden a los comportamientos disruptivos de sus retoños estimulándolos y promoviendo el aprendizaje; un segundo grupo de madres quedan bloqueadas ante las manifestaciones conductuales del pequeño, no saben cómo responder, y, consecuentemente, tampoco colaboran en que el pequeño progrese en el aprendizaje de las nuevas habilidades; el tercer grupo responde entablando una relación conflictiva con el pequeño, que corre el peligro de convertirse en una escalada que desemboque en que la madre efectúe comportamientos negligentes con su hijo. Estos trabajos nos muestran que, incluso en madres *normales*, encontramos la posibilidad de que se vean en dificultades por mantener la capacidad estimular que el niño requiere en estos momentos tan cruciales de su desarrollo.

En casos extremos, el conflicto entre madre y pequeño puede escalar fácilmente hasta degenerar en enfrentamientos, malos tratos y abandono, o derivar en psicopatologías como la anorexia nerviosa infantil. Ello hace que éste sea un terreno especialmente peligroso para los padres con historiales conflictivos.

Especialmente interesantes son los datos de las investigaciones que muestran cómo otros componentes del sistema infantil pueden quedar alterados durante las reorganizaciones cerebrales. Por ejemplo, el estrés y conflicto en la relación madre-niño puede repercutir en el sistema inmunológico infantil, al estar el cerebro relacionado con dicho sistema. Algunas investigaciones revelan que el pequeño tiene más predisposición a ponerse enfermo durante o alrededor de estos periodos.

### Implicaciones educativas de los periodos de reorganización: aspectos funcionales del llanto infantil

Hay mucho que pensar en torno al origen y funcionalidad de los periodos difíciles observados por van Ritj Ploij y Plooij. El énfasis que estos autores ponen en la universalidad de este fenómeno y su origen filogenético (que ellos muestran en sus estudios comparativos entre crías de chimpancés y crías humanas) podría interpretarse como un conjunto de rasgos comportamentales que han sido seleccionados por la evolución con una finalidad adaptativa. Una de las manifestaciones especialmente beneficiosas para el desarrollo de la cría habrían sido, precisamente, los comportamientos regresivos emocionales. El llanto, la necesidad de contacto, la interrupción del sueño, la irritabilidad del pequeño actuarían a modo de activadores de las conductas maternas, asegurando, de esta forma, la atención y el cuidado necesarios al organismo en una fase de inestabilidad y cambio.

Las madres y los adultos que interactúan con el pequeño no sólo son una fuente de estímulos afectivos que proporcionan seguridad al bebé en estos periodos de desestabilización. Debemos recordar que el organismo humano se desarrolla en continua transacción con el ambiente que le rodea. Durante los periodos de regresión, la mente del niño se encuentra especialmente sensible y abierta a los estímulos exteriores, principalmente a los estímulos que provienen del mundo relacional y afectivo. Por ello, los comportamientos

interactivos entre adulto-pequeño justo en la antesala de una transición evolutiva juegan un importante papel en la trayectoria del desarrollo infantil, puesto que forman parte del proceso que permite modificar la estructura interna del sujeto y orientar el desarrollo de la psique hacia formas de funcionamiento superior.

En la opinión de los autores del artículo, todos los padres deberían conocer la existencia de estos periodos difíciles y estar informados de su significado. Van de Rijt Plooij y Plooij han desarrollado un programa en forma de «escuela de padres», que muestra los comportamientos parentales más efectivos en estos momentos de regresión, haciendo hincapié en que las rabietas y lloros del pequeño no son consecuencia de un temperamento negativo, ni resultado de un capricho infantil, sino más bien fenómenos psicobiológicos que apuntan a un progreso evolutivo inminente.

Como educadores y educadoras debemos conocer la existencia de estos periodos y su implicación en el desarrollo infantil. La función educativa puede concretarse en distintos puntos de los cuales vamos a destacar:

- *Apoyo a las familias.* Es importante explicar a los padres la función del llanto y otros comportamientos disruptivos del bebé durante estos periodos. Les ayudará saber que no es un problema exclusivo de su hijo, sino que hay una razón psicobiológica que motiva esa desazón y que pronto va a traducirse en un «salto progresivo» en el desarrollo

de las capacidades infantiles. Es útil recordar que estos periodos de regresión duran unos días, a lo sumo unas semanas, que todos los bebés van a experimentar, más o menos a la misma edad.

- *Comprender al bebé.* Un bebé que llora produce en el adulto cansancio, tensión e incluso irritación, no sólo en los padres, sino también en los propios educadores de la escuela maternal. En estas circunstancias se escuchan consejos bienintencionados como «déjalo que lllore, ya verás como se habitúa pronto», «si lo coges en brazos, será peor», «llorar es bueno para los pulmones»... Atribuimos al pequeño la voluntad de llorar y pensamos que es una buena práctica educativa que emerja en él la conciencia de que no puede hacer de su llanto un útil para conseguir nuestra atención.

Sin embargo, los estudios neuropsicológicos nos revelan que el niño llora, a estas edades, por razones completamente ajenas a este razonamiento popular. Las investigaciones llevadas a cabo, que hemos comentado en este artículo, muestran que el cerebro del pequeño experimenta cambios drásticos en los dos primeros años de vida y que estos cambios producen desazón y malestar. En realidad el llanto de los pequeños traduce que se están preparando para desarrollar nuevas capacidades. Los padres y los educadores podemos utilizar este conocimiento para ayudar al pequeño en estos periodos de reorganización, proporcionando la seguridad necesaria y potenciando al máximo el aprendizaje de las nuevas habilidades emergentes. ■

## Referencias bibliográficas

- LINDHAL, L. B.; ULLSTADIUS, E. y HEIMANN, M (1997): «Ocurrence of regressive periods in the normal development of swedish infants», ponencia presentada en la Research Conference on Regression Periods in Early Infancy, Suecia, Göteborg University, 10-11 octubre.
- PLOOIJ, F. X. y van de Ritj-Plooij H. H. C. (1994): «Learning by instincts developmental transitions, and the roots of culture in infancy», en GARDNER, R. A.; CHIARELLI, A. B., GARDENER, B. T. y PLOOIJ, F. X. (eds.): *The ethological roots of culture*, Dordrecht, Kluwer.
- RIJT- PLOOIJ, H. H. C. van de y PLOOIJ, F. X. (1992): «Infantile regressions disorganization and onset of transition periods», *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 10, 129-149.
- RIJT-PLOOIJ, H. H. C. van de y PLOOIJ, F. X. (1993): «Distinct periods of mother-infant conflict in normal development sources of progress and germs of pathology», *Journal of child psychology and psychiatry*, 34, 229-245.
- RIJT- PLOOIJ, H. H. C. van de y PLOOIJ, F. X. (1996): *Y ahora ¿por qué llora?*, Barcelona, Salvat.
- SADURNI, M. y ROSTAN, C. (1997): *Regression periods in infancy. A case study from Catalonia*, en proceso de publicación.

*Referencias de los autores:* Frans Plooij y Hetty Plooij: International Research-institute on Infant Studies (IRIS), Vogelkerslaan 2, 5644 KS Eindhoven, the Netherlands. Marta Sadurní y Carlos Rostan: Instituto de Investigación sobre Calidad de Vida, Departamento de Psicología., Universidad de Girona.

# Clásicos para representar

## La casita de chocolate

Seminario de Lenguaje del CPR de Albacete

40  
junio 2000  
mayo

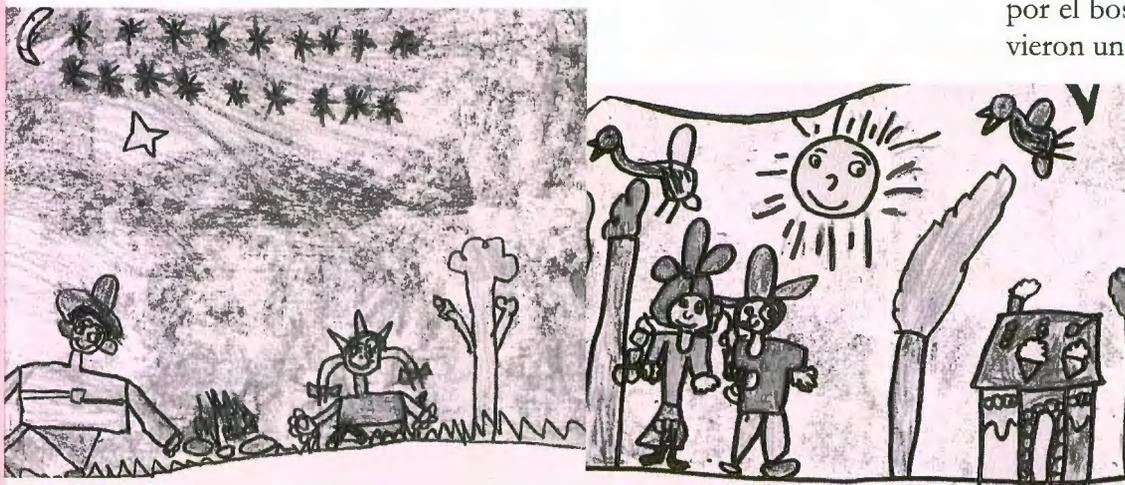
61  
In-fair-cis

**NARRADOR:** Había una vez un leñador que vivía en el bosque. Su trabajo no le daba para alimentar a su mujer y a sus hijos. La madrastra aconsejó a su marido que dejara a los niños en el bosque. Los niños habían oído los planes y estaban muy tristes.

**HANSEL:** Duerme tranquila, Gretel. Voy a recoger piedrecitas blancas y las echaré por el camino. Así sabremos regresar.

**NARRADOR:** Al día siguiente, cuando toda la familia iba al bosque, Hansel se quedaba detrás para soltar las piedrecitas. Y cuando el padre y la madrastra los engañaron y los dejaron en lo más espeso del bosque, esperaron a que saliera la luna y así pudieran ver los guijarros y volver a su casa.

*Hansel y Gretel perdidos por el bosque.*



Su padre los abrazó con alegría, pero la madrastra los mandó acostar enseguida y cerró la puerta de la casa con doble llave. Hansel vio que no podía volver a buscar piedras, pero consoló a Gretel.

**HANSEL:** No llores, hermanita, lo mismo que las piedrecitas, pueden servirnos las migas de pan mañana.

**NARRADOR:** A la mañana siguiente, se marcharon todos otra vez camino del bosque. Hansel iba echando miguitas por el camino.

Como la otra vez, los padres dejaron a los niños abandonados en el bosque, pero las migas de pan que Hansel había echado se las comieron los pajaritos y no supieron regresar a su casa.

Pasaron la noche entre unas matas y al amanecer empezaron a andar por el bosque. Cuando ya estaban rendidos de cansancio y de hambre, vieron una casita a lo lejos.

*Cuando ya estaban rendidos de cansancio y de hambre, vieron la casita de chocolate.*

Ilustraciones de los niños y niñas de cinco años. Escuela Benjamín Palencia.



HANSEL y GRETTEL: ¡Qué maravilla! Es una casita de chocolate y galletas. Vamos a comer.

VIEJECITA: ¿Quién roe mi casita?

HANSEL y GRETTEL: ¡Es el viento!

NARRADOR: Los niños siguieron comiendo y de pronto apareció una viejecita que les dijo:

VIEJECITA: Pasad, queridos niños, que dentro encontraréis mucha más comida.

NARRADOR: La viejecita era una bruja malvada que lo que quería era comerse a los niños. Después de darles de comer y llevarlos a la cama a dormir, metió a Hansel en una jaula y ordenó a Gretel:

VIEJECITA: Tú me ayudarás a limpiar la casa y a hacer la comida para alimentar bien a tu hermano, y así cuando esté gordito me lo comeré.

NARRADOR: La pobre Gretel tuvo que cumplir las órdenes de la bruja. Hansel, tras la primera comida en la jaula, se quedó con el hueso de la pata de pollo. Desde entonces, cada vez que la bruja le decía que sacase el dedo para ver si había engordado, sacaba el hueso, y la bruja, como era corta de vista, no se daba cuenta.

VIEJECITA: Gretel, da más comida a tu hermano, que está muy flaco, y así no puedo comérmelo.



NARRADOR: Pasaban los días y la vieja empezó a impacientarse. Ordenó a Gretel encender el fuego y que probara si estaba caliente.

GRETTEL: Soy demasiado pequeña para verlo. ¿Por qué no me enseña cómo se hace?

NARRADOR: La vieja metió la cabeza dentro del horno y Gretel la empujó y cerró la puerta enseguida.

Hansel fue liberado por su hermana y ambos cogieron todo el oro que tenía la bruja. Corrieron a su casa, donde sus padres los acogieron con alegría. Y fueron muy felices y comieron perdices. ■



Propuestas del Consejo de Infancia en Madrid ante las transferencias educativas

Con la voluntad positiva de colaborar en el momento de planificación que conllevan las transferencias educativas, el Consejo de la revista *Infancia* en Madrid elaboró hace un año un documento de propuestas para la educación infantil. Recogemos aquí el texto de las propuestas, que fueron presentadas al Presidente de la Comunidad. Al no obtener respuesta, el Consejo sigue reclamando su consideración.

Propuestas

1. Crear y desarrollar la red de las administraciones públicas de educación infantil de la Comunidad de Madrid

Una única red que, partiendo del modelo existente en la Comunidad de Madrid y acogiéndolo en todos sus aspectos, integre: Las escuelas infantiles 0-6 años ( que existen en la actualidad), el segundo ciclo de educación infantil en centros públicos ( actualmente MEC), las Casas de Niños, otros servicios educativos de atención a la primera infancia que pudieran crearse.

Quiere decir en la práctica que las unidades de segundo ciclo del MEC se incorporarían a la actual red existente, configurándose la Red de las Administraciones Públicas de la Comunidad de Madrid. Para conseguirlo es necesario:

- Crear el marco jurídico, organizativo, económico y funcional de la Red Pública para los centros.
- Elaborar normativas propias y adecuadas a la realidad.
- Establecer convenios con los Municipios, elaborando y diseñando conjuntamente las grandes líneas de organización y funcionamiento.
- Avanzar, desde las diversas realidades que existen actualmente, cada una con su diversidad, hacia un objetivo común: la educación de los más pequeños a través de una única red.

Hacerlo así sería sin duda un gran beneficio para la sociedad madrileña. Es imprescindible que a las administraciones locales, ubicadas en pueblos o barrios muy concretos, las más cercanas a la realidad de los ciudadanos, a las necesidades de los niños y niñas pequeños, se les dote de recursos económicos y funcionales para asumir su responsabilidad plena. La Comunidad de Madrid velará siempre por el cumplimiento de las grandes líneas psicopedagógicas, organizativas y funcionales.

2. Crear y configurar la primera etapa del Sistema Educativo

La educación infantil es la primera etapa del Sistema Educativo; etapa no obligatoria y voluntaria que acoge a los niños hasta los 6 años; cada familia elige con plena libertad la edad y el momento de incorporación de sus hijos a los centros educativos. La LOGSE (1990) concibe este primer nivel

como una etapa única, con identidad y autonomía propia, considerando en ella dos momentos significativos de la vida de los niños, con unas necesidades específicas 0-3 años, 3-6 años que configuran dos ciclos estrechamente relacionados entre sí.

Es una etapa global y unitaria, sin cortes ni rupturas, que acoge y responde a la globalidad de la vida de los pequeños.

Configurar esta primera etapa quiere decir: Reconocer su propia identidad (sin dependencias ni vinculaciones de la escolaridad obligatoria: la primaria y la secundaria), evitando lo que en otros momentos de la historia fue el preescolar, un anticipo o prolongación de la enseñanza obligatoria. La propia identidad significa reconocer la peculiaridad específica de esta etapa promoviendo el exigente nivel de especialización que requiere la atención a los más pequeños, los niños y niñas en los primeros años de su vida.

Para conseguirlo es necesario:

- Desarrollar ampliamente los objetivos propios, globales de la etapa y los específicos de cada nivel educativo.
- Elaborar un diseño curricular propio (hasta ahora no ha existido en la Comunidad de Madrid y se ha utilizado el del MEC, sin integrar las connotaciones y valores propios de esta Comunidad Autónoma).
- Elaborar la legislación y normativa adecuada para hacer realidad el modelo educativo, la organización y funcionamiento de los centros, evidentemente compleja.

- Revisar y adecuar la normativa vigente, hecha en la mayoría de casos por asimilación o prolongación a la normativa de otras etapas educativas y que a todas luces no es adecuada a las necesidades de los niños y a la realidad actual de los centros de educación infantil (por ejemplo: adecuar y transformar el actual planteamiento de los Decretos de los Consejos Escolares, Evaluación, Enseñanza de la Religión... entre otros).
- Crear los servicios especializados de apoyo a los equipos y centros: *Equipo de Atención Temprana* como apoyo especializado a la Primera Infancia con una función de orientación y atención específica a los niños con dificultades físicas, psíquicas, vida familiar, étnicas; *Supervisión e inspección* especializada de estos centros.
- Crear una estructura unificada en los Servicios Centrales que garantizando la globalidad de la etapa, impida la desmembración de los distintos aspectos que configuran este nivel educativo.

3. Tipología de centros de educación infantil

Manteniendo la identidad y globalidad de la Primera Etapa del Sistema Educativo –la Educación Infantil– tanto en su diseño curricular como en el modelo educativo, organización interna y partiendo de las diversas realidades existentes, puede haber distintos tipos organizativos de centros: Centros que acogen a niños de 0 a 6 años (las actuales Escuelas Infantiles: etapa de Educación Infantil); centros que acogen a

niños de 0 a 3 años (primer ciclo de Educación Infantil); centros que acogen a niños de 3-6 años (actualmente segundo ciclo del Ministerio de Educación); centros integrados, que, manteniendo la unidad de la etapa de Educación Infantil (0-12 años), están adscritos o próximos a la Educación Primaria. Todos estos centros se denominarán Escuelas Infantiles.

Esto demanda los siguientes requisitos:

- Considerando las diversas realidades se intentará realizar, siempre que sea posible en el mismo centro, la globalidad de la etapa 0-6.
- Diseñar cómo los niños acceden a la etapa siguiente sin cortes ni rupturas, manteniendo la identidad propia de la etapa de Educación Infantil.
- Hacer un estudio minucioso de las necesidades reales de cada zona y de cada localidad y un estudio paralelo de la actual tipología de centros existentes.
- Partiendo de esta realidad, planificar la oferta educativa como respuesta a las necesidades, proyectando una línea de estrecha coordinación y continuidad en los centros.
- Planear la adscripción para que los niños de las Escuelas Infantiles, cuyas familias lo deseen, se incorporen de manera lineal como continuidad a los Centros de Primaria.

De acuerdo con este planteamiento, los centros podrán ofrecer distintos servicios en horarios, comedor, actividades... para que cada familia, de acuerdo a sus valores,

elija aquella escuela que responda mejor a sus necesidades y sea la escuela más adecuada a los pequeños.

#### 4. Modelo educativo

Por modelo educativo entendemos el conjunto de principios y valores que definen y dan soporte a la acción educativa de las Escuelas Infantiles; es la interacción de los objetivos que el centro se propone conseguir, la metodología activa aplicada a las primeras edades y los recursos organizativos idóneos para llevarlo a cabo.

Este conjunto de elementos, recogidos en el proyecto educativo de cada Escuela han configurado un diseño propio para la Comunidad de Madrid.

Y esta conquista un valor de la experiencia, es la que creemos que hay que defender, consolidar, enriquecer y extender.

Resaltamos para facilitar la comprensión y evaluación de este modelo, los aspectos más significativos de la Escuela Infantil, si bien en el mismo marco y espíritu se concreta con matices distintos para la Casa de Niños.

##### *La escuela infantil*

- Se basa en criterios psico-pedagógicos y sociales incorporando las realidades familiares, ambientales y sociales de todos los niños y niñas.
- Se configura como la primera escuela de vida: su objetivo son los niños y niñas, concebidos como personas únicas, globales y cada una distinta a las demás; con unas necesidades propias, desde su nacimiento; como seres dinámicos, en evolución.
- La escuela acoge a todos los niños en su singularidad y diversidad, ocupándose especialmente de aquellos que por sus dificultades físicas, psíquicas, étnicas o sociales tienen mayor necesidad.

La escuela es un centro de educación infantil:

- Acogedor, familiar, pequeño; una continuidad de la propia casa, que agrupa a los pequeños por edades, características, intereses, afinidades.
- Con un edificio que en su diseño, construcción y funcionamiento esté pensado para responder en función de todas las necesidades de los niños pequeños, con espacios y zonas al aire libre, huyendo de las masificaciones en todas sus concepciones, que despersonalizan.
- Con una pedagogía y metodología propia que permita que todos los niños, como sujetos activos, realicen sus primeros descubrimientos y aprendizajes de vida: Parte de los intereses, vivencias, curiosidad de cada uno; contempla la acción como medio de formación: ofrece al niño respuestas educativas globales; favorece la interiorización y vivencia personal para elaborar el conocimiento de las cosas y del mundo que les rodea; utiliza y potencia el juego, el simbolismo y todos los lenguajes expresivos.
- Todas las actividades que se realizan en la Escuela: comida, cambios, sueño tienen siempre un carácter educativo y se lleva a cabo por el personal cualificado del centro: los propios maestros.

- Toda la organización de los ritmos de vida y de las actividades estarán siempre en función de las necesidades de los niños, que son el objetivo fundamental.
- Toda la acción educativa será orientada y llevada a cabo por maestros especialistas en Educación Infantil.
- Incorpora a los padres en la vida activa de la escuela compartiendo conjuntamente la educación de sus hijos, integrándoles en la vida de la Escuela, e invitándoles a participar en la gestión del centro. Los padres son unas figuras activas necesarias y básicas.
- La Escuela estará inserta en la vida del barrio, pueblo o localidad, aportando y recibiendo la riqueza social del medio y ejerciendo su proyección en él. Maestros, Padres, Municipio gestionan democráticamente un proyecto educativo común que es la escuela infantil.

Todo esto es lo que caracteriza el modelo educativo, define la identidad de la Escuela y da sentido a la Primera Etapa del Sistema Educativo con las variantes singulares que adoptan matices distintos en la Casa de los Niños. Este modelo educativo tiene que ser evaluado a través de unos indicadores de calidad que garanticen el cumplimiento de sus fines.

Si no se llevan a la práctica con madurez todos estos requisitos, se podrá hablar de centros de vigilancia, de asistencia, pero no de educación.

Y éste es el objetivo por el que hay que luchar para que sea realidad en cada Escuela, sea cual sea su tipología.

### 5. Profesionales de educación infantil

Teniendo en cuenta la importancia de la educación de los pequeños y lo difícil que supone garantizar la formación especializada, especialmente para los niños más pequeños, pensamos que la figura académica y profesional debe ser única: Maestro-especialista en Educación Infantil para atender a todos los niños y niñas desde 0 a 6 años.

La doble figura existente en la actualidad, educadores para el 0-3 y maestros especialistas para el 3-6, es contradictoria en sí misma; si bien todo el mundo valora una mejor formación para atender a los más pequeños, el reconocimiento académico y laboral es inferior en el primer ciclo, reservándose para los maestros el segundo ciclo, si bien son las primeras edades las que requieren, si cabe, un nivel más exigente de preparación. Esto crea serios conflictos en los centros y rivalidades en las personas, ya que realizando un mismo trabajo con un alto nivel de responsabilidad, hay dos realidades profesionales distintas.

Urge acabar también con el dualismo maestros de la Comunidad de Madrid/maestros del MEC en comisión de servicios, dos figuras profesionales con situaciones laborales y administrativas para una misma función, exigencia y

responsabilidad. Hay muchos y graves conflictos en las escuelas. Sólo un profesional único garantizaría la calidad de las relaciones humanas y del servicio.

Planificar esto supone:

- Adoptar un criterio común para todos los centros de Educación Infantil sea cual fuere su tipología, incorporando con este criterio a los profesionales de nuevas convocatorias.
- Ofrecer posibilidades de reclasificación o habilitación a los actuales educadores; y en aquellos que, por deseo o por edad, no lo deseen contemplarlos como situaciones a extinguir.
- Homologar las responsabilidades, funciones, condiciones de los maestros de la Comunidad de Madrid y los del Ministerio de Educación, evitando las permanentes situaciones de agravio comparativo que se están viviendo, y crean profundo malestar y tensiones en los centros.
- Garantizar la calidad de la formación inicial y permanente de todos los maestros, creando planes especializados de reciclaje y formación permanente, incluidos en la jornada laboral.

### 6. Mejoras concretas en la organización interna de las escuelas infantiles

#### Revisión de plantillas

Teniendo en cuenta la actual realidad de que las Escuelas van atendiendo cada vez a mayores núcleos de población

infantil, a niños y niñas procedentes de otras etnias o culturas, a niños con muchas dificultades o trastornos físicos, psíquicos, sociales y que la atención va creciendo hacia las edades inferiores, que requieren una mayor atención personal, es necesario revisar y *ampliar* las actuales plantillas existentes.

En los Centros de titularidad de la Comunidad de Madrid, esta ampliación debe contemplar además la sustitución a los permisos de los trabajadores recogidos en el convenio: permiso de exámenes, asistencia a cursos, matrimonio, vacaciones fuera de época... para las que nos están previstas las «sustituciones» y ocasionan vacíos insostenibles en las Escuelas en estos momentos.

#### Ratios de los grupos

La realidad social expuesta requiere igualmente una disminución de ratios, es decir, ofrecer una organización de los grupos más adecuada a las necesidades y capacidades reales de los pequeños:

- Niños en el primer año de vida: 6 niños/as por grupo.
- Niños en el segundo año de vida: 9 por grupo.
- Niños en el tercer año de vida: 12 por grupo.
- Cuarto año: 18 niños.
- Quinto y sexto año: 20 niños.

Los niños de necesidades educativas especiales se han incorporado a las Escuelas a través del programa de Integración. Es una valiosísima conquista y un

bien positivo para los niños y niñas reconocido por los familiares, centros de tratamiento, especialistas; sin embargo, su incorporación se ha hecho sin un aumento de recursos ni apoyos a los centros, quedando la atención real a cargo del educador; en muchos casos el cuidado y atención rebasa sus posibilidades al tener que compartirlas con la de los otros pequeños.

### 7. Escuelas infantiles (de titularidad pública y gestión privada)

Este nuevo sistema de gestión, iniciado hace ya varios años, se está llevando a la práctica en muchos centros. Su generalización se debe sin duda, a la significativa descarga que ofrece a las administraciones.

Urge revisar en profundidad los sistemas de adjudicación de centros, los mecanismos de control, la selección, condiciones de los profesionales. Crecer en este modelo, sin tener bien resueltos los problemas de fondo que están surgiendo, puede generar en breve problemas difíciles de reconducir.

Pensamos que es necesario:

- Evaluar las experiencias existentes, teniendo en cuenta que hay modelos muy positivos y otros negativos.
- Reelaborar las normas de adjudicación y de funcionamiento que supere las lagunas existentes.
- Que se hagan públicas las medidas de adjudicación, control, revisión económica, etc.

**Manifestaciones del Consejo de Infancia en Castilla-La Mancha tras la publicación del Libro Blanco por la Consejería**

El Consejo de Redacción de Castilla La Mancha de la revista *In-fan-cia*, tras la publicación del *Libro Blanco de la Educación* por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha y al objeto de contribuir a la mejora de la calidad educativa quiere manifestar:

- 1º. Que el primer ciclo de Educación Infantil sea asumido por la Consejería de Educación de forma inmediata.
- 2º. Que se potencie la unidad de la etapa con la creación de centros específicos de 0-6 años.
- 3º. Que se realice un plan de habilitación, para el personal de los actuales centros 0-3 años que no reúna la titulación exigida por la LOGSE, adaptado a las distintas situaciones y condiciones de este personal.
- 4º. Que en los planes de formación se dé el mismo tratamiento a toda la etapa de la Educación Infantil.
- 5º. Que se desarrolle una normativa que contemple las características propias de la etapa (flexibilidad horaria, composición de órganos de gobierno, periodo de adaptación, especialistas...).
- 6º. Que se adopten medidas para la revalorización social de los trabajadores y trabajadoras de esta etapa educativa.

**X aniversario del Programa Nuestros Niños, Montevideo**

Los pasados días 24, 25 y 26 de marzo se celebró en Montevideo el 2º *Encuentro de Pedagogía Participativa*, en el marco del 10º aniversario del *Programa Nuestros Niños*, iniciado con el convenio firmado en marzo del 1990 entre el Ayuntamiento de Montevideo y UNICEF.

Dos son los grandes pilares que han conformado el *Programa Nuestros Niños: La Convención de los Derechos del Niño, y la descentralización, la participación comunitaria*, ejes de la política municipal del Ayuntamiento, que ha potenciado la configuración de un rico entramado en el que los diversos actores sociales participan en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación del programa.

Este proyecto socio-educativo está fuertemente ligado a los barrios de Montevideo. De manera que, a través de una articulación sólida entre el Ayuntamiento y los vecinos organizados, se han establecido convenios con asociaciones civiles y otros organismos no gubernamentales que han permitido ir configurando una red de 19 Centros Comunitarios de Educación Inicial (0-4 años) y 16 Centros colaboradores, distribuidos por todo el municipio.

Estas jornadas de celebración tras 10 años de experiencia, no exenta de dificultades y debates, recogen ya en su propio lema parte del buen hacer del programa de *pedagogía participativa*. La revista *Infancia* pudo compartir esos momentos con los más de mil protagonistas del proyecto: profesionales de los centros, familias,

vecinos de las asociaciones civiles, técnicos, centros de salud, universidad.

Las jornadas comprendieron: exposición de experiencias de los distintos centros comunitarios; talleres de expresión plástica, juego y movimiento, educación ambiental, música popular; debates, actividades lúdicas...

Existen aspectos especiales que se manifestaron en diferentes momentos de las jornadas que quizás nos hagan entender mejor el difícil y fructífero entramado de este programa:

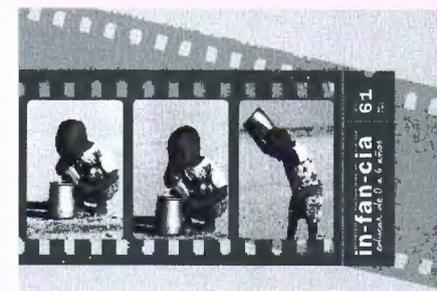
*El papel del equipo y la participación* como una nueva manera de organizarse, de entender la competencia y la eficacia, lejos de un modelo jerárquico. Garantizando la cohesión entre el equipo central, los equipos de cada centro, los asociaciones civiles, todos ellos comprometidos en un proyecto común y en una forma democrática de alcanzarlo.

*La alimentación*, las educadoras alimenticias (cocineras), la cocina, como un laboratorio popular y científico de recuperar la autoestima cultural del «qué comemos y de cómo y por qué lo comemos». Donde el cambio de denominación: educadora alimenticia frente a cocinera responde a una fuerte apuesta por formación de agentes comunitarios promotores de salud.

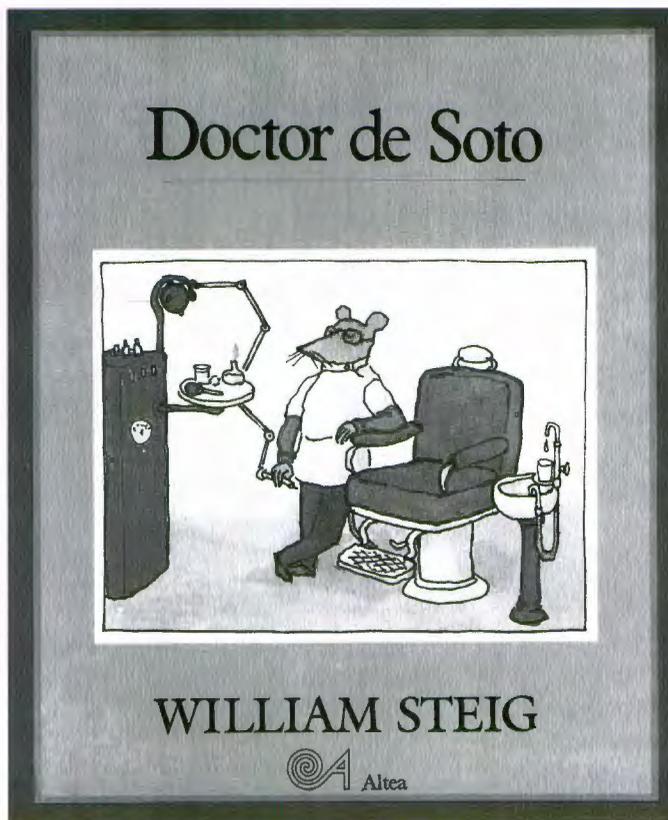
*La formación continuada a partir de la práctica*, línea de acción fundamental que atraviesa el conjunto diverso de actores: niños y niñas, profesionales de los centros, técnicos y asociaciones civiles, como motor de transformación de la realidad.

Es difícil transmitir en estas notas la riqueza y entusiasmo que desprende el proyecto. Allí se pueden sentir y son realidad: comunidad, participación, educación, infancia...

**Nuestra portada**



En un campamento de refugiados de Tinduf, Argelia, un niño de dos años juega con, o entra en contacto con el agua. Estas imágenes de Álvaro Ruiz –recogidas en 1994 en el transcurso de un viaje institucional a aquellas tierras desde la Comunidad de Castilla La-Mancha para visitar campos de refugiados– presentan dos cuestiones básicas para la infancia: el juego y el agua. Todos hemos podido escuchar y tomar conciencia sobre la importancia del agua a partir de las informaciones de la Cumbre del Agua, celebrada recientemente, y la atroz estadística que nos recuerda que cada diez segundos muere una criatura por falta de agua. Estas imágenes nos muestran la acción ritual y casi simbólica de este niño con este bien tan preciado y tan escaso en su contexto. Las imágenes también nos muestran como todas las niñas y los niños del mundo, incluso en las condiciones más terribles de pobreza, llenan sus espacios y sus tiempos con el juego, su actividad por antonomasia, en la que despliegan imaginación, iniciativa, acción...

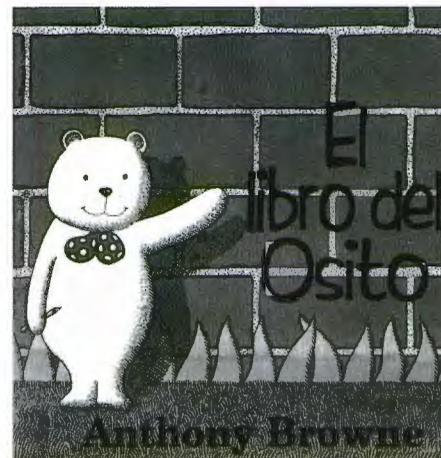


William STEIG

*Doctor de Soto*

Madrid, Altea, Taurus, Alfaguara, 1991

Un libro muy gracioso en el que se utiliza de forma muy creativa la astuta relación entre los pequeños ratones y los grandes zorros, ambos muy bien caracterizados. Situaciones de gran ingenio y que los niños y niñas pueden identificar muy bien. A partir de 5 años.



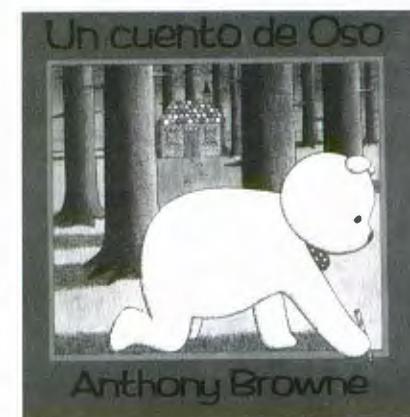
Anthony BROWNE

*El libro del osito*

*Un cuento de Oso*

Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1994

Unas maravillosas ilustraciones bien concatenadas y llenas de humor nos harán pasearnos con este osito que va dando a cada animal que encuentra lo que necesita. Las ilustraciones, de una fuerza extraordinaria, nos llenarán de gozo tanto a pequeños como a mayores. A partir de 2 años.



Haur Liburu Mintegia

Seminario del Libro Infantil

Irakasle Eskola - Eskoriatza

**Bambini**, núm. 3, marzo de 2000

«Il pesce Jonni... e altri pesciolini»

Fabiana GELMINI, Giorgia RUFFO, Francesca UGOLA,

«Il collage per raccontare»

Mariella CATTARUZA

«La creta a 5 anni»

Fausta BENASSI, Marta BAISTRACCI, Stefania PEZZANI

**Éducation Infantine**, núm. 1016, enero de 2000

«Quels outils pour enseigner en l'an 2000?»

Gisèle MÉTÉNIER

**Scuola Materna**, núm. 13, marzo de 2000

«L'azione educativa e lo sviluppo del pensiero morale nel bambino»

Piergiorgio GUIZZI

«Il risveglio della natura»

Ivana M. DELLA LIBERA

«Differenziazione e riciclaggio»

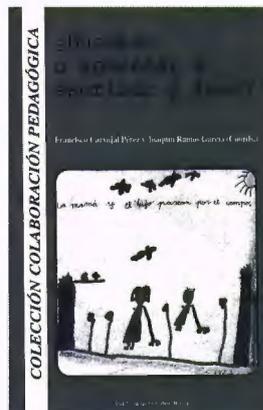
Arianna GARLATI

«Ambienti a misura di bambino»

Ombretta MINO

«La differenza è un valore, una risorsa, un diritto!»

Raffaella GIOMI



F. CARVAJAL, J. RAMOS (coords.):  
**¿Enseñar o aprender a escribir y leer?**, Sevilla, M.C.E.P., 1999.

El conjunto de trabajos que conforman este volumen ponen el acento en reconocer el papel activo del lector y del escritor, así como en restituir a la lectura y a la escritura su papel funcional, su rasgo esencial de ser un medio para conseguir un fin, como herramienta de comunicación o estudio, como medio de desarrollar un trabajo... para aprender. Todas las diferentes experiencias presentadas coinciden en su concepción de la enseñanza y del aprendizaje como procesos activos a través de los cuales quien aprende construye sus conocimientos acerca del código escrito en continua interacción con otros diversos contextos socioculturales.

M.<sup>a</sup> S. PAZ, C. M.<sup>a</sup> ARMESTO  
 (coords.): **Preescolar na casa. Unha utopía realizable**, Lugo, Preescolar na casa-Cáritas Lugo, 1999.

Hace veintitrés años que comenzó su andadura el programa educativo Preescolar na casa. El libro que hoy reseñamos recoge su historia novedosa, logros e incidencias, su larga trayectoria dedicada al trabajo educativo con las familias en el medio rural gallego. El programa ha hecho realidad su pretensión última: colaborar con las familias en el desarrollo de niñas y niños sanos, equilibrados y competentes, para que sean capaces de comprender la realidad, intervenir en ella y vivir en armonía consigo mismos, con los demás y con la naturaleza.



# 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 le 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, Rosa Securun, 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, María Mallol, 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, M.ª Lucía Pellejero

*Proyecto gráfico y diseño de cubierta:*  
 Enric Satué  
*Fotos cubierta:* Álvaro Ruiz

*Preimpresión:* Addenda, Pau Claris, 92. 08010 Barcelona

*Impresión:* Gráficas y Encuadernaciones Reunidas. Tambor del Bruc, 6 - 08970 Sant Joan Despí (Barcelona)

*Depósito Legal:* B-19448-90  
 ISSN: 1130-6084

*Distribución y suscripciones:*  
 Associació de Mestres Rosa Sensat  
 Tel.: 93 481 73 79

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

*Colaboran:*

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



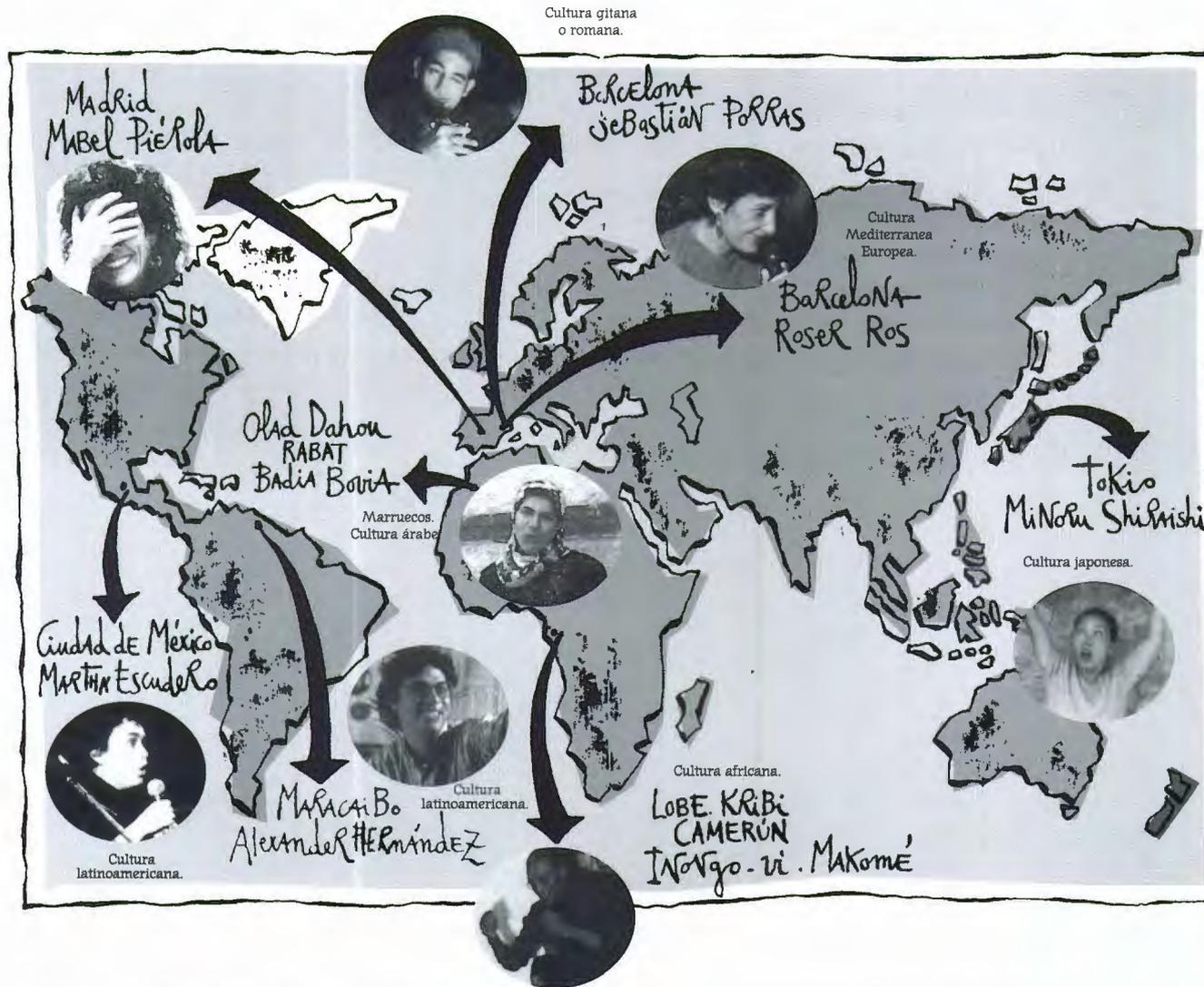
MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA GENERAL DE 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.

# Cuentos de todos los colores



tasmánias

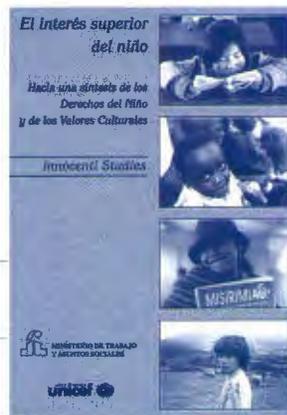
*Cuentos de todos los colores* es una colección escrita por narradores de los cinco continentes que, con un lenguaje sencillo y fácil de entender, nos acercan a otras tantas culturas. Una magnífica forma para iniciarse en la manera de pensar de otros pueblos de la mano de Espasa y Rosa Sensat. Es una colección cuyos 4 primeros títulos son: *Cuentos sobre los orígenes*, *Cuentos de animales*, *Cuentos de encantamientos* y *Cuentos de ingenios y otras trampas*. Desde la cultura gitana a la africana pasando por la árabe, la europea, la latinoamericana o la japonesa.

***Todas las culturas se unen en Cuentos de todos los colores.***

R  
S  
E  
N  
S  
A  
T

ESPASA

# PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES



**El interés superior del niño.** (Hacia una síntesis de los Derechos del niño y de los Valores Culturales)

**485 pta. 2,91 €**

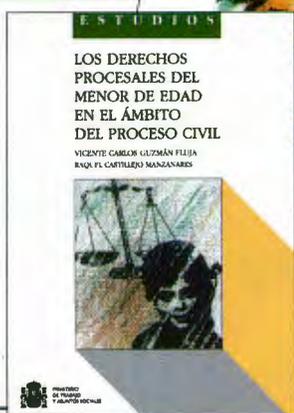
## Estudios

*Las familias monoparentales en España*

**2.500 pta. 15,03 €**

*Los derechos procesales del menor de edad en el ámbito del proceso civil*

**1.700 pta. 10,22 €**



## Revista del MTAS

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

Núm. suelto o extraordinario: **2.000 pta. 12,02 €**

2 núm. misma serie: **3.500 pta. 21,04 €**

Suscripción anual (10 núm.): **17.000 pta. 102,17 €**

## Textos Legales

*Código sobre protección internacional de la infancia*

**4.000 pta. 24,04 €**



## Guías

*Adopción de niños de origen extranjero*

**Gratis**



MINISTERIO  
DE TRABAJO  
Y ASUNTOS SOCIALES

Distribución y venta: **MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA Agustín de Bethencourt, I.I. 28003 Madrid. Tel.: 91 554 34 00 / 78 06 - Ext.: 3003. Fax: 91 533 38 47**