



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

2000
63

SEPTIEMBRE
OCTUBRE

NOVEDADES ROSA SENSAT



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

PVP dos volúmenes: 8.900 PTA

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

Heidegger.

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

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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

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

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

No todo vale

Es imposible ignorar o menospreciar el peso de la tradición en el binomio mujer-infancia, y más cuando esta infancia es la de cero a tres años. Por lo tanto no es extraño que, cuando se plantea una política para la mujer, se tenga en cuenta la situación actual de la mujer madre, y que se desee ofrecer una serie de servicios que le faciliten el hacer compatibles sus responsabilidades laborales y familiares.

Por otro lado hay hoy una clara voluntad de desarrollar políticas para la igualdad entre mujeres y hombres, en la medida en que la igualdad en los derechos y la realidad imponen la cada vez más generalizada incorporación de la mujer en el mundo laboral y social, una incorporación activa, con la exigencia de introducir las correspondientes trans-

formaciones tanto en el ámbito laboral como social. No es extraño, por lo tanto, que, en el marco de estas políticas, se plantee como una cuestión estratégica o fundamental la atención de los niños y niñas de 0 a 3 años.

Desde la perspectiva del derecho fundamental a la educación desde el nacimiento, la respuesta a las necesidades de las mujeres con hijos pequeños, y por lo tanto de la sociedad, la que ha contribuido a que se exprese una decidida voluntad política para crear algo, tiene dos leyes, la LODE y la LOGSE, y una pequeña todavía, pero potente, experiencia de escuelas infantiles, que hay que hacer crecer, desarrollar y diversificar, para que contribuyan a hacer compatibles, el atender y cubrir las necesidades de las mujeres y las familias modernas, y a la vez que se respete el derecho de los niños y niñas de poder disfrutar desde su primera edad de una institución educativa.

Pero se sabe que no siempre es así, que, algunas veces por falta de reflexión, otras por desconocimiento, algunas por oportunismo o por pensar que ésta es una cuestión que es posible frivolar, otras por creer que se ha descubierto la sopa de ajo y demasiadas porque se quiere hacer ver que se hace algo sin demasiados recursos, resultan lamentables algunas de las propuestas que se intentan hacer realidad.

En políticas de igualdad es preciso tener mucha delicadeza, es preciso sin duda facilitar a las mujeres su incorporación al mundo laboral y social, pero en ningún caso para hacerlo se ha de atentar contra el derecho de otras mujeres, y mucho menos todavía contra el derecho de las niñas y los niños. No hay que perder de vista que las mujeres en su conjunto desean un desarrollo armonioso, tanto de sus derechos como de sus necesidades, y, muy especialmente, las que conciernen a sus hijos. Compartimos plenamente con ellas que para atender y educar a los niños y niñas, no todo vale.

Página abierta	Diario de una señorita inglés	Ángela Jones	2
	El país de las palomitas	M. ^a José López	6
	Construcción de instrumentos musicales: Sistro y arpa	Belén García	6
Educación de 0 a 6 años	Los especialistas	Alazne Ziarsolo	9
Escuela 0-3	¿Qué ofrece el jardín de la escuela a los más pequeños?	E. B. L'Esquirol	13
	El precio de la inocencia	Joana Miralles, Montserrat Pujol	17
Buenas ideas	Música de la naturaleza, naturaleza de la música: Kilikalaska	Juan Mari Beltrán	21
Escuela 3-6	Se trata de convertir la idea en forma	Quimi Créixams	22
Infancia y sociedad	La calidad desde la perspectiva de los niños y las niñas	Ole Langsted	25
Infancia y salud	Los centros de educación, promotores de salud	C. Batres, S. González, C. Martínez, A. M. ^a Montoro, J. Paredes	34
	Desde el síntoma a la comprensión global	Dora Mainer	38
Érase una vez	Clásicos para representar. La bella durmiente	Seminario de Lenguaje del CPR de Albacete	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca			47

sumario

Diario de una señorita inglés



«Happy Faces». Four years old on an outing to the park. («Caras felices». Niñas de cuatro años en una salida al parque.)

En febrero de 1996 se firmó un acuerdo entre el Ministerio de Educación español, el Embajador Británico y el Director del British Council en España para la introducción de un plan de estudios bilingüe integrado (inglés/español), el cual sería implantado en cuarenta y tres colegios públicos por toda España. En el Reino Unido se contrataron maestros de párvulos cualificados y con experiencia para llevar el proyecto a cabo en su fase inicial. A Ángela Jones le asignaron el Colegio Público Benjamín Palencia, en Albacete.

Agosto 1996. ESCOCIA

La maleta está hecha. Todo listo. Una maleta enorme y una guitarra. He estado absorta en el estudio de mapas de España. He leído libros. Dejar mi casa en el bosque me pone triste. Árboles. Pájaros. Caballos. El mar...

Ángela Jones

Pero también estoy feliz. Soy una mujer errante.

Octubre. ALBACETE

Llevo aquí un mes. Mis neuronas están hechas trizas. Estoy hecha polvo. Sola. No hablo ni una palabra de castellano, y entender a la gente es prácticamente imposible. Acudo a reuniones que no existen, y falto a las que sí tienen lugar. Siempre estoy en la clase equivocada a la hora equivocada, y sufro leves ataques de nervios en los supermercados.

Sin embargo, todo el mundo tiene mucha paciencia conmigo. Algunos me tratan como si yo fuera una extraterrestre, otros como la tonta del pueblo. Los niños y niñas de cuatro años me tratan con recelo, y los de cinco años con curiosidad. Todo el mundo es simpático.

El parvulario comienza su año escolar. Un niño me vomita encima. Otro rompe a llorar cuando hablo inglés. «¡Tonta!», grita otro. Es interesante que las niñas de tres años parezcan tomar mi presencia como la cosa más natural del mundo, pidiéndome que haga cosas «de mamá» y contando sus pequeñas historias. No entiendo nada pero respondo con abrazos, besos, «¡Sí!», «Muy bien» y «Very, very good». Pero he de comprarme un babi.

Estoy intentando demasiadas cosas con los niños de cuatro y cinco años. Me miran sin comprender y no se acuerdan de nada. Demasiado vocabulario. Espero demasiado de sus habilidades manipulativas y creativas. Debo simplificar. Reinventar. Palabras nuevas y más sencillas para los juegos. Y repetir, repetir, repetir ...

Los colores están teniendo éxito, y también mis *payasadas*. Los niños de cinco años están tan *preparados*, tan dispuestos a aprender, tan abiertos al mundo. Y si ese mundo es divertido, fascinante, y no demasiado desconcertante, entonces *aprenden*. Para mí, es la edad más crucial de todas.

Noviembre. ALBACETE

Los castaños delante de mi casa empiezan a perder las hojas. Por la noche puedo ver las siluetas de los gorriones con la cabeza bajo el ala.

Reorganizo mi horario por tercera vez. Si algo no funciona, ¡adáptalo! Media hora al día tiene el mayor efecto con los párvulos. Tengo suerte de tener tanta cooperación

de mis jefes y compañeros aquí. En otros sitios hay maestros en el proyecto que parecen tener más dificultades. No puedes estar una hora delante de niños de tres años sentados en sus pupitres, perorando en un idioma extranjero. Y desde luego no necesitan libros de texto. Muchos de los pequeños en este colegio tienen problemas –sociales, emocionales, físicos. Meterles otro idioma en una etapa inadecuada lo agravaría. Aquí en el parvulario me veo como alguien que ayuda, una parte íntegra del centro. Y lo que hacemos en inglés es secundario. Pero los niños están absorbiendo modelos de lenguaje, ritmos, acentuación, (sobre todo a través de las canciones), y esto se les quedará para una etapa posterior de aprendizaje.

En sólo una semana, una de las clases de cinco años aprende *Marina*, una canción italiana traducida al inglés que no había vuelto a cantar desde que yo iba al parvulario. Una idea que se me ocurrió para integrar a una niña mongólica que se llama Marina, para darle protagonismo. Y a todos los pequeños les encanta la canción.

Es curioso como funcionan las cosas de este mundo. Es curioso como todo tiene su propia hora y momento.

Diciembre. ALBACETE

Los castaños están desnudos y pálicos. Los gorriones se han ido a otro sitio para el invierno.

Luces navideñas centellean en el silencio de la tarde.

Los niños y niñas de cuatro y cinco años saben todos los colores en inglés menos gris. Dos semanas en la cama con gripe y vuelvo al trabajo mucho más delgada.

Los pequeños han olvidado todos los colores en inglés, ¡menos el gris! «Grey Day. Sad Faces!» (¡Día gris. Caras tristes!), dice un niño de cuatro años con una sonrisa.

Enero 1997. ESCOCIA

Navidad y Año Nuevo con mi hija. Voy de compras en un Edimburgo festivo. El silencio del bosque. Huellas de zorros en la nieve. El frío mar invernal. Grupos de verderones en su lugar de enero.

Enero. ALBACETE

He vuelto en el avión con los británicos afincados en la Costa Blanca. Muchas joyas de oro y quejas sobre la comida.

Albacete yace en la nieve. No hay taxis. Arrastro mi pesada maleta de vuelta a casa sobre las juntas de las baldosas. Me siento feliz.

Entro precipitadamente en la escuela llena de nuevas ideas. Estoy organizada. Lunes y viernes, el grupo entero. Martes, miércoles y jueves, un tercio en un grupo para trabajo creativo. Y ¡caramba, funciona! Con un grupo de cinco o seis pequeños, uno se puede comunicar mejor, ayudar de manera constructiva, disfrutar. Las ideas del lunes se refuerzan en los grupos y se repiten el viernes con todos, junto con la presentación de las ideas de la semana siguiente.



Down, up, move, freeze... Drama with five years old.

Febrero. ALBACETE

Un mes sin alicientes, como es en la mayoría de los sitios febrero. Excepto por Carnaval y porque tengo que dar un seminario en Villarrobledo.

Voy a Águilas, tomo el sol en la playa y bailo por las calles toda la noche. Hace calor para el mes en que estamos. De vuelta a la escuela, los niños y niñas desfilan por el soleado barrio con disfraces brillantes.

VILLAROBLEDO

Una mujer del centro de profesores me recoge en la escuela y cruzamos las llanuras en coche. Cerca de Barrax, el lugar de nacimiento de Benjamín Palencia, vemos extraños contornos de tierra sembrados de relucientes piedras rosadas.

Dejamos atrás rápidamente las fábricas de queso y el lugar de producción del vino Estola, para dirigirnos hacia el Centro de Profesores. El seminario se titula «La Enseñanza del Inglés en Educación Infantil». Sólo uno de los asistentes habla inglés y ninguno es profesor de infantil.

Hay un hombre que es profesor de música de secundaria. Se queda mirando fijamente un momento y

luego se duerme. Hago que los asistentes participen lo más posible en el seminario y terminamos temprano. Voy a tomar un café a un bar lleno de hombres y luego, al anochecer, me voy andando a la estación.

Marzo. ALBACETE

Los días son calurosos y me atrevo a ponerme una camiseta. «¡Qué fresca!», dice alguien. El recreo de la tarde se alarga. Los maestros hablan misteriosamente a la sombra. Algunos días lo entiendo todo, otros nada en absoluto. Me siento sola excepto por los niños. Un abrazo. Una sonrisa. Una mano pequeña se mete en la mía. «Give us a kiss!» (¡Dame un beso!), dice Bea, una niña de cuatro años, con acento *cockney* perfecto.

Los niños pronuncian muy bien el inglés. Están todavía en la etapa de absorber y practicar los sonidos en su propio idioma, con lo que sus cerebros son capaces también de asimilar los sonidos tan diferentes del inglés. Dentro de un año encontrarían esto imposible porque la estructura lingüística y la articulación de su propio idioma estarían demasiado consolidados.

PAMPLONA

Viajo en tren a una Conferencia Internacional. Cae la noche más allá de Calatayud y los oscuros perfiles de las montañas se destacan sobre un cielo gris-rosado.

¡Bien! ¡La gente habla inglés! Hablo por los codos de política, poesía, arte, astronomía, de mi amor por la tierra, de San Juan de la Cruz... y de educación. La conferencia trata sobre la enseñanza temprana de los idiomas en infantil y primaria, con particular referencia al inglés. Las sesiones son interesantes y aprendo mucho. Pero las ideas son académicas, dirigidas hacia escuelas con dinero —escuelas especializadas en inglés en ciudades grandes, escuelas en las prósperas costas, escuelas sin niños vulnerables con problemas. Estoy cada vez más convencida de que debo elaborar mi propia agenda para el colegio Benjamín Palencia, de Albacete, y sus niños en concreto. No bilingüe, no ambicioso, no afanándose para conseguir algún plan grandioso. No soy sólo una profesora de inglés, soy una profesora que utiliza inglés para enseñar.

Abril. ALBACETE

Semana Santa. Recorro la Sierra del Segura. Siento un acceso de creatividad. Me tiño el pelo. Me compro ropa. Me maquillo. Pinto cuadros. Escribo poemas. ¡Debe de ser la primavera!

De vuelta al cole me transformo creativamente audaz con los niños. Pintamos. Hacemos móviles. Cajas de papel. Fantasmas enormes. «Get me some scissors!». «Put the crayons away!». «Go and wash your hands». «Be careful!». «Hang on, I can't do two things at once».



Cross faces... Drama with five years old...

«You're driving me up the wall!». «Very nice». «Great». «brilliant!»... («Tráeme unas tijeras». «Guarda las ceras». «Ve y lávate las manos». «Ten cuidado». «Espera, no puedo hacer dos cosas a la vez». «Me estás volviendo loca». «Muy bonito». «¡Estupendo!». «¡Genial!»...)

Me atrevo a llevar sandalias. «¿Sandalias en primavera?», comenta alguien. Alguien más me pregunta si de verdad soy profesora.



Water is cold! Four years old on an outing to the park.

Mayo. BARCELONA

Estoy aquí para un corto fin de semana. Tan mágico que no lo puedo expresar con palabras. Aún así, estoy feliz de poder volver a Albacete.

Desde un tren:

*Albacete distante
Yace un cielo colgante
Y la tierra de las llanuras
Es el color de vieja sangre.*

ALBACETE

Los vencejos retornan el 17 de mayo. Alas pequeñas que han trillado la senda desde África.

Junio

Días de calor y tormentas. Una cara de cinco años se asoma desde detrás de la puerta: «Señorita inglés...». «What?» «¿Se toca *purple* grupo *today*?» «Creo que sí». «Yeeesss!!!. Hacemos cielos en nuestros grupos. Sergio colorea cuidadosamente su lluvia con los colores del *Barça*. Los niños recuerdan la palabra *rainbow*, pero no *clouds*, excepto Beatriz, la niña de cuatro años. Me pregunto cómo se ha grabado la palabra en su mente.



Hello! Here we are...

Celebramos el *Día de la Solidaridad*. Globos de colores flotan en el cielo azul. Felicidad. Baile.

En el último día de curso me pongo enferma.

Algunos de los niños no han terminado su cielo. Uno llora. Alguien se larga con todas mis estrellas doradas. Hay una fiesta fuera.

Recibo regalos –flores, una bandeja, palmatorias con ángeles. Voy al parvulario para despedirme de las niñas y los niños. Está vacío. Se han marchado temprano.

Voy a casa. Lloro. Estoy muy cansada. Feliz. Triste.

Y ¿qué hemos aprendido todos este año?

Es pronto para decirlo. La mayoría de las cosas en la vida sólo se ven claras después de hacerlas.

Y quizá hemos aprendido cosas que no se pueden expresar –ni en inglés ni en castellano.

Cosas que van más allá del idioma.

Y los gorriones han retornado a los castaños, algunos de ellos nuevos en el mundo, cantando sus canciones al anochecer. ■

Durante los primeros días de noviembre en Murcia comienza a variar el tiempo, y se aprovecha para observar algunas características del otoño. Son días de fiestas y de relación entre los distintos grupos de infantil. Las mamás y los papás colaboramos en lo que podemos, incluso a veces somos *protagonistas* y nos inventamos *cuentos* y *aventuras*. Esta vez, aprovechando fechas típicas de los *tostones*, palomitas de maíz, una mamá se disfrazó esplendorosamente de palomitera o hada

Había una vez un pueblo donde nacían unas plantas que sus habitantes llamaban maíz. Eran muy altas y terminaban en espiga, con granos pegados muy juntos alrededor de ella, como ésta:

[Enseña a los pequeños de dónde vienen los granos del maíz y les dice que a esa espiga se le llamaba panocha, como el nombre del pueblo.]

Pero como esos granos eran muy duros, sólo se los comían los animales.

En ese pueblo habían muchísimas plantas de maíz. Cada familia tenía en su jardín maíz plantado.



El país de las palomitas

M.^a José López

de las palomitas, toda de blanco, peluca subía y rostro de blanco con antifaz y contó la historia de las palomitas de maíz en un escenario montado a propósito. Después, a comer las palomitas o tostones en un ambiente festivo y relajado.

HADA: ¡Hola! ¿Me conocéis? ¿Sabéis quién soy? Soy el Hada de las Palomitas de Maíz. ¿Habéis comido alguna vez palomitas de maíz? ¿Verdad que están riquísimas?... ¿Sabéis de dónde vienen? Pues yo os lo voy a decir. Os voy a contar un cuento de un pueblo llamado *Panocha*.

En Panocha tenían la costumbre de celebrar la entrada del invierno haciendo grandes hogueras donde todos los habitantes echaban al fuego todo lo que no valía: muebles viejos y rotos, ropa estropeada, plantas secas y otras cosas que ya no servían.

Hacían estas hogueras en el mes de noviembre, y hacían una fiesta junto a ellas divirtiéndose, bailando y cantando.

Un mes de noviembre, antes de la fiesta, después de recoger la cosecha de maíz, tuvieron tantas plantas de maíz que les sobraban un montón.

Todo estaba lleno de maíz: los graneros, las cuadras de animales y hasta las casas.

No sabían lo que hacer con el maíz que sobraba.

Un niño del pueblo dijo: ¿Por qué no echamos el maíz que sobra en la hoguera del año?, así se quemará y desaparecerá.

Todos pensaron que era una buena idea:

«¡Muy bien pensado!», dijo un abuelito.

«¡Estupenda idea!», dijo una mamá.

«¡Ese niño es muy listo!», dijo un papá.

Echaron el maíz que sobraba al fuego y... ¿sabéis qué pasó?...

¡Empezaron a saltar muy alto bolitas blancas, blanditas!, ¡y venga a saltar!, ¡y venga a saltar!...

«¡Qué miedo!», decían unos.

«¡Están lloviendo gotas blancas!», decían otros.

«¡Es nieve caliente!», decían los niños.

Todos tenían miedo porque no sabían qué pasaba. Pero el niño que tuvo la idea dijo:

¡No tengáis miedo! ¡Mirad! ¡Es el maíz que, al calentarse con el fuego, se convierte en bolitas blancas y blanditas que parecen palomitas y saltan muy alto!

Al niño se le ocurrió probarlas: ¡Están buenísimas! ¡Comed!, ¡comed!

¿Sabéis todos lo que es una paloma?

¿Cómo son las palomas?

¿Qué hacen las palomas?

Pues por eso le pusieron de nombre: Palomitas de maíz...

Porque vuelan y son blancas, como pequeñas palomitas.

Todos los habitantes del pueblo las probaron y les gustó muchísimo su sabor.

Y ya, en el pueblo de Panocha, ningún año sobraba maíz, porque, desde entonces, no sólo comían maíz los animales, también las personas lo comían en forma de palomitas de maíz y hasta venían vecinos del pueblo de al lado a comer. ■

Construcción de instrumentos musicales

Sistro y arpa

Sistro

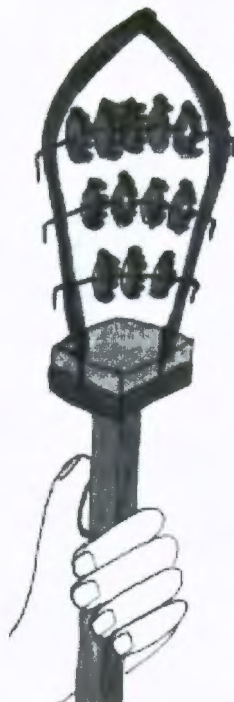
Así podemos construir un *sistro* (matraca):

Materiales

Madera de balsa cortada como en dibujo (pediremos ayuda a un adulto)
 Cola blanca
 Sierra
 Lezna
 Alicates
 Alambre
 Cartón cortado y perforado
 Chapas de botella
 Pintura

Elaboración

1. Pegar dos tacos de madera sobre la asa. Usar la lezna para perforar un agujero en cada chapa de botella. Cortar alambre en tres trozos con los alicates y doblar una punta de cada trozo hacia arriba. Practicar unos cortes sobre el asa.



2. Insertar las puntas de los alambres por los agujeros de cartón. Enhebrar las chapas, doblar el cartón y la otra punta de alambre para que no se suelte. Insertar la matraca en las ranuras y el asa y pegarla. Pintarla.

Arpa

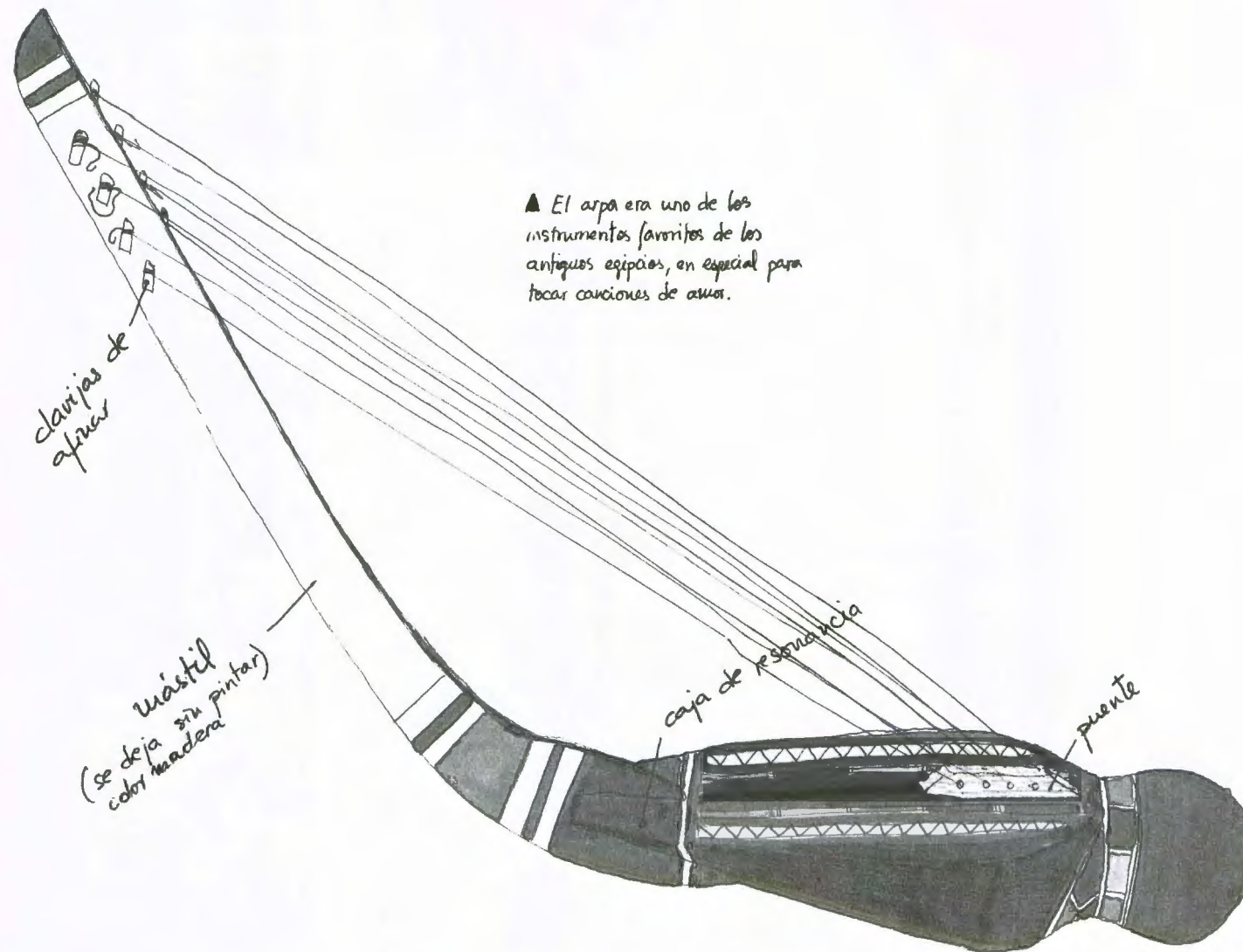
Así podemos construir un *arpa*.

Materiales

Madera de balsa
 Cartón
 Botella de plástico
 Papel de periódico
 Cinta adhesiva
 Una pieza pequeña de madera de balsa
 Cuerdas de tripa
 Cola
 Lezna y pinturas
 Cuatro trozos de varilla

Elaboración

1. Cortar la botella en diagonal. Hacer una pequeña bola con el papel; situar ésta y el cartón en la botella.



▲ El arpa era uno de los instrumentos favoritos de los antiguos egipcios, en especial para tocar canciones de amor.

clavijas de afinar

mástil
(se deja sin pintar)
color madera

caja de resonancia

puente

2. Practicar cuatro agujeros en la pieza pequeña de balsa, unos ligeros cortes en el mástil y cuatro agujeros para las clavijas. Recubrir la media botella y la bola con cinta adhesiva en su totalidad. Practicar una ranura para insertar el mástil y situar éste en

antiguos egipcios, en especial para tocar canciones de amor.

aquella, reforzando con cola. Atar las cuerdas de tripa al puente y encolar éste en su sitio.

3. Colocar las clavijas en las ranuras de la parte superior del mástil y enrollar en cada una de ellas una porción de cuerda de tripa, tensándolas ligeramente hasta dar una nota distinta. Decorar el arpa con colores.

El arpa era uno de los instrumentos favoritos de los

Belén García
C. P. Joaquín Tendero, Águilas

Los especialistas

La Reforma se planteaba conseguir que un equipo de ciclo o de etapa reuniera entre su personal una figura de maestro que, además de ser generalista, tuviese alguna especialización, para una mejor preparación de las diversas áreas o abrir la posibilidad de nuevas organizaciones con grupos más flexibles. Lo cierto es que la práctica y la realidad no siempre han ido por los mismos derroteros.

Cuando aparecieron los primeros diseños curriculares de educación infantil, algunas personas que llevábamos tiempo trabajando con estas edades, nos alegramos. De algún modo, por fin teníamos sobre el papel una identidad propia como etapa, con objetivos y estrategias diferenciadas, y acordes con las características de estas edades.

A su vez, el diseño de primaria, seguía, con cierta coherencia, las pautas que se marcaban en educación infantil. Había un modo de abordar los contenidos, los procedimientos, las actitudes... bastante global aún.

Se hablaba de grandes *ámbitos* o *áreas*, y no de asignaturas.

Y de algún modo parecía perfilarse un maestro más generalista, menos dividido, más tutor, no sólo para educación infantil, sino para toda la primaria.

Alazne Ziarsolo

Pero a su vez, se introducía la figura del *especialista*. Recuerdo que este fue un punto muy discutido en los primeros borradores de la Reforma. La idea, se decía, era que *un equi-*

po docente consolidado, de ciclo o etapa, reuniera, entre su personal, profesorado que, además de ser generalista, tuvieran alguna especialización, para poder ayudar a los demás a programar con mejor preparación las diversas áreas.

No se trataba de que el especialista rotara por todas las aulas sólo y exclusivamente dando su parcela. Se trataba más bien de asegurar que cada tutor pudiera abordar el máximo de áreas con la ayuda de un equipo, en el que cada cuál pudiera aportar un saber más especializado.

Por otra parte, los especialistas permitirían *nuevas organizaciones* de los grupos, más flexibles, talleres, agrupaciones dedicadas a trabajar grandes ámbitos por los que rotaran los niños y

niñas. Es decir, varios adultos muy bien coordinados llevando adelante un proceso educativo, que les permitiera contemplar a cada niño y niña enteros. Y donde los pequeños se pudieran sentir seguros, con una referencia tutorial clara, pero, a la vez, disfrutando de la riqueza que supone que determinadas actividades sean compartidas por un profesorado con mayores habilidades y un saber mejor estructurado en determinados campos.

Pero esto son *las ideas y filosofías*. La práctica y la realidad va por otros derroteros, bien diferentes.

Los tutores y tutoras recibieron, con gran alegría, la entrada de los especialistas ya desde el primer ciclo de primaria. No como una buena oportunidad para organizarse de otras maneras, sino como un medio de obtener horas libres y desentenderse de aspectos como la educación física, la música, lengua extranjera, euskara o castellano (según los modelos), religión, etc. Práctica que con el tiempo se ha ido extendiendo también a la educación infantil.

Y hoy, ya tenemos un pequeño de 2, 3, 4 años, en algunas escuelas, que pasa la primera media hora en manos de un auxiliar. Luego entra la maestra. Más tarde la especialista de educación física se lo lleva al gimnasio. Al mediodía come con otras cuidadoras. Si tiene suerte echa la siesta atendido por las mismas personas, si son fijas y no lo hacen por turnos. Por la tarde lo recoge la tutora y otra media hora entra el de euskara o el de inglés, si la escuela ha decidido entrar en el interesantísimo programa precoz de lenguas extranjeras, o religión. Y por último se lo lleva la persona encargada del autobús.

En esta entrada de nuevos adultos en los grupos ha contribuido también, el decreto de veintitrés horas lectivas en educación infantil. Para que las tutoras de este ciclo puedan disfrutar de estas dos horas libres que antes no se contemplaban (ya era hora), en algunos centros, lo han solucionado, haciendo rotar, por estos grupos, a profesores de primaria o especialistas que tienen horas libres y necesitan cubrir su horario.

Difícilmente se puede abordar una práctica globalizada, integradora, menos dividida... con este pase continuo de personas. Y *el tutor, lejos de perfilarse como ese maestro más generalista, dueño de los procesos de su alumnado a todos los niveles, hilo conductor de la interdisciplinariedad*, termina ciñendo su papel a dar lectura y escritura, matemáticas o sociales. Cada vez sabe menos de ese niño o esa niña, al que ni siquiera ve en los diferentes espacios y actividades en los que se mueve. E incluso se hace difícil trabajar procesos de aprendizaje con tiempo suficiente, porque continuamente hay que interrumpir la actividad para dar paso al profesor que le toca.



El día a día, de una manera activa y flexible. El cuidado de las plantas de la terraza es una buena muestra de la expresión del derecho a tener responsabilidades, de la participación real, de la repartición de tareas que permiten las nuevas organizaciones de los grupos.

Los niños y niñas, desde cada vez más pequeños, están sometidos a un vaivén continuo de diversos adultos, métodos e intenciones. Y estamos cayendo en esa desafortunada práctica de un gran activismo, hacer muchas cosas, diferentes, y todas corriendo.

Nuestros niños y niñas, hoy, hacen de todo en la escuela. También danzas vascas, gimnasia rítmica, futbito, y cientos de talleres de todo tipo, que a su vez están impartidos por otras personas: los otros *especialistas*, de los extraescolares o el tiempo libre. Éstos están contratados por las APAS, y son otro universo, que muchas veces desplaza una actividad, con una metodología, con unas intenciones, no siempre muy acordes con lo que se está intentando hacer dentro de las escuelas.

Creo que personas diferentes, en según qué actividades, agrupamientos flexibles, especialistas... pueden aportar mucha riqueza a los procesos educativos. *Pero siempre que estén muy bien coordinados y organizados de otra manera.* En educación infantil y en los primeros ciclos de primaria, si no es así, puede ser incluso un paso atrás, en comparación con la seguridad y garantías de una mayor continuidad, mejor conocimiento del alumnado y coherencia que ofrece el que un tutor o dos se hagan cargo de todo el programa en estas edades, como antes.

Y aunque estemos hablando de educación infantil, esta reflexión sobre lo que estamos haciendo, tiene también sentido si nos remitimos a toda la escolaridad. No hay más que ver el inmenso rompecabezas en que se ha convertido la ESO. Hay grupos en las que llegan a entrar hasta once personas distintas.



Plena acción, expresión, creación...



Acciones reales, efectivas, cauces de protagonismo inmediato...

¿Cómo se come esto con todas esas intenciones de responder a la educación integral de nuestros escolares sean de la edad que sean? ¿Qué puede hacer o saber un maestro de sus alumnos, a los que ve una hora o dos por semana, y cuando es un listado de alumnos que se cuentan por decenas y a los que sólo enseña una pequeña parcelita del saber?

A medida que se va consolidando esta nueva manera de organizarse en la escuela, cada vez es más difícil volver atrás:

1. Porque todo el sistema nos aboca a ello y a gastar toda nuestra energía en cuadrar horarios, compatibilizar derechos, respetar especialidades, cubrir lagunas, horas libres, sustituciones,

medias jornadas, etc. No hay tiempo suficiente para pensar y mucho menos para coordinar. Y casi es un milagro juntar a todas las personas que de un modo u otro entran en un mismo grupo.

2. Porque el profesorado en general, nos adaptamos mejor a este sistema y vamos acumulando *derechos, inercias*, que son cada vez más difíciles de romper. Nos sentimos más cómodos y seguros en general, agarrándonos a nuestra pequeña parcela del saber y repitiéndolo cuantas veces haga falta, que asumiendo la tarea de dar respuesta a un gran ámbito o área y centrándonos e implicándonos tutorialmente en uno o dos grupos de alumnos.

La Reforma, en principio parecía respaldar muchas de las conquistas, saberes y preocupaciones que tantos maestros y maestras de educación infantil y primeros ciclos de primaria con tanto trabajo habían logrado. Creímos durante un tiempo que de algún modo podíamos dar la vuelta, y contagiar a los cursos *de arriba* con algunas virtudes o saberes conquistados en el trabajo con los más pequeños. Pero una vez más, los de arriba nos van contaminando con unas estructuras y una apabullante forma organizativa que puede hacernos perder incluso mucho del *buen hacer* que habíamos conquistado. ■

Artículo extraído de la revista *Adartzale*, del movimiento de maestros ADARRA, País Vasco.

¿Qué ofrece el jardín de la escuela a los más pequeños?

A menudo, el jardín de la escuela se convierte en una tierra de nadie, sus posibilidades están infrautilizadas. En la experiencia que aquí se recoge, a partir de un trabajo en equipo, las maestras se pusieron a buscar y a ofrecer respuestas. Se trataba de facilitar la actividad de los niños y niñas, de hacer que el papel del maestro fuera adecuado y de aprovechar la vida al aire libre.

En 1990, la *escola bressol* L'Esquirol cambió de edificio, y de dos locales con unos espacios exteriores que estaban por debajo de los mínimos imprescindibles pasamos a disfrutar de una escuela de una sola planta de 700 m² interiores y con un jardín de 600 m², cambios éstos que, en todos los aspectos, resultaron muy positivos.

Después de diversas etapas de equipamiento y reflexión, en la escuela hemos llegado a un cierto consenso en lo que se refiere al nuevo espacio. Entendemos el jardín como un espacio educativo al aire libre, menos compartimentado, con menos normas y menos ruido que en el interior, lo cual favorece la relación con otros pequeños y adultos diferentes de los del propio grupo.

Poder disfrutar de un espacio abierto, donde el sol, la sombra, el aire y el viento se sienten directamente en la piel, donde los pequeños encuentran un sinfín de posibilidades de juego,

E. B. L'Esquirol

habilidades, descubrimientos y relaciones, y donde las principales normas que rigen son la tolerancia y la precaución respecto de nuevos retos, se con-

forma para las niñas y los niños pequeños como un espacio muy rico y sugerente.

El equipamiento

Para diseñar un espacio exterior óptimo, hay que prever el recorrido del sol en las diversas estaciones del año. En caso contrario, os puede ocurrir como a nosotros, que plantamos un árbol de hoja perenne en un lugar inadecuado, y es que, una vez se ha hecho el árbol grande y frondoso, da sombra durante el invierno en el arenal de los pequeños.

También es importante ofrecer unos entornos de juego y un mobiliario fijo que cubra las diversas posibilidades motrices de los pequeños.

Para estimular la experimentación con el propio cuerpo, disponemos de desniveles del suelo —«la montaña»—, un espacio que comporta un reto en sí mismo para los más pequeños, y anima a hacer carreras u otros juegos a los mayores, a sentarse en la hierba en pequeños grupos espontáneos, a merendar con los mayores al aire libre, etc.

Para incentivar el juego motor disponemos de un módulo de juego dinámico con escaleras, rampa, tobogán y puente; y también de un tobogán sencillo, dos rincones con columpios hechos con cestos de goma, ruedas de coche y de tractor fijas, otras ruedas sueltas, cajones de plástico y bicicletas. Una canasta de baloncesto en uno de los ángulos complementa las posibilidades de juego con pelotas.

También pensamos que es interesante ofrecer unos espacios más recogidos e íntimos; por ello disponemos de un rinconcito en un ángulo, cerrado mediante un pequeño muro, y de una caseta hecha de lona.

Para incentivar el progreso en la habilidad manual, disponemos de dos arenales, el de los

mayores, con una mesa calibradora en medio y con material diverso para jugar con la arena (palas, rastrillos, cubos, embudos, cedazos, flaneras, cucharitas, botellas, coladores, brochas, tarros de yogur, etc.). Si a este material añadimos animalitos «con la boca abierta», coches y camiones, incentivaremos también el juego simbólico.

Para los juegos de experimentación, contamos con unas mesas de jardín a la altura de los pequeños, que utilizamos para realizar juegos sensoriales, como el de «dibujar con los dedos sobre la arena», manipulación de barro, de harina, etc.

Para los dos grupos de los pequeños, que en septiembre tienen entre cuatro y catorce meses, creamos un espacio de juego intermedio. A este espacio exterior se accede directamente desde el propio espacio del grupo y queda separado del resto del jardín por una valla de troncos «tratados en autoclave» y una pequeña puerta para cada grupo para acceder al jardín. Es un espacio muy útil, ya que da seguridad a los pequeños, permite prolongar fuera las actividades que se desarrollan en el interior, y, al mismo tiempo, también permite que los pequeños observen el juego de los mayores en el jardín, y viceversa, ya que la distancia entre tronco y tronco facilita dicha visibilidad, hasta cuando están sentados o echados en el suelo. El tercer grupo, el de los que en septiembre tienen entre quince y veinte meses, también dispone de un espacio intermedio, pero éste no es fijo como el anterior, sino que está delimitado con jardineras. Este hecho nos permite prescindir del cercado en

el último trimestre, cuando el dominio del espacio exterior y la autonomía de los pequeños lo permiten.

La vida en el jardín

No obstante, el equipamiento del espacio no garantiza por sí solo que el jardín se aproveche en todas sus posibilidades. Así percibimos la necesidad de llegar a unos acuerdos sobre el papel del maestro durante ese espacio de tiempo. Entendemos que la actividad en el exterior constituye una prolongación de la labor educativa que se hace en el interior; por tanto, muchas de las estrategias de intervención que compartimos como maestros dentro del espacio físico de la escuela son completamente válidas también para el exterior. Por el hecho de contar con más de un grupo, en lo referente a este espacio nos dimos cuenta de la importancia de situarnos en diferentes ángulos del jardín. Por ejemplo, si una maestra ve que la compañera está en el arenal, procura ir a otro rincón para ofrecer un punto de atención distinto y de este modo evitar que en el arenal se produzca una aglomeración. En definitiva, para resultar más asequible al pequeño. Este «estar disponible» se concretaría en diversos aspectos: procurar estar al alcance de los pequeños, o sea, a media altura respecto del suelo, y fomentar el diálogo y la relación de pequeños de diferentes grupos; colaborar con el niño que lo requiera sea o no de tu grupo; intervenir para poner límites cuando la situación lo demande, destacando los aspectos positivos.

Por otro lado, la actitud del maestro también se concreta en el hecho de dar puntualmente modelos, ideas, hacer sugerencias o propuestas a

un niño o a un pequeño grupo espontáneo. Las propuestas van desde los «juegos de faldas» hasta las carreras, danzas o juegos como «un, dos, tres, toca pared», actividades algunas más puntuales que otras, pero todas periódicas, o sea, repetidas con una cierta cadencia. Con estas sugerencias introducimos uno de los objetivos más importantes en este espacio exterior: el de la relación con niños y adultos de otros grupos.

Como en el jardín las propuestas de la maestra son puntuales y no van dirigidas a todo el grupo, los pequeños más decididos experimentan por sí mismos, hecho que permite acercarse a un niño en particular o hacer observaciones en lo referente al juego y a la relación.

Cuándo, cómo, con qué

Además de la actitud, hay otras tareas que conforman el papel del maestro, como, por ejemplo, la organización del tiempo, del espacio y de los materiales. En cuanto al tiempo, nos encontramos con que hay diferentes periodos de uso del jardín; por un lado, distinguimos el periodo de adaptación, y, por otro, el resto del curso según las estaciones del año, que de manera natural coincide con el grado progresivo de autonomía de los pequeños. Durante el periodo de adaptación –los primeros quince días en que el niño viene a la escuela–, periodo durante el cual dos maestras de cada grupo hacemos prácticamente el mismo horario, hemos acordado la posibilidad de que medio grupo esté en el interior de la clase y otro medio en el jardín, sin coincidir con más grupos. Hemos llegado a este acuerdo al observar que el espacio al aire libre relaja al pequeño y



Descubrimiento del medio natural y social.



disminuye su inquietud, porque no oye el timbre de la puerta y no se da cuenta de las entradas y salidas más o menos continuas de los familiares. Por lo que respecta al resto del curso, al invierno, empezamos a salir al jardín cuando da el sol, a partir de las 10:30 de la mañana, y allí podemos coincidir diversos grupos, ya que, como hemos comentado, creemos que éste constituye un espacio óptimo para estimular la interrelación. Con la llegada del buen tiempo, cuando las horas del sol se alargan y el interés de los pequeños se diversifica, las maestras nos organizamos puntualmente para salir solas con el grupo y hacer una actividad más específica para esta edad. En esa época, con frecuencia también salimos a comer o merendar al aire libre. Asimismo acordamos que, sobre todo en los dos grupos de mayores, se considerara la posibilidad de que la maestra entrara con un pequeño grupo de niños para realizar una actividad específica, mientras el resto del grupo se quedara al cuidado de las maestras que permanecían en el jardín. Aún no lo hemos puesto en práctica, pero en todo caso es una propuesta que se puede introducir a partir del segundo trimestre, una vez exista una garantía de que hay un conocimiento recíproco entre estos pequeños y el resto de maestras.

En cuanto a los materiales, previmos la necesidad de organizar el material fungible de un modo atractivo antes de salir con el grupo y de cuidarlos de recogerlo. Observamos que si el material estaba mezclado indiscriminadamente dentro de un cajón, algún niño lo volcaba todo al suelo y perdía parte de su atractivo, y las maestras no podíamos pedir que lo trataran con cuidado si de entrada esto no se hacía.

Naturaleza y sociedad

Por último, es importante destacar uno de los aspectos más característicos de la actividad al aire libre: el descubrimiento del medio natural y social.

Consideramos primordial transmitir el respeto por la naturaleza, y ello sólo se consigue ofreciendo un buen modelo y verbalizándolo cuando la situación se preste o lo requiera. La observación de la naturaleza se hace de manera natural cuando nos encontramos en diversas situaciones atmosféricas y a medida que van transcurriendo las estaciones del año. La lluvia, los brotes en la primavera, son apreciaciones que les hacemos llegar verbalmente y que sirven de incentivo para organizar actividades diversas: recoger hojas para un mural o un juego psicomotor, jugar con cintas al viento, etc.

Con el buen tiempo, sobre todo con los dos grupos de dos a tres años, este descubrimiento puede concretarse en actividades más específicas. Por ejemplo, se puede proponer una plantación, cada uno en su maceta: se hará responsable de su riego y podrá observar el crecimiento, y, a final del curso, llevarse la planta a casa. El buen tiempo también propicia los juegos de agua, para los que disponemos de unos arcos de donde salen una gran cantidad de pequeños chorros, por debajo los niños pasan pasar o recoger agua en diferentes tipos de contenedores. Distintas medidas de recipientes, botellas aspersoras, botes pequeños y bandejas de varias medidas nos sirven para animarlos; en dichos



recipientes, un día se puede añadir pintura diluida en agua, o jabón, o tierra para hacer barro, etc. No quisiéramos concluir el artículo sin hablaros de nuestro conejo, un animalito que un familiar nos trajo en una jaula ya hace dos cursos. Ni que decir tiene el gran atractivo que supone para todos: para los mayores, correr detrás de él, y, para los pequeños, observar estas carreras. Además, los mayores saben qué hace, dónde duerme, qué come, cómo han de limpiar la jaula, etc. Por lo que respecta al medio social, procuramos poner nombre a todos aquellos aspectos que nos acercan a nuestro entorno: la calle por donde pasan los vecinos y diferentes medios de transporte que vemos desde la verja, los aviones que cruzan el cielo, las campanas de la iglesia, el timbre del recreo de la escuela vecina, los niños y las niñas que juegan en el polideportivo, o los ancianos que juegan a la petanca.

Posiblemente, aún podríamos sacarle más partido al jardín, pero estamos convencidas de que la reflexión y el consenso del claustro es la mejor herramienta que tenemos para establecer los mínimos que garanticen que el jardín de la escuela sea un espacio educativo. ■

El precio de la inocencia

¿Quién no se ha sentido seducido, en más de una ocasión, por la sonrisa de un niño, o angustiado con su llanto? Todos nosotros, sin duda. De hecho, parece imposible

y hasta irreal creer que alguien sea capaz de permanecer insensible ante la mirada inocente y gratuita de un pequeño, o de anteponer otros intereses a su seguridad y bienestar. Sin embargo, la realidad con frecuencia supera a la ficción, y, desgraciadamente, hay personas que encajan a la perfección en este último perfil. Lo más triste y lamentable ocurre cuando estos sujetos se definen como profesionales de la enseñanza y, por lo tanto, son los responsables de nuestros pequeños a lo largo de muchas y muchas horas.

Y precisamente por eso es por lo que nos hemos decidido a escribir estas líneas, no sólo para hacer pública la existencia de esas

La denuncia todavía es una práctica poco habitual. Unas veces es el miedo el que nos frena; otras, la imposibilidad de comparar, o el hecho de no saber a dónde acudir. Con las autoras de estas líneas no pasa eso. Exponen, a partir de su experiencia profesional individual y colectiva, la cadena de contradicciones provocadas por la falta de condiciones en que, aún hoy, se halla la educación de los más pequeños en nuestro país.

convivido y trabajado con ellas. En cualquier caso, la diferencia entre la posición de los pequeños y la de los adultos es inmensa. Los maestros podemos desvincularnos de ellos, al darnos cuenta de que estamos a punto de perder nuestra dignidad (cosa que siempre tendría que anteponerse al hecho de tener trabajo o no), pero los pequeños difícilmente pueden hacer nada... Unas maestras que trabajamos juntas en la misma escuela compartimos, en este sentido, un pasado jalonado de experiencias tortuosas y desagradables, algunas de las cuales intentaremos describir a continuación.

Joana Miralles, Montserrat Pujol

figuras en algunas escuelas, sino también para intentar extirpar el veneno que hemos estado ingiriendo, tanto los pequeños como las maestras, mientras hemos

Todas nosotras, desde muy jóvenes, hemos trabajado en diferentes «guarderías» privadas (algunas todavía en activo), situadas en las zonas privilegiadas de Barcelona, en donde se almacenaba un gran número de niñas y niños, hacinados en un espacio muy reducido y lleno hasta los topes de mesas y sillas donde los pequeños permanecían prácticamente todo el día. ¿Cómo podíamos ejercitar la psicomotricidad de aquellos niños y niñas si los espacios no les permitían moverse?

Ahora, afortunadamente, trabajamos en otra escuela, donde la *ratio* del grupo no supera lo que dictamina el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*. Pero aun así, a todos nos complacería más que hubiera un menor número de niños y niñas, pero los presupuestos de la escuela no nos lo permiten, ya que, en estos momentos, no recibimos ningún tipo de subvención por parte de ningún estamento. Así pues, los grupos se planifican en el mes de julio, considerando las

edades y respetando los grupos que se han establecido el año anterior. Además, los grupos se mantienen cerrados durante todo el curso y no puede haber nuevas incorporaciones si no se produce una baja.

Actividades y equipamiento

Pero volvamos al pasado. Con los más pequeños, nuestra tarea se reducía a cambiar pañales, darles la comida y tenerlos bien emperifollados para devolverlos, aparentemente sanos y salvos, a sus familiares y a las personas que cuidaban de ellos. Podríamos decir que era prioritario dar una buena imagen, más que preocuparse por la calidad de los espacios, los juguetes o el desarrollo de aquellos pequeños. ¿Cómo podrían aprender a escuchar si nadie les hablaba?

En lo referente a los mayores, y para demostrar a los padres el trabajo llevado a cabo y la adquisición de los aprendizajes de sus hijos, elaborábamos un gran montón de fichas, sin ningún tipo de motivación, donde la experimentación y el descubrimiento eran impensables. Es más, en muchas ocasiones, conseguir la perfección en la realización de las fichas estaba por encima de la autonomía personal de cada pequeño (antes de que uno llegara a pegar una pegatina fuera del lugar indicado, se le retiraba la hoja con tal de evitarlo). ¿Cómo podían valorar la música, por ejemplo, si nunca se sentaban a escucharla?

Indudablemente, todos sabemos que trabajar sin recursos dificulta nuestra tarea como educadores. En nuestros casos concretos, los juguetes que había eran pocos y de

pésima calidad (generalmente todos de plástico) y se amontonaban en estantes altísimos de difícil acceso para los pequeños. En ningún momento del curso se renovaban y si alguno de ellos se estropeaba, cosa muy frecuente tratándose de pequeños de esas edades, servía para cubrir espacios vacíos. Por no hablar de los momentos de juego, imposibles de llevar a cabo tanto por la falta de material como de espacio. Eso sí, como las maestras amábamos y amamos nuestro trabajo, y, por lo tanto, a los niños y niñas, que nunca deberían ser los receptores de la tiranía de ciertos adultos, constantemente desarrollábamos estrategias para aligerar y compensar algunas de esas carencias. Por ello, a menudo las propias maestras financiábamos algunos de los materiales imprescindibles (como, por ejemplo, globos) para poder preparar la actividad del día siguiente.

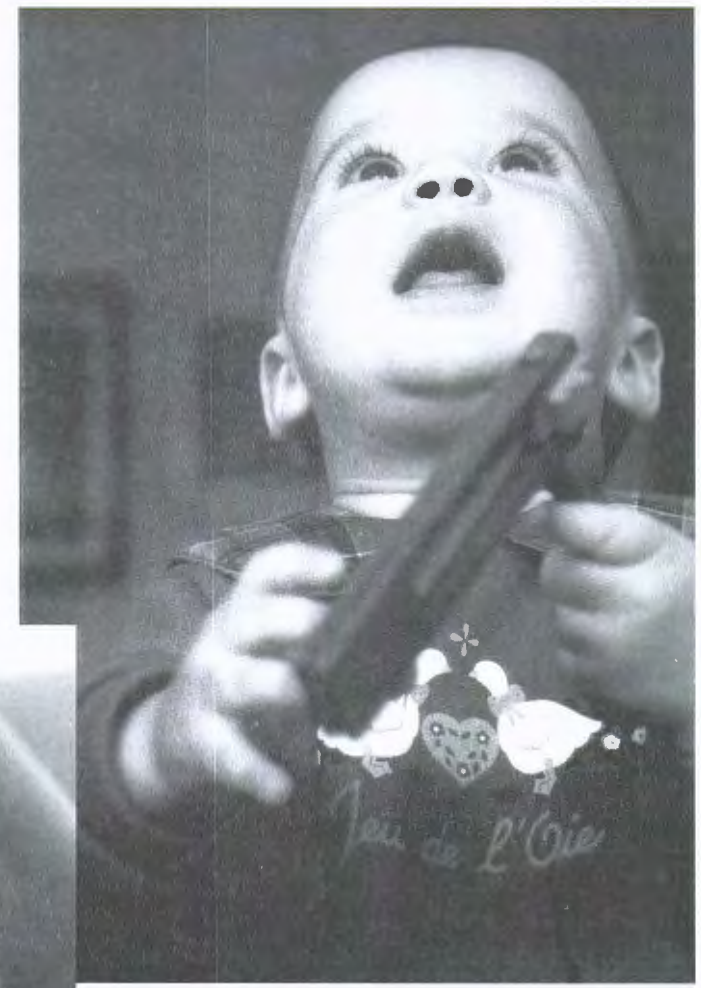
En cambio, hoy estamos en una escuela con instalaciones adecuadas para los niños de estas edades; con salas amplias y soleadas, con salidas directas a un patio grande y acogedor, provisto de diversos juguetes y de un equipamiento especializado. Aquí, los niños y las niñas no sólo pueden jugar y disfrutar de lo lindo, sino que también pueden compartirlo con las familias. Las estancias disponen de una zona de agua para la higiene personal de los pequeños y están divididas en espacios de juego adecuados a cada momento evolutivo; todos los espacios están preconcebidos para favorecer el descubrimiento y la experimentación, porque así es como aprenden los niños y niñas, jugando, descubriendo y experimentando por

sí mismos, y con la ayuda de la maestra, quien, como profesional responsable, adapta permanentemente estos espacios y materiales a sus necesidades.

La alimentación

Volvamos una vez más al pasado y hablemos de otro aspecto sumamente delicado: la alimentación. La comida era bastante escasa y muy poco variada, y, por consiguiente, poco equilibrada. Además, los menús no eran revisados por ningún especialista, sino que se elaboraban según lo dictaran las preferencias y el bolsillo de la Dirección. No obstante, añadiremos que las maestras y el personal de cocina, especialmente sensibilizados, manteníamos una lucha, a veces feroz, a fin de evitar en la medida de lo posible esas negligencias, que en algunos casos llegaban hasta a darles a los niños alimentos caducados. ¿Cómo podían entender las familias que los descensos de peso de sus hijos estaban causados por aquella alimentación insuficiente?

El tiempo de la comida tampoco era un momento placentero ni tranquilo. De entrada, los pequeños se masificaban, mezclados por edades, en un comedor pequeño, atendido por pocas educadoras, sin personal de refuerzo, donde las maestras teníamos que sincronizar las funciones de atender el comedor, abrir la puerta y contestar el teléfono. Es decir, éramos camareras, recepcionistas y secretarías al mismo tiempo. ¿Dónde quedaba la prioridad de que cada niño y niña pudiera relacionarse directamente con el adulto que lo conocía y quería?



Respiremos otra vez. En nuestra escuela, procuramos que el rato de la comida sea lo más agradable y relajante posible. Cada grupo come en su estancia, o, si hace buen tiempo, en el patio. El mobiliario se ajusta a las proporciones físicas de los pequeños de cada edad. Los menús son controlados por un dietista y se preparan en la cocina de la escuela. Cada grupo come con su maestra de referencia y con el apoyo de una persona de refuerzo. Respetamos el ritmo de todo el mundo, ofrecemos la opción de elegir entre diferentes piezas de fruta o entre los sabores de los yogures, siempre bajo la atenta mirada de la maestra y procurando que haya diversidad.

Los niños participan activamente de ese momento, ya que tienen asignadas diversas tareas, como la de ir a buscar a la cocina el carrito de la comida, repartir las cucharas y los baberos o ponerse agua en el vaso. Todo ello bien aderezado con una buena música de fondo. ¿Quién de nosotros comería en un restaurante sucio, ruidoso, con mesas y sillas incómodas y con un servicio antipático?

Higiene

Otro punto no menos escandaloso era el relacionado con la higiene diaria del centro, ya que normalmente no había suficientes productos de limpieza y el personal responsable de esta función era contratado por menos horas de las que realmente se necesitaban (una manera muy habitual de motivar a los trabajadores), y, en algunos casos, éramos las propias maestras las que limpiábamos las clases. ¿De qué otra manera podíamos evitar que a los lactantes se les ensuciaran las rodillas cuando gateaban?

Pero el espíritu voluntarioso, dispuesto y generoso de las maestras aún podía dilatarse mucho más y llegar a cotas insospechadas. Muchas de nosotras, sin contrato y cobrando salarios muy por debajo de lo que establecían los convenios para las guarderías privadas, ahorrábamos energías para quedarnos algunas noches en la escuela, gratis, claro está, a fin de blanquear las paredes que más lo necesitaban.

Afortunadamente, ahora disponemos de recursos suficientes para proteger los espacios de los lactantes y de los que andan, espacios a los que sólo se puede acceder con peúcos.

En todos los grupos, cada pequeño tiene su toalla, su vaso y sus sábanas, y utilizamos guantes de plástico y esponjas de un solo uso en los cambios de pañales. Desinfectamos los chupetes a diario, y los juguetes de manera periódica. ¿A cuántos de nosotros no nos parecería una barbaridad que en un hotel donde confluyesen personas muy diversas nos hicieran dormir con las sábanas de otro?

Formación e información

Y ahora viene lo mejor: por alguna extraña razón, nunca desde la Dirección se propiciaba ni la formación continuada y permanente de las maestras ni la comunicación entre los trabajadores.

Ahora, en cambio, las maestras nos reunimos una vez por semana para organizar actividades educativas, compartir criterios y mantener una línea pedagógica coherente en todas nuestras actuaciones. Además, contamos con el asesoramiento de un experto en educación infantil de 0 a 3 años y celebramos reuniones y encuentros con las familias, con la intención de que también incorporen sus actuaciones en este compromiso educativo que, en definitiva, nos afecta a todos los que formamos parte de él.

Y seguramente habrá otros aspectos que no hemos comentado, aunque hemos intentado reflejar aquellos que nos han dejado mayor huella.

Y la verdad es que, en muchas ocasiones, nos llegamos a plantear si valía la pena seguir con nuestra profesión, pero siempre nos encontrábamos con una sonrisa inocente, un beso, un abrazo o el «te quiero» de un pequeño, hechos que paliaban los sentimientos de frustración, de disgusto y de cólera.

Por suerte para nosotras, eso pertenece al pasado y ahora estamos en un lugar muy diferente, y nos preguntamos qué hubiéramos podido hacer.

Algunas, por miedo a perder el trabajo, o quizá porque éramos demasiado jóvenes, no supimos reaccionar a tiempo.

Otras, que sí tuvimos el coraje de denunciar esos hechos, nos encontramos con una Inspección desinteresada, o a la que le resultaba difícil emprender algún tipo de acción para acabar con tanta ignominia.

Y en estos momentos nos oprime nuevamente aquella misma pregunta que nos hicimos tantas veces: ¿a quién corresponde proteger la integridad de nuestros niños y niñas más pequeños? ■

Música de la naturaleza, naturaleza de la música:

El kilikalaska (triqui-traca) es un instrumento musical, juguete sonoro, de percusión, construido con palo de cardo borriquero seco, con el que los pequeños se frotan las manos para producir música llena de ritmos.

Instrumento de percusión construido con un tridente y un palo de cardo borriquero seco.

Para finales del mes de septiembre, los cardos borriqueros que decoran los bordes de tantos de nuestros caminos, ya están secos y en condiciones de que se puedan hacer este tipo de juguetes sonoros.

Después de cortar una rama con forma de tridente y un palo recto, se les cortan las bolas de las puntas dejando el diente central un poco más largo que los otros y se pasa por la superficie un trapo para quitarle todos los pinchos que tienen.

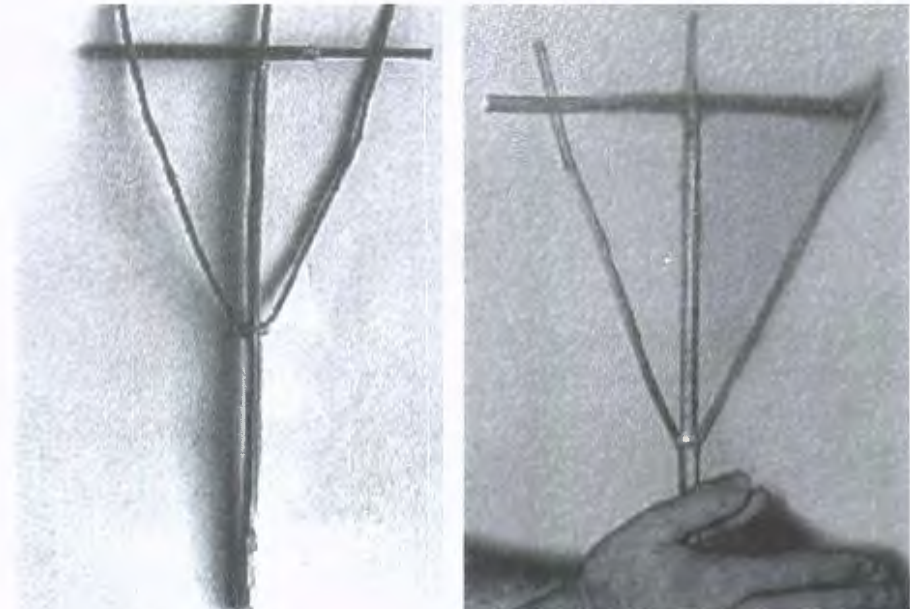
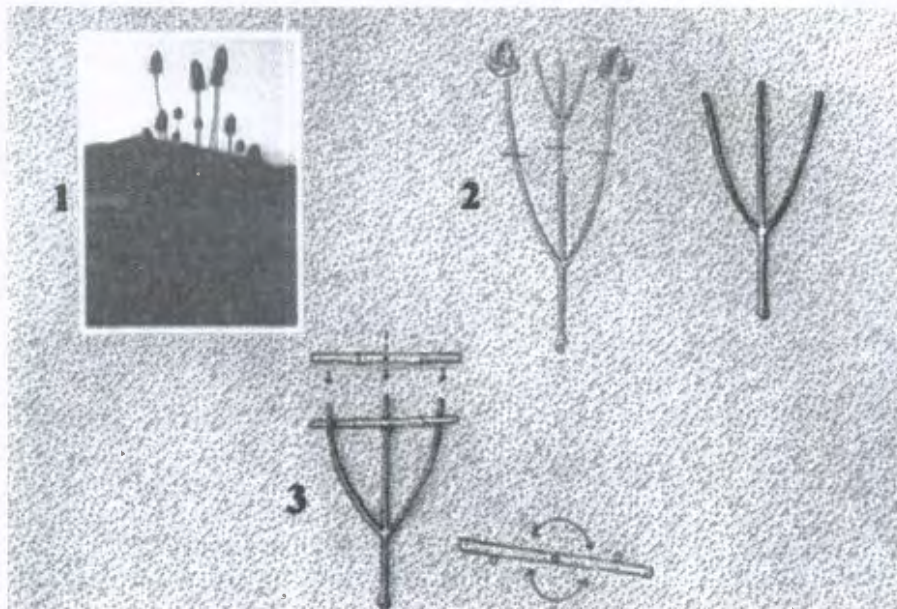
Kilikalaska

Juan Mari Beltrán

El palo deberá tener una longitud mayor que la anchura del tridente y un diámetro que permita hacer el agujero por el que se introduce el diente central.

El palo se coloca en diagonal, de tal manera que, introducido en el diente central, los dientes extremos queden uno a cada lado.

Para tocar, se coge por el mango, verticalmente, entre las palmas abiertas de las manos, y se frotan éstas en ambos sentidos, haciendo girar el mango del tridente y, de manera indirecta, al cambiar brusca-mente el sentido de giro del tridente, el palo golpea los dientes externos sonando golpes y repiques con los que se componen los diferentes esquemas rítmicos. ■



Se trata de convertir la idea en forma

Cuando hablamos de plástica cuesta sustraerse a la idea de que la palabra va ligada a una forma representada. Educar al niño hacia una sensibilización de las formas, los colores, desper-

tarle el gusto por la belleza, y hacerle descubrir esta belleza hasta en las pequeñas cosas de nuestro entorno, no necesariamente lleva al ejercicio de la representación; la propia observación forma parte de la plástica. El hábito de saber ver, saber contemplar y de aprender a gozar haciendo conducirá a interiorizar hechos, vivencias, sentimientos, que, junto con la práctica necesaria, cada niño podrá convertir en producciones plásticas personales.

Quizá algunas veces se olvida que el hábito de observar, de captar las sensaciones del entorno,

La educación visual y plástica en la educación infantil pretende abrir un camino hacia la práctica de la propia expresión y el conocimiento del lenguaje plástico. Al mismo tiempo, ha de permitir iniciar a los niños y las niñas en el conocimiento del arte. Tiene que hacerles conocer las obras y a los artistas, saber entrar con respeto en un museo, aprender a valorar y estimar el arte, y a respetar y apreciar las diferentes formas de expresión de las diversas culturas.

imprescindible para llegar a expresar algo a través del dibujo, la pintura, el modelado, es decir, educar para la plástica.

Hay que tener presente que son de gran utilidad todos los ejercicios que favorecen el control del gesto y del trazo. Esta práctica de direcciones y de ritmos, tan necesaria para dibujar, se educa al mismo tiempo con la práctica de los ejercicios plásticos.

Con el hábito de observar y la precisión del gesto se hace posible expresar lo que se ha vivido e interiorizado. El niño puede ir estructurando y definiendo las ideas en forma. La labor del adulto

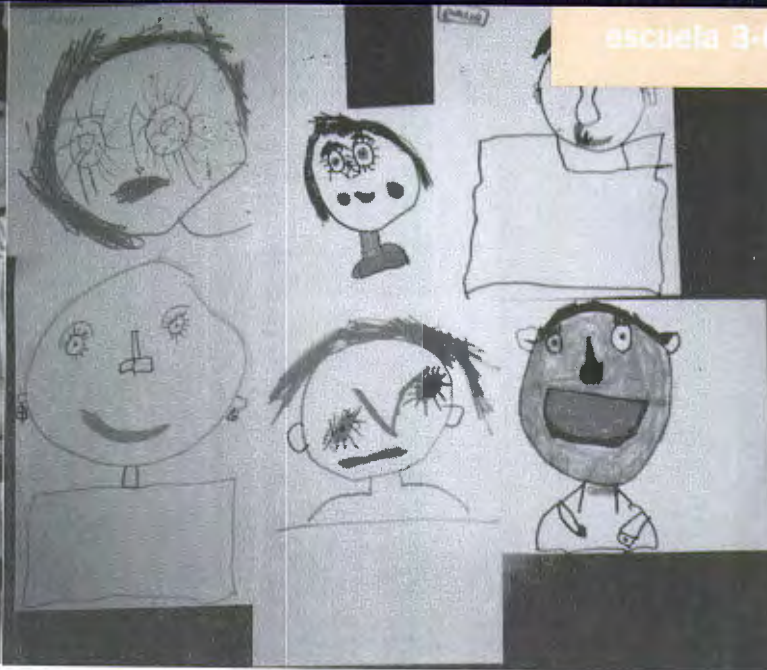
Quimi Créixams

los colores, las formas cambiantes de la naturaleza, las texturas y la luz, y de recrearse con ese entorno y aprender a conocerlo, en definitiva, el hábito de captar los estímulos visuales, es una base necesaria e

consiste en alentarle, infundirle seguridad y proporcionarle apoyo técnico. Ayudarle a volver a observar o recordar aquella forma, aquel detalle o problema de espacio que en un momento concreto necesitamos recuperar en la memoria.

Para traducir las ideas en gesto y el gesto en forma hacen falta unos materiales y unas técnicas apropiadas. Saber servirse de ellas necesita un tiempo de experimentación y manipulación que posibiliten un mínimo de seguridad en su transformación. Hay que tener en cuenta que la técnica nunca debe frenar el impulso creador. Por esta razón es preferible buscar materiales y procedimientos técnicos básicos pero sencillos, que hagan posible el éxito, alejen el fracaso e inviten al niño a seguir.

Las técnicas más básicas de dibujo, pintura, modelado y collage bastan para trabajar los contenidos del lenguaje plástico: línea, forma, color, textura, volumen, espacio, y para poder desarrollar las propias ideas.



Para iniciar los primeros grafismos puede servir el lápiz o la cera blanda. Su único inconveniente estriba en que una vez se ha empezado no es posible ver exactamente dónde se inicia el trazo, porque, al ser tan blandos, su punta se redondea con rapidez.

El rotulador de agua, no tóxico, permite una mayor precisión y su huella es tanto o más contundente que la de la cera. Los lápices de dibujo, n.º 2B, también constituyen una buena herramienta. Las numeraciones más altas darán un trazo más grueso. La técnica empleada es la del dibujo lineal, y algunas zonas se rellenan con el lápiz o con diferentes grafismos. El dibujo es apto para trabajar la forma y el espacio.

El lápiz de cera blanda es de gran utilidad para llenar grandes espacios, mezclar con otros colores, esgrafiar sobre una base de colores cubierta de color negro y ser diluido con un poco de alcohol. Se puede intentar utilizar el lápiz en diferentes posiciones, se puede pintar haciendo poca

presión o presionando mucho, y hacer una masa compacta de color. En definitiva, es más apto para técnicas pictóricas que para el dibujo lineal.

La pintura requiere más habilidad que el dibujo: como el pincel es blando, se ha de mojar de pintura a menudo y es más difícil de manejar. Hay que tener en cuenta unos hábitos y unas normas muy concretos: escurrir bien el pincel, no ensuciar un color con otro, saber esperar a que la zona pintada se seque antes de pintar la contigua y saber limpiar los utensilios que se han utilizado. Los materiales más adecuados son los pinceles de cerdas de grosores diferentes, la pintura al temple, la de dedos, los pigmentos vegetales diluidos en agua y los minerales diluidos en agua y cola. El soporte más usual es el papel apropiado para pintura, es decir, el papel que tiene un cierto grosor y que no se rompe fácilmente. Cualquiera de las pinturas antes citadas pueden utilizarse en otras superficies mínimamente porosas. Los procedimientos técnicos más básicos

son el de la mancha de color o masa de color, que, en definitiva, es el procedimiento que más se emplea en pintura y que se diferencia del dibujo en el hecho de que la pintura es principalmente mancha, y el dibujo, línea. Mediante el goteo —pequeñas manchas o gotas que se expanden al hincharse, permitiendo que los colores se mezclen—, se pueden obtener formas casuales sin ninguna idea predeterminada de forma o tema.

Otro procedimiento es el de rascar el papel, es decir, «herirlo» con un punzón. La pintura se concentrará en la «herida» formando una línea más intensa. Con las técnicas pictóricas se pueden trabajar principalmente el color, la forma, el espacio y la textura.

La técnica de estampación, con los dedos o con diversos utensilios, como tampones, patatas cortadas, etc., mezclando la pintura al temple con jabón líquido, permitirá utilizar una pintura más espesa, dará un mejor resultado y la pintura no se cuarteará al secarse. La estampación permite

trabajar formas y ritmos a partir de módulos, espacio y, evidentemente, composición y color.

Otro material idóneo para trabajar el color y la línea es el de preparar una base de harina y agua, puesta a espesar en el fuego pero sin dejar que arranque a hervir. Una vez fría, se tiñe con pigmento vegetal. Esta pintura, extendida sobre una cartulina blanca previamente mojada, resulta óptima para realizar esgrafiados con los dedos. El surco que deja el trazo, y, además, la facilidad con que se puede borrar y volver a dibujar, produce un efecto realmente bonito. La misma base utilizada sin teñir, o sea, blanca, constituye un espacio apto para pintar con el polvo del pigmento: los dedos servirán de pincel, y la imaginación para mezclar los colores o para trabajar un tema.

Hay materiales que por su ductilidad son aptos para modelar formas: el barro, la pasta de pan y la pasta de papel. Con todo, los dos últimos no pueden de ningún modo sustituir al barro. Modelar con barro permite realizar unas formas más precisas y lograr una mayor concentración de detalles. Con la ayuda de las herramientas apropiadas, el barro se puede vaciar, esgrafiar, marcar e incidir, y permite conseguir unos buenos acabados y dar la sensación de que se trata de una forma delgada, pero sin serlo. Cuando se trabaja, puede sentirse la forma a través de los dedos. El barro permite que juntemos varios barro de diferentes colores y texturas; en cambio, no admite ningún otro material. Técnicamente, esto se debe a que el barro se contrae al secarse y se rompe en el lugar donde encuentra un cuerpo extraño que no se adapta a su transformación. El modelado da como resultado formas tridimensionales. Su contemplación tiene

muchos puntos de vista distintos, mientras que el dibujo sólo tiene uno.

La pasta de pan hecha con harina, agua, un puñado de sal y una cucharada de glicerina líquida por cada kilo de masa, puede teñirse con pigmento vegetal. Esta técnica resulta más apropiada para confeccionar bolas y tiras, coloquialmente conocidas como «churros», que pueden decorarse pellizcándolas, pinchándolas con un utensilio o presiónándolas con las yemas de los dedos. Las formas no quedan demasiado concretas, y la técnica se acerca más a lo que serían los panes artísticos.

La pasta de papel hecha con papel higiénico, agua, cola de empapelar —un puñado por rollo de papel—, y, opcionalmente, un poco de blanco de España resulta muy útil para modelar sobre una base de cartón, cajas, tollos de papel vacíos, etc. Es una pasta que por sí sola tiene poca consistencia; en cambio, presenta una gran ventaja respecto al barro, porque sobre ella se pueden fijar toda clase de materiales, como piedras, pequeños cristales de playa, guijarros, tapones de corona, alambre, etc. Es un gran adhesivo para unir los materiales de deshecho que se utilizan para hacer construcciones u objetos inventados.

La educación plástica no tendría ningún valor educativo si únicamente sirviera para manipular y transformar materiales y expresar sentimientos e ideas, aunque esto último ya es muy importante, ya que, además, hay unos valores en juego que no pueden omitirse de ningún modo: los valores estéticos y el conocimiento de nuestro patrimonio cultural.

Para el adulto, el hecho de documentarse resulta básico para llevar a cabo una buena labor. Ofrecer al niño la posibilidad de documentarse

es asegurarle conocimientos. Es esencial darle la información adecuada al tema que se le propone y a la idea que pretende poner en práctica. Se puede tener a mano un archivo con fotografías de flores, animales, paisajes, etc., y reproducciones de cómo los artistas han tratado estos mismos temas. Los artistas también han tenido la idea de pintar un perro, el mar, un árbol..., y han interpretado el viento, el frío, la niebla, el movimiento... Es también un modo de conocer a un artista a través de su obra.

Partiendo de la base de que no existe una estética infantil, sino que la estética, del mismo modo que el habla y muchas cosas más, viene ofrecida por el contexto, hay que procurar que éste sea rico en imágenes visuales que estén de acuerdo con la estética formalmente aceptada por la sociedad en que vivimos, la de los artistas reconocidos como tales: pintores, escultores, diseñadores, arquitectos, etc. Para escoger las imágenes, hay que poner en ello el mismo cuidado que para elegir la música, las canciones, los cuentos y los pequeños poemas.

Cuando no sea posible acudir a un museo, una sala de exposiciones o un edificio significativo, la observación de las obras se puede hacer a través del material gráfico. A los niños, todas estas obras les ayudarán a enriquecer su bagaje y pulirán su sentido estético. Constituirán una base para conocer nuestra cultura y, sobre todo, para que la sientan como propia. ■

Bibliografía

BARTOLOMEIS, Francesco de: *El color de los pensamientos y de los sentimientos*, Octaedro, 1994.

La calidad

desde la perspectiva de los niños y niñas

La cultura de los niños

En Dinamarca también se concede importancia a los deseos y necesidades de los niños en los ámbitos menos oficiales. Es posible incluso que la presión de estos canales no oficiales haya ayuda-

do a influir en la política oficial. El Centro de Cultura Infantil y Juvenil, de la Universidad de Odense, lleva varios años estudiando las pautas culturales propias de los niños. Así, se ha cuestionado el mito de que las actividades infantiles suelen ser caóticas y carecen de un objetivo concreto. El Centro prefiere escuchar a los niños y tratar de comprender aquello que los adultos juzgan incomprendible en términos de los niños. Esta técnica ha permitido también al Centro cuestionar otro mito: el de que los niños aprenden todo lo que es importante en la vida a través de situaciones de aprendizaje organizadas por los adultos. El ejemplo siguiente, tomado de Jessen (1993), revela algunos

Este trabajo presenta varios ejemplos, centrados en Dinamarca, relativos a cómo tomar en serio los puntos de vista y opiniones aun de los niños más pequeños respecto a su propia vida. Asimismo, dichos ejemplos reflejan (en distinta medida) la visión de los niños respecto a la calidad de su vida cotidiana. Muestran que incluso los niños más pequeños poseen marcadas opiniones sobre su propia vida, y prueban que se pueden mejorar las condiciones de vida de los niños escuchando y aceptando dichas opiniones.

Ole Langsted

de los principales rasgos de esta aproximación a la cultura infantil. Los niños utilizan la cultura del juego para aprender a su modo, propio y especial. El método adulto consiste en permitir a los niños practicar las cosas

durante mucho tiempo, y luego realizar la actividad en cuestión una vez que han aprendido a hacerlo correctamente. Los niños, sin embargo, no dividen así el proceso de aprendizaje, sino que juegan, practican y aprenden a la vez. El propio juego y las relaciones sociales son lo más importante, mientras que la adquisición de técnicas y aptitudes no son sino subproductos.

Peter tiene seis años, y asiste a un centro de día. Todavía no ha iniciado la escolarización, pero dentro de unos meses empezará a asistir a una escuela 3-6. Sin embargo, ya puede hacer operaciones aritméticas. Es capaz de sumar jugando, y para él la aritmética todavía es un juego. Cada día

dedica mucho tiempo a sumar cifras en su cabeza; no sólo «dos y dos son cuatro», o tablas de multiplicación aprendidas de memoria, sino cifras que van desde el 2 hasta el 30 o el 40.

Evidentemente, no es inusual que un niño de seis años haga sumas. El dominio de la aritmética constituye una de las técnicas más importantes de nuestra sociedad, y es frecuente que los padres empiecen a enseñar a sumar a sus hijos a una edad muy temprana. Sin embargo, ese no es el caso de Peter. Sus padres insisten en que nunca han intentado enseñarle aritmética. Se sienten orgullosos del hecho de que, según parece, la ha aprendido espontáneamente, y confían en que, como consecuencia, está destinado a triunfar en la vida.

Seguramente esta historia habría pasado desapercibida si no hubiera sido porque, de repente, Peter empezó a realizar operaciones aritméticas con cifras superiores al 100, contando a intervalos de 5 y de 10 (lo cual resultaba extraño). Peter acababa de regresar de unas vacaciones con su abuela; por tanto, todo el mundo supuso que ella le había enseñado una nueva técnica. Le preguntaron a Peter qué había hecho en casa de su abuela:

¿habían realizado operaciones aritméticas? «No», respondió; simplemente habían estado jugando a un juego de cartas. Cada jugador tenía siete cartas, que se ponían por orden sobre la mesa y se sumaban. Algunas de ellas valían cinco puntos; otras, diez. El ganador era el que llegaba primero a un total de quinientos puntos. Cuando le preguntaron si él mismo contaba sus puntos, respondió que sí; ¡de lo contrario, su abuela podía hacer trampa!

Vale la pena mencionar que había diversas razones por las que Peter estaba predispuesto a aprender aritmética. Anteriormente había hecho ya un montón de operaciones aritméticas, cuando jugaba con su hermana a «ir a la escuela», lo que le había proporcionado un primer aprendizaje extraoficial de la suma.

Este caso muestra que los niños pueden aprender diversas técnicas sin necesidad de un sistema de enseñanza oficial, y que dichas técnicas constituyen un subproducto de su actividad fundamental (el juego). Peter aprendió aritmética después de unas horas de enseñanza por parte de su hermana, de nueve años, y jugando a cartas interminablemente con su abuela. Pero la clave de la historia no es simplemente que los juegos de cartas enseñan a los niños a sumar de una manera sencilla. La clave está en el hecho de que se la haya considerado una historia interesante y digna de mención debido a que tiene que ver con la aritmética, cuyo dominio se considera una técnica compleja e importante en nuestra sociedad. Si la historia hubiera tenido que ver con aprender a andar, a bailar, a hablar o a cantar, nadie le habría dado importancia. Los niños aprenden todas esas cosas sin que apenas nadie se dé cuenta; y ello, a pesar del hecho de que resulta mucho más complicado andar (por ejemplo) que sumar cifras.



En las caras de Aldara, Xurxo, Paula, Marcos y Chi Young se refleja la fascinación al tocar el hielo que han encontrado en las gradas. Era un día de mucho frío, el campo estaba blanco y salimos a verlo.

FOTO: María Ramos, escuela de Brión, A Coruña.

Entrevistar a los niños

La mayor parte de la información que poseemos sobre el desarrollo psicológico del niño procede de los adultos. En muy pocos proyectos de investigación se entrevista a los propios niños, y se suele preferir obtener la información de los adultos que tienen un estrecho contacto diario con los niños en cuestión. En muchos casos, esto se debe al hecho de que la información proporcionada por los adultos se considera más fiable y válida que la información obtenida directamente de los niños.

En relación a este punto, Tiller (1988) sostiene que en muchos casos resulta tanto relevante como necesario obtener de los propios niños la información sobre su situación (y sobre su comprensión de dicha situación). Y se pregunta cómo se puede considerar esta información objetiva (es decir, fiable), y cómo se puede verificar la fiabilidad de las declaraciones de los niños. La manera más común de determinar la fiabilidad consiste en efectuar comparaciones con los resultados de otras pruebas. Pero para ello es necesario determinar primero la fiabilidad de dichas pruebas: así, es posible que las observaciones independientes de los niños que utilizamos como criterio de fiabilidad resulten menos fiables que las propias declaraciones de los niños. Si la información facilitada por los niños apenas se corresponde con otras observaciones, ello se puede deber a que dicha información es única. En tales casos, la aparente falta de fiabilidad puede proporcionar un argumento en favor de la utilización de la información procedente de los niños, dado que dicha información no se puede obtener por ningún otro medio.



Sebastián y Marta, de 3 años, van a regar las flores que hemos plantado en el jardín; Marta tapa el agujero de la regadora para que el agua no se derrame. Iria, de 4 años, se comunica con Caluqui, nuestro hámster.



Mariña y Paula, de 4 años, se miden usando como referencia su nariz. Virginia Rosa, de 4 años, entusiasta de los tapices, totalmente enfrascada en su obra.
FOTOS: María Ramos, escuela de Brión, A Coruña.





Dani, Marcos, Chi Young, Xurxo, Paslo, Adrián. Son los niños más activos del grupo; pero siempre hay un momento para el sosiego, momentos mágicos como éste.

FOTO: María Ramos, escuela de Brión, A Coruña.

Otra cuestión distinta es el problema de la validez:

Si estamos interesados en la experiencia y las interpretaciones del niño, resulta difícil basar el criterio de validez en otra fuente que no sea el propio niño. En tales casos, la validez depende en parte de la coherencia, de la relación de las partes con el todo; y las declaraciones individuales se deben entender a la luz del panorama global obtenido. Sin embargo, debido a que el tema son los niños, el problema es que nuestra lógica adulta posee unas reglas determinadas acerca de qué representa una coherencia razonable; y, por decirlo de una manera sencilla, la lógica y la coherencia de los niños son distintas de las de los adultos. (Tiller, 1988, p. 42).

En otras palabras, el problema de la fiabilidad y el de la validez son distintos cuando se trata de entrevistar a los niños. Pero este hecho no significa que no haya que preguntar a los niños acerca de su propia vida en todas las situaciones relevantes.

Una serie de proyectos de investigación han utilizado como método las entrevistas a los niños, especialmente cuando se han centrado en niños mayores. Sin embargo, tenemos aún poca experiencia en realizar entrevistas a los niños más pequeños. Se requiere una buena dosis de imaginación y de creatividad para diseñar entrevistas destinadas a este grupo de edad. He aquí un ejemplo de cómo se puede hacer.

Las fotos que ilustran este artículo forman parte de las que han llegado a la revista para participar en el concurso «Mil palabras... una imagen».

El Proyecto BASUN es un estudio comparativo de la vida cotidiana de niños pequeños normales y corrientes en los cinco países nórdicos: Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia.² BASUN son las siglas (en lengua nórdica) de Infancia, Sociedad y Desarrollo en los Países Nórdicos. En este proyecto hemos estudiado a 123 niños cuya infancia se desarrolla en unas condiciones modernas normales y corrientes. «Normales y corrientes» significa, en este contexto, que los niños no han sido objeto de tratamiento por ninguna enfermedad física o problema psíquico grave. En los países nórdicos, una «infancia moderna» supone vivir en un área urbana, con unos padres integrados en el mercado laboral y que utilizan regularmente los servicios para la infancia externos al hogar. Hemos estudiado a cuatro grupos de

niños y niñas de cinco años de edad: en dos de los grupos, uno de clase media y otro de clase trabajadora, los niños vivían con los dos padres biológicos, mientras que en los otros dos grupos vivían sólo con la madre, manteniendo un contacto con el padre escaso o inexistente en uno de ellos, y frecuente en el otro.

En el Proyecto BASUN, se entrevistó a los niños respecto a su vida cotidiana. Basándose en la teoría de que los niños adquieren técnicas y conocimientos de su entorno y de sí mismos a partir de las interacciones sociales regulares que tienen lugar diariamente, las entrevistas se centraron en el niño como actor en dichas interacciones. Antes de entrevistar a los niños se les observó en los propios centros, y, por otra parte, se realizaron también entrevistas a los padres y al personal de dichos centros. Estas entrevistas a los adultos se examinaron meticulosamente, de modo que pudiéramos disponer de una idea detallada de la estructura y contenidos de la vida cotidiana de los niños antes de entrevistarles a ellos.

Antes de realizar las entrevistas ya habíamos tenido contactos con los niños, de modo que éstos conocían al entrevistador. En la introducción a las entrevistas, insistimos en hablar a los niños del objetivo de nuestra conversación. Indicamos que habíamos hablado ya con sus padres, con sus madres y con el personal del centro, y que ya sabíamos mucho tanto de sus familias como de los centros. Pero les dijimos también que ellos eran los únicos miembros de sus familias que tenían cinco años, y, por tanto, ellos eran los únicos que sabían lo que era tener cinco años. Tratábamos de hacer de ellos expertos en sus propias vidas, y de informarles de que eso era

precisamente lo que eran. Resultaba evidente que muchos de los niños no estaban acostumbrados a que se les considerara la fuente de información más importante respecto a sus propias vidas, y ello por parte de un adulto al que apenas conocían. Obviamente, el hecho de darse cuenta de ello contribuyó a aumentar su motivación para tomar parte activa en las entrevistas.

Utilizamos el *tiempo* y el *espacio* como factores estructurales de las entrevistas. Preguntábamos qué hacía el niño en un día concreto desde la mañana hasta la noche, de modo que el desarrollo cíclico del día proporcionaba la estructura de las entrevistas. Dado que no es fácil hacer que un niño de cinco años se esté quieto mientras se le entrevista, con frecuencia resulta de gran ayuda para el niño (y para el entrevistador) realizar la entrevista en el mismo entorno del que se está tratando. Así, la conversación sobre la sucesión de acontecimientos desde la mañana hasta la noche se llevaba a cabo en el propio hogar del niño. En la rutina diaria, el niño sale del dormitorio cuando se levanta; luego va al cuarto de baño y se viste; después va a la cocina y desayuna... El entrevistador seguía el mismo recorrido, en una especie de «ruta turística» por la vida cotidiana del niño en la que éste hacía de guía. Por ejemplo, la entrevista se iniciaba por la mañana hablando de la hora de levantarse. Pedíamos a cada niño que nos enseñara dónde se despertaba. Una vez dentro de la habitación, le pedíamos que nos mostrara dónde dormía y cómo era su despertar: ¿le despertaba otra persona, o se despertaba él solo? Andenæs (1991) proporciona más detalles sobre estos aspectos de la entrevista, y (tomando el caso de una niña como ejemplo) explica lo siguiente:

Una vez establecidos los detalles del despertar, le pregunté qué hacía cuando estaba despierta. Cuando me explicó que iba al cuarto de baño, le pregunté si podía enseñármelo, y ambos nos dirigimos hacia allí. Como el siguiente paso era vestirse, le pedí que me enseñara dónde guardaba su ropa y cómo se vestía. Aproveché la ocasión para preguntarle por qué ordenaba la ropa como lo hacía: las respuestas a este tipo de preguntas pueden revelar si la niña es consciente de su papel en los acontecimientos del hogar, o si, por el contrario, siente que dichos acontecimientos simplemente ocurren al azar, sin motivo, y no reflexiona sobre sus razones. La demostración de cómo se viste proporciona también una oportunidad para preguntar cuánta ayuda necesita la niña en las diversas situaciones, y qué es capaz de hacer sin ayuda. Además, la descripción de lo que ocurre en casa se debe comparar con lo que ocurre en el centro de día, o —en su caso— en casa de la persona que cuida de la niña. (Andenæs, 1991, p. 280).

En otras palabras, entrevistar a los niños proporciona una información sobre su propio punto de vista respecto a su vida cotidiana que no se podría obtener por ningún otro método.

Los puntos de vista de los niños en relación a la calidad

Se dice que actualmente la vida del niño está dividida en compartimentos, algo que se considera, desde una perspectiva negativa, como una potencial restricción a su desarrollo. Se afirma que el hecho de que los niños, en su vida cotidiana, vivan situaciones sociales diversas puede producirles confusión y, en el peor de los casos, problemas permanentes de identidad. En el Proyecto BASUN estudiamos la vida cotidiana corriente

de los niños en, al menos, dos mundos distintos: el hogar familiar y el centro al que asisten mientras sus padres están trabajando. Hoy en día, el rasgo característico de la vida de los niños en los países nórdicos es que participan de ambos mundos desde muy temprana edad. En consecuencia, creemos que, para tratar de conocer su vida cotidiana, la distinción tradicional entre socialización primaria y secundaria resulta insuficiente: preferimos hablar de *socialización dual*, con el fin de comprender la naturaleza dual del modo en que los niños adquieren experiencia a partir de sus dos mundos (Dencik, 1989).

El análisis que a continuación esbozamos se basa en la experiencia de 24 niños daneses, todos los cuales asistían a la escuela 3-6 perteneciente a un centro integrado. Con el fin de conocer lo que experimentan los propios niños cuando viven en dos mundos distintos y apreciar qué entienden los niños por calidad en cada uno de dichos mundos, aplicamos a nuestro material de entrevista las siguientes preguntas analíticas (que, naturalmente, no son las mismas que planteamos en las propias entrevistas):

- ¿Cuál de los dos mundos se prefiere, y qué les gusta a los niños de sus familias y de los centros?
- ¿Quién toma las decisiones, y qué se permite decidir al niño, en cada uno de los dos mundos?
- ¿Qué reglas se aplican en cada uno de los mundos?

Resulta difícil hacer que los niños de cinco años digan lo que les gusta de sus familias. Para los niños, la familia es algo que no se cuestiona; en otras palabras: la familia es la calidad, y todos los demás contextos se

valoran en relación a la familia. Ya sabemos que esto causa problemas en otras áreas de la vida. En nuestra sociedad es común la lealtad de los niños para con sus padres, aun en los casos en que éstos les abandonan, les maltratan o abusan sexualmente de ellos. Pero también en los niños que aquí hemos definido como «normales y corrientes» se da una gran lealtad hacia la familia.

Los niños tenían muchas más cosas que decir respecto a la calidad de los centros a los que asistían. Cuando les preguntamos qué era lo que les gustaba más de su centro, nos dieron distintas respuestas, pero todas ellas tenían un rasgo en común. El principal factor determinante de los puntos de vista de los niños respecto a la calidad de su centro era la presencia de otros niños. He aquí una respuesta típica:

Entrevistador: Vamos a hablar un poco de tu centro. ¿Te gusta ir?

Niño: Sí.

E.: ¿Qué es lo que más te gusta?

N.: Que hay muchos niños para jugar.

La presencia de niños también es importante en el entorno del hogar, y esto se expresa de distintas maneras. Por ejemplo:

E.: ¿Dónde prefieres estar?

N.: En casa.

E.: ¿Por qué?

N.: Porque en casa puedo jugar con los niños que quiero.

Sin embargo, el contacto con los otros no resulta necesariamente agradable en todo momento:

E.: [acabábamos de hablar de terminar a las dos o a las tres de la tarde] ¿A qué hora prefieres acabar?

N.: A las dos.

E.: ¿Por qué?

N.: Porque en el centro hay muchos niños que se meten conmigo.

En otras palabras, la presencia de otros niños constituía el principal atractivo del centro de día; pero, dependiendo de la situación, esa misma presencia podía hacer difícil, o incluso imposible, asistir al centro.

En segundo lugar, se mencionaban otros tres factores (a los que se atribuía igual importancia secundaria): las actividades, los juguetes y un personal agradable.

E.: ¿Te gusta que mamá vaya a trabajar?

N.: Sí. En el centro siempre me divierto, porque hay muchos juguetes, muchos más que en casa. A veces nos traen juguetes nuevos. Hoy nos han traído unos juguetes nuevos: canicas, muñecos de fieltro y plastilina. Hay muchos más, pero no los recuerdo.

E.: ¿A veces es más divertido estar en el centro que estar en casa?

N.: Sí [afirmando vigorosamente con la cabeza].

E.: ¿Por qué?

N.: Porque no me gusta estar en casa el fin de semana. Me gustaría más estar en el centro.

E.: ¿Por qué?

N.: Porque no me gusta estar en casa.

E.: ¿Por qué el centro es tan divertido? ¿Qué es lo que te gusta más del centro?

N.: Cuando vamos a pasear, y cuando nos sacan fotos. Y me gusta jugar con mis amigos.

Evidentemente, el personal del centro de día desempeña un importante papel para los niños, aunque dista mucho de ser el factor más importante (como creen a menudo los adultos).

Una de las diferencias entre el hogar y el centro más relevantes para los niños es el distinto grado en que se les permite decidir por sí mismos en uno y otro entorno. En general, creen que pueden decidir mucho más en casa, aunque son perfectamente conscientes de que, en última instancia, quienes deciden son sus padres; un hecho que suelen considerar natural. En el centro, en cambio, las cosas son algo distintas:

E.: ¿Quién toma las decisiones en tu centro?

N.: Los adultos.

E.: ¿Os dejan decidir algo a los niños?

N.: Sí, con quién queremos jugar.

Otro niño manifestaba lo siguiente:

E.: A la hora de comer, ¿dónde puedes decidir más cosas: en casa o en el centro?

N.: En casa, con mamá y papá.

E.: ¿Qué es lo que puedes decidir en casa y no puedes decidir en el centro?

N.: Lo que como. En el centro comemos lo que hace Grete. Ella decide. A mí no me importa, pero no me gusta que los adultos se vayan todos a comer, y nos dejen a los niños solos.

En gran medida, los niños aceptan el hecho de que los adultos decidan más cosas en el centro que en casa. Parecen aceptar que la vida en el centro es simplemente así, y funcionan sin ninguna dificultad tanto en una situación social en la

que ejercen una gran influencia en las tareas rutinarias cotidianas como en otra en la que los adultos tienen un mayor poder de decisión. Sin embargo, cuando los adultos deciden más cosas, con frecuencia los niños se ven obligados a desarrollar estrategias para manejar la situación, como en el siguiente caso:

E.: ¿A veces te dicen en el centro que hagas cosas que no quieres hacer?

N.: Sí.

E.: ¿Qué cosas?

N.: Hacer guirnaldas y cosas de esas con hojas. No me gusta, pero tenemos que hacerlo.

E.: ¿Qué contestas tú cuando te dicen que tienes que hacerlo?

N.: Digo que no. Entonces me dicen que tengo que hacerlo. Y entonces digo que bueno, que lo haré.

E.: ¿Por qué al final dices que lo harás?

N.: Porque no quiero discutir con ellos.

No obstante, decidir por uno mismo sólo resulta divertido hasta cierto punto, como muestra el siguiente caso:

E.: ¿Qué te parece el centro de día? Por ejemplo, ¿hay cosas que no te dejan hacer?

N.: Sí... No me acuerdo de que... Una vez nos dejaron hacer lo que quisiéramos, y nos tiramos bocadillos de paté entre nosotros y también a las ventanas.

E.: ¿Hacéis eso normalmente?

N.: No, sólo nos dejaron una vez. Nos dijeron que decidiéramos nosotros qué queríamos hacer. Algunos niños fueron al lavabo en medio

del cuarto de juego, y tiramos los juguetes por todas partes. Pero luego no fue divertido ordenarlos.

E.: ¿Así que luego tuvisteis que ordenarlos?

N.: Sí, y los adultos se quedaron en las colchonetas todo el rato.

E.: ¿Fue una buena idea dejar que los niños decidierais qué queríais hacer?

N.: Fue divertido, pero recogerlo todo después no fue tan divertido.

El hecho de que a los niños se les permitan distintos grados de autodeterminación en sus dos mundos se debe a que ambos tienen distintas reglas. Con frecuencia se cree que estas distintas reglas y pautas confunden a los niños, pero lo cierto es que éstos no sólo tienen una clara percepción de las diferencias, sino que conocen las razones de dichas diferencias:

E.: ¿Hay reglas en el centro de día que no tengas en casa?

N.: Sí. Si quieres bajar a la sala común, primero tienes que pedirle permiso a un adulto de tu sala, y normalmente sólo dejan bajar cada vez a dos niños de cada sala.

E.: ¿Por qué tenéis que pedirle permiso a un adulto cuando queréis bajar a la sala común? ¿Por qué no podéis bajar por vuestra cuenta?

N.: Porque allí a veces hacemos batallas de cojines, y nos descontrolamos.

E.: ¿Y qué ocurre entonces?

N.: Que alguien se pone a llorar porque le ha dado un cojín en el ojo.

Otro niño manifiesta lo siguiente:

E.: ¿Hay mucha diferencia entre tu casa y el centro de día?

N.: ¡Sí, mucha!

E.: ¿Qué diferencia hay? ¿En casa puedes decidir más cosas?

N.: Sí. Hay normas en la comida: en casa puedo decidir dónde me siento para comer. Y... cuando salimos puedo decidir volver a casa. Y cuando comemos... cuando quiero comer algo, una zanahoria o una manzana, puedo cogerla yo solo de la nevera; pero cuando estoy en el centro sólo puedo comer fruta y cosas así... y...

E.: ¿Sólo a las horas normales?

N.: Sí.

S.: Entonces ¿te gusta más estar en casa?

N.: Sí.

E.: ¿A veces te parece divertido que haya tanta diferencia?

N.: Sí. No sé por que. Creo que tendría que haber la misma diferencia... que no tendría que haber ninguna diferencia.

E.: ¿Por qué? ¿Sería más fácil hacer bien las cosas?

N.: No, para mí es más fácil... sólo hay... sólo hay tres niños. En el centro... Yo sé por qué no nos dejan levantarnos en el centro. Es porque hay muchos niños, ¿no?, y si alguien pide si... si puede beber un poco de leche, y le dejan que la beba, entonces todos los niños querrán beber leche, ¿no?

E.: ¿Es por eso?

N.: Sí, por eso comemos a las horas normales.

Sin embargo, algunos niños no asocian la diferencia entre las normas de casa y las del centro con el control y las decisiones de los adultos, sino con otras reglas bastante distintas:

E.: ¿Hay que obedecer muchas reglas en tu centro?

N.: No sé.

E.: ¿Hay cosas que no te dejan hacer?

N.: Sí, a veces.

E.: ¿Qué es lo que no te dejan hacer?

N.: No puedes pararte delante de la portería, porque te darán un pelotazo en la rodilla.

Resulta muy difícil extraer conclusiones sólidas del rico y variado material proporcionado por estas entrevistas a los niños. Sin duda, cualquier intento en este sentido difuminará la diversidad y las diferencias presentes en las respuestas. A pesar de ello, trataré de hacerlo.

No es difícil definir la calidad en la vida de los niños de cinco años de hoy en día. Éstos ven a la familia como el patrón de calidad, pero también consideran el centro como exponente de dicha calidad. Los niños ven a los demás niños como el principal factor determinante de la calidad de su centro. Esta conclusión subraya la importancia de un factor del que los expertos, los padres y el personal de los centros son conscientes, pero que es posible que tiendan a olvidar de vez en cuando: que los niños son importantes para el desarrollo de los otros niños. Asimismo, esta conclusión destaca el hecho de que es fundamental que los niños vivan en un mundo en el que haya espacio para el contacto con los demás niños.

Si la presencia de otros niños constituye el principal criterio de calidad, las actividades, los juguetes y un personal amable son también criterios importante para los niños. El hecho de que al personal no se le dé más importancia que a los juguetes puede hacer que parezca superfluo, pero

ese no es el caso en absoluto. Los niños comprenden claramente que el personal controla la rutina cotidiana, ayudándoles y consolándoles cuando surgen conflictos que por sí mismos no son capaces de solucionar. Pero, ciertamente, el personal no tiene la misma importancia que los demás niños.

Cualquier examen de la calidad de los centros debe incluir también la otra cara de la moneda: la preocupación por el hecho de que, actualmente, la vida de los niños se halla fragmentada en distintos compartimentos, y que esta compartimentación entre el hogar y el centro va a perjudicar a los niños y a su desarrollo. Cuando les preguntamos a los propios niños de cinco años por las diferencias entre el hogar y el centro (diferencias en cuanto al grado de autodeterminación y las normas que se aplican en cada uno de estos entornos sociales), parece que son perfectamente capaces de hacer frente a tales diferencias. Puede que piensen que las diferencias resultan extrañas y que determinadas reglas se deberían cambiar. Pero en la práctica aceptan todas las diferencias, y muchos niños demuestran que comprenden las razones de las diferencias que se aplican.

¿No hay, entonces, ninguna razón para preocuparse por la infancia actual? Sí, la hay. La capacidad de los niños para dotar de coherencia a un mundo de diferencias depende de la presencia de un personal profesional capaz de guiar y apoyar las relaciones de los niños entre sí y la integración de cada uno de los distintos mundos de los niños en una única entidad. Las teorías aplicadas en numerosos centros daneses, basadas, en gran medida, en los deseos y necesidades de los propios niños, y el elevado nivel de cualificación profesional de sus trabajadores (descrito en

Jessen, 1994), indican que dichos centros son capaces de ayudar a los niños a construir una red cada vez más compleja de relaciones sociales tanto con los adultos como con los demás niños, y a dotar de coherencia a sus propias vidas.

Conclusión

Este trabajo presenta varios ejemplos, centrados en Dinamarca, relativos a cómo tomar en serio los puntos de vista y opiniones aun de los niños más pequeños respecto a su propia vida. Asimismo, dichos ejemplos reflejan (en distinta medida) la visión de los niños respecto a la calidad de su vida cotidiana. Muestran que incluso los niños más pequeños poseen marcadas opiniones sobre su propia vida, y prueban que se pueden mejorar las condiciones de vida de los niños escuchando y aceptando dichas opiniones. En consecuencia, cuando hablamos de calidad en los servicios para la primera infancia, es importante no sólo escuchar los puntos de vista de los adultos —como se hace tradicionalmente—, sino también preguntar a los propios niños, dado que tienen cosas importantes que decirnos.

En este trabajo se ejemplifica el modo de averiguar las opiniones de los niños. No hay una manera «correcta» de hacerlo: es importante experimentar distintos modos de hacer aflorar sus puntos de vista. La adecuación de los distintos métodos depende, en gran medida, de la edad de los niños: cuanto más pequeño sea el niño, más fácil es que necesitemos utilizar métodos indirectos, que nos darán mejores resultados que preguntarle directamente. Sin embargo, al desarrollar los métodos lo más importante es adoptar una actitud abierta y escuchar lo que los niños tienen que decirnos.

Si no vamos a limitarnos a experimentar con el hecho de otorgar mayor influencia a los niños, sino que también pretendemos mantener la influencia ya conseguida, es necesario crear estructuras y procedimientos adecuados para ello. El hecho de que en este trabajo se hable poco de estructuras y procedimientos no significa que no sea importantes. Pero lo es más el clima cultural que configura las ideas que los adultos tienen sobre los niños en una sociedad determinada. El deseo de escuchar y de implicar a los niños se origina en dicho clima cultural. Este deseo producirá, entonces, estructuras y procedimientos que puedan garantizar su participación.

Es importante hacer hincapié en el hecho de que todos los ejemplos que aparecen en este trabajo se refieren al contexto danés. En otras circunstancias y en otras culturas, es posible que los niños tengan unos deseos y unas necesidades completamente distintos. Los resultados no son ni siquiera necesariamente representativos de la sociedad danesa en su conjunto: también aquí han hecho falta grandes esfuerzos para que se prestara la suficiente atención a los puntos de vista de los niños. Sin embargo, al menos los ejemplos indican una conclusión que resulta aplicable a escala internacional: cuando se trata de su propia vida, es ventajoso considerar a los niños expertos en mucho mayor medida de lo que se ha hecho hasta ahora.

Notas

1. La investigación presentada ha contado con el apoyo del Consejo Danés de Investigación sobre Ciencias Sociales y el Ministerio Danés de Asuntos Sociales.
2. Los participantes en el Proyecto BASUN, dirigido por Lars Dencik, son: Anja Riitta Lahikainen y Harriet Strandell (Finlandia); Baldur Kristjánsson (Islandia); Agnes Andersen y Hanne Haavind (Noruega); Gunilla Dahlberg (Suecia), y Dion Sommer y Ole Langsted (Dinamarca).

Bibliografía

- ANDENÆS, A. (1991): «Fra undersøgelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5-gåringer» («¿De objeto de investigación a co-investigador? La entrevista sobre el modo de vida con niños de cuatro y cinco años»), *Nordiske Psykologi*, vol. 43, n.º 4, pp. 274-292.
- DENCİK, L. (1989): «Growing up in the post-modern age: on the child's situation in the modern family» («Crecer en la era postmoderna: la situación del niño en la familia actual»), *Acta Sociologica*, vol. 32, n.º 2, pp. 155-180.
- HARE, J. (1993): «Voksne har svært ved at høre efter» («A los adultos les resulta difícil escuchar»), *Børn & Unge*, vol. 24, n.º 48, p. 19.
- Jessen, C. (1993): «Børns legekultur. En introduktion» («La cultura infantil del juego. Una introducción»), *Nul til forten*, vol. 3, n.º 4, pp. 35-41.
- (1994): «Fragments for a Discussion about Quality» («Fragmentos para una discusión sobre la calidad»), en Peter Moss and Alan Pence (eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services. New Approaches to Defining Quality* («Evaluación de la calidad en los servicios para la primera infancia. Nuevos planteamientos para definir la calidad»), Paul Chapman, Londres, pp. 142-156.
- LANGSTED, O., y SOMMER, D. (1992): *Småbørns livsvilkår i Danmark* («Condiciones de vida de los niños pequeños en Dinamarca»), Hans Reitzels Forlag, Copenhagen.
- (1993): «Denmark» («Dinamarca»), en M. Cochran (ed.), *International Handbook of Child Care Policies and Programs* («Manual internacional de políticas y programas de atención infantil»), Greenwood Press, Westport.
- LARSEN, H. R., y LARSEN, M. (eds.) (1992): *Lyt til børn. En bog om børn som medborgere* («Escuchar a los niños. Un libro sobre los niños como ciudadanos»), Det Tværministerielle Børneudvalg og Kulturministeriets Arbejdsgruppe om Børn og Kultur, Copenhagen.
- MINISTERIO DANÉS DE ASUNTOS SOCIALES (1990): *Cirkulære nr. 203 om dagtilbud for børn og unge efter bistandsloven* («Circular del gobierno n.º 203 relativa a la atención infantil para niños y jóvenes según la Ley de Asistencia Pública Danesa»).
- y COMITÉ DANÉS DE LA UNICEF (1991): *Konventionen om Børns Rettigheder* («Convención sobre los Derechos de los Niños»), Ministerio Danés de Asuntos Sociales, Copenhagen.
- PÆDAGOGISK MEDHJÆLPER FORBUND, MENIGHEDERNES DAGINSTITUTIONER y LANDSFORENINGEN FRIE BØRNEHAVER OG FRITIDSHJEM (1991): *Børns rettigheder. En fagbog for børn i daginstitution* («Los derechos de los niños. Un libro de no ficción para niños en los centros de atención infantil»).
- TILLER, P. O. (1988): «Barn som sakkyndige informanter» («Los niños como fuentes de información fiables»), en *Interview med Børn* («Entrevistas con niños»), Instituto Nacional de Investigación Social, Copenhagen.

Los centros de educación promotores de salud

Bien conocida es la importante labor que se lleva a cabo desde los Centros de Educación Infantil en el terreno de la educación para la salud. Una experiencia más que lo ratifica es la que se ha llevado a cabo en seis Centros de Educación Infantil dependientes de la Comunidad Autónoma de Murcia, concretamente los de las localidades de Abarán, Bullas, Cehegín, Mula, Molina y Torreagüera, unidos en un Proyecto común cuyo objetivo era el de promover una alimentación más saludable y prevenir el abuso en el consumo de golosinas en la primera infancia.

Dos cumpleaños reunidos...



Concha Batres, Saturnina González, Concha Martínez, Agueda M.^a Montoro, José Paredes

En estos Centros existía un interés común motivado por una observación también común que nos llevaba a preguntarnos: ¿los niños y niñas de mi centro no consumen demasiadas golosinas?, ¿es posible hacer algo para prevenir el consu-

mo abusivo de golosinas?, ¿puede convertirse la escuela en un lugar que fomenta estos consumos?, ¿yo, como educador puedo influir para que los pequeños de mi grupo no consuman tantas golosinas?

Estas y otras preguntas motivaron que se planteara el equipo educativo tomar una serie de medidas para, al menos, no influir positivamente en este consumo. Seguramente, las observaciones que motivaron la creación de un diseño de investigación respecto al consumo y la puesta en marcha de un proyecto de

intervención para prevenir el consumo abusivo de golosinas y chucherías en la Comunidad de Murcia, no sean diferentes a las que se pueden obtener en otros lugares, y es posible que algunos educadores os hayáis hecho alguna vez preguntas como:

- ¿No habrá otra forma de celebrar los cumpleaños que no sea con tantas golosinas y chucherías?... parece que son la condición para que se lo pasen bien.
- ¿Está bien que se utilicen las golosinas o chucherías como demostración de amor a un pequeño o para evitar que llore?, ¿qué respuesta o qué conductas se están reforzando en el niño o niña cuando se hace esto?
- Pedrito viene todas las mañanas comiéndose un pastelito industrial, porque no quiere desayunar en casa..., ¿es que no habría forma de corregir esta conducta?, ¿es competencia mía decirle algo a los padres al respecto?



El mejor pastel, ¡en grupo!

Cuando los educadores se plantean estas preguntas y son capaces de plantearlas al resto de compañeros, de alguna forma están demandando que se haga algo al respecto. Estas preguntas, en los centros mencionados fueron rescatadas y trasladadas a cuestionamiento general del centro y fueron las que motivaron la necesidad de conocer cuál era la situación respecto al consumo de estos productos y la de llevar a cabo un programa para prevenir el consumo abusivo de golosinas y chucherías en la primera infancia.

Este programa estuvo coordinado por el psicólogo o pedagogo en cada uno de los centros que participaron, pero no hubiera sido posible su desarrollo ni la puesta en marcha de las actividades de intervención sin la implicación de todo el personal

El primer paso, totalmente necesario, que hubo que dar fue sensibilizar a los equipos de centro respecto al tema sobre el que se pretendía influir; es decir, trasladar estas preguntas y observaciones que más de una vez los propios miembros del equipo habían formulado, y que sirvieran para que cada miembro del equipo se planteara sus actitudes respecto a estos consumos y reflexionara sobre lo que, dentro de sus posibilidades, podría hacer.

Para facilitar esta observación individual de cada educador o educadora, se propuso que cumplimentaran un cuestionario sobre sus actitudes frente al consumo de lo que se llamó productos de baja calidad nutricional («productos bacan»). En este cuestionario se recogió la siguiente información:

de los centros, sin la sensibilización y el compromiso de los educadores, muchos de los cuáles ya se habían planteado, implícita o explícitamente, el problema.

- Datos personales del educador/educadora: nombre, sexo, estudios...
- ¿Consideras abusivo el consumo de productos «bacan» en tu grupo?
- ¿Qué cantidad de productos consideras abusiva?
- ¿Cómo se celebran los cumpleaños en tu grupo?
- ¿Te suelen pedir los padres o familiares opinión o consejo sobre lo que pueden traer para celebrar un cumpleaños?
- En caso afirmativo, ¿qué les dices?
- ¿Tienes en el espacio de tu grupo golosinas o chucherías y las sueles ofrecer?
- ¿Qué sueles hacer con las golosinas o chucherías que traen los familiares?

También se propuso que cada educador cumplimentara una ficha de registro en la que recogía información sobre:

Nombre del niño/niña
 ¿Trae golosinas?
 ¿De qué tipo?
 Observaciones

El segundo paso, una vez conocidas por todos la situación del centro respecto a éstos consumos, fue adoptar y consensuar en el equipo las decisiones respecto a: ¿qué podemos hacer para prevenir o evitar que desde nuestro centro y desde el grupo se fomenten estos consumos?

Sabemos que cualquier medida que se adopte en los centros para potenciar la salud y que pretenda tener unos resultados eficaces debe ir dirigido a tres ámbitos: equipo de centro, niños y niñas, familias.

Pero es necesario que previamente exista una concienciación y un compromiso por parte de los educadores y que sientan que con sus actitudes pueden influir en estos consumos. A través de éste u otro cuestionario, se puede ayudar a hacer más conscientes estas actitudes frente a tales consumos; ya que, dependiendo de la forma de pensar y actuar, pueden estar potenciando que los niños y niñas del centro consuman y demanden este tipo de productos, incluso que los propios adultos los utilicen como medio para conseguir o evitar ciertas conductas en los niños y niñas.

La labor de sensibilización debe acabar con la adopción de una serie de acuerdos o medidas que se tomarán en el centro respecto a estos consumos, y existe un lugar donde deben quedar reflejadas y contempladas: el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro; a su vez, las decisiones que en ellos se reflejen se concretarán en el Plan Anual y en las programaciones de grupo.

Estos documentos, lejos de convertirse en papeles dormidos en los archivos de algún despacho, deben reflejar las intenciones, compromisos

y decisiones adoptadas por el equipo, y por tanto son los que mantienen y recuerdan que ese compromiso debe cumplirse...

En la experiencia que sirve de ejemplo fue necesario que una persona de cada uno de los centros (psicólogos y/o pedagogos) se pusieran de acuerdo previamente entre ellos a fin de trasladar a sus centros respectivos criterios y medidas comunes a observar y a proponer, de forma que los resultados obtenidos sirvieran para estudiar la situación respecto a estos consumos en una población más amplia que la referida a un único centro, y en aras de disponer de mayores recursos técnicos y humanos para poder desarrollar un programa de intervención en los centros.

Aunque defendemos que, para plantearse un programa de intervención de este tipo, ha de tener además ciertas garantías de coherencia, es necesario que todo el personal del centro lo conozca y lo comparta. Son los educadores y educadoras los profesionales que más directamente influyen tanto en los niños y niñas como en los padres. A ellos es a quienes los padres les preguntan: ¿qué puedo traer para celebrar el cumpleaños de María?, o son ellos quienes proponen al papá de María: ¿por qué no vienes el día del cumpleaños de María y hacemos entre todos la merienda y una fiesta?... Son ellos los que pueden tener en el armario de la clase una bolsa de caramelos que le dan al pequeño que se enrabia para que deje de llorar, o los que las utilizan de forma esporádica para premiar alguna situación o situaciones que pretenden crear en los niños y niñas.

Es conveniente mantener las reuniones de equipo que sean precisas hasta que se pueda valorar la situación del centro respecto a las actitudes de los educadores frente a estos consumos y acordar las medidas a tomar. Y es a partir de aquí cuando pueden surgir, en cada centro, las acciones que permitan el grado de compromiso, la voluntad o las posibilidades en cada caso. A modo de ejemplo, en los Centros citados, el programa de intervención que se propuso y se acordó con los respectivos equipos tuvo las diferencias que exigía la puesta en práctica en cada uno de ellos, pero se llevaron a cabo acciones como:

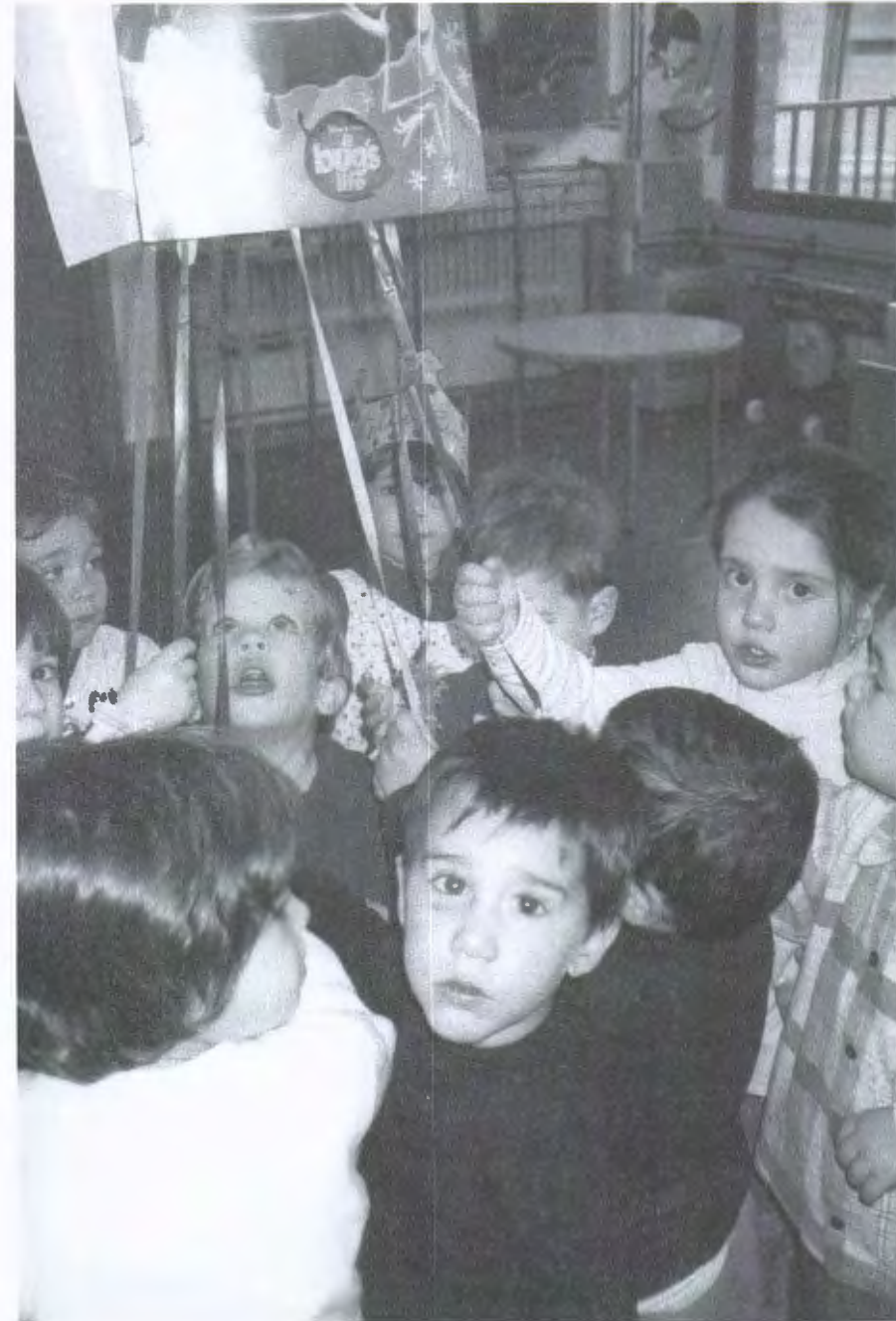
- Una serie de actividades de formación a padres y familias (modalidad de charla-colquio con grupos de trabajo):
Sobre el efecto del consumo abusivo de las golosinas en la primera infancia
El efecto de la publicidad en el consumo de golosinas
Respuestas educativas frente al consumo de golosinas y chucherías
- Elaboración y puesta en práctica de una unidad didáctica sobre la celebración de los cumpleaños, que incluía la propuesta de talleres de cocina y de regalos, en los que colaboraban las familias.

Y los resultados que se obtengan: el éxito en la aplicación de la unidad o en el desarrollo del taller, el grado de participación de los padres del grupo en las actividades de formación, la cantidad de golosinas que se consuman en el aula... dependerán en gran medida, una vez más, del

Las fotografías que ilustran este artículo han sido tomadas en el Centro de Educación Infantil «Garbatos», de la población de Bullas, Murcia. Curso escolar 1998-99.

compromiso y de la concienciación que adopte cada miembro del equipo, y, más concretamente, cada educador o educadora sobre la importancia que él o ella misma tiene en la transmisión de actitudes y valores, que es lo mismo que decir: en la importancia y el compromiso que sienta en cuanto a su papel como educador.

Los resultados merecen la pena... Después de dos años, a pesar de que en algunos centros ya no están las personas que coordinaron esta experiencia, la reflexión que cada persona hizo sobre su modo de actuar, y la concienciación de que son agentes educadores y transmisores de valores y actitudes, ha tomado si cabe más fuerza en las escuelas: los talleres de cumpleaños, donde el centro de atención y la motivación ya no son las grandes bolsas de golosinas, sino hacer una merienda o una tarta juntos y celebrar con alegría que es el *cumple* de nuestro amigo o amiga; el rincón del cumpleaños en el espacio del grupo; el regalo que hacemos entre todos para el amigo... tienen ahora un sitio propio: las programaciones, el proyecto educativo, y un estilo diferente, una nueva forma, más consciente y racional, de dar golosinas... ■



Desde el síntoma a la comprensión global

Entendemos por síntoma una señal, un fenómeno que nos pone en alerta y que hace referencia a una situación de conflicto, ya sea momentánea y más pasajera, o en otros casos más duradera e instaurada.

Cuando se realiza una demanda de consulta a un profesional de la psicología escolar o clínica, la mayor parte de las veces se realiza desde los síntomas: hiperactividad, falta de atención, tics, enuresis etc. El síntoma cumple una función similar a la fiebre, hace que nos interese por la salud de la persona. No nos podemos quedar tan tranquilos haciendo una equivalencia de síntoma y diagnóstico. Hay que llegar a entender qué nos está diciendo ese síntoma. Hemos de tener en cuenta que el desarrollo conlleva toda una serie de vicisitudes. No es un camino de rosas el crecimiento. Es inherente a la propia evolución un cierto grado de sufrimiento que además no lo podemos evitar. Los niños y niñas se ven sometidos a numerosas tensiones internas y externas en relación con sus padres, hermanos, escuela etc., y todo ello considerado como parte del proceso normal de desarrollo.

Hay que tener en cuenta además una serie de factores positivos que dan una mayor probabilidad de atravesar sin daño experiencias difíciles por las que, unos más que otros, pero todos, van a pasar:

Cuando se hace una demanda de consulta a un profesional de la psicología escolar o clínica, la mayor parte de las veces se realiza poniendo de relieve un síntoma, que es lo que se ve, lo aparente. Desde el síntoma y su valoración pasamos a poder entender su significado en la personalidad entera del niño, abordando los distintos aspectos del funcionamiento psíquico, el modelo de relaciones familiares, sociales y escolares. Ponemos especial énfasis en la familia y en la escuela, cuestionando las soluciones parciales, que dejan al margen las relaciones personales.

Dora Mainer

- Sexo. La patología consultada en la infancia es tres veces inferior en el sexo femenino que en el masculino.
- Temperamento. Los más tranquilos son más adaptables.
- La no existencia de tensiones.
- Las buenas relaciones con el padre y con la madre.
- Éxito y buenas experiencias fuera del hogar: una buena escolaridad puede mitigar los efectos de un mal ambiente hogareño.
- Otros factores que incluso desconocemos.

No obstante, debemos considerar legítimo para el pequeño una cierta regresión periódica. La pérdida temporal de los controles después de haberse adquirido. Por ejemplo, hábitos superados en la comida y sueño, tras un ligera enfermedad, pueden regresar a situaciones anteriores. Teniendo en cuenta todos esos factores realizamos una evaluación de los siguientes aspectos:

- Del síntoma
- Del propio pequeño
- De las relaciones padres/hijos
- De la situación escolar

Primero evaluaremos el propio *síntoma* (su intensidad, el contexto en el que ocurre, la frecuencia, la persistencia más allá de la edad en que es más habitual).

También otros aspectos del *pequeño*: qué conflictos exteriores e interiores tiene, cómo tolera la angustia, cómo soporta las frustraciones, cómo son sus relaciones familiares, escolares etc. Todo ello hace que un mismo síntoma en dos casos distintos, o en edades diferentes no tengan nada que ver.

Insistimos por ello en que un síntoma no puede ser un diagnóstico, ni un mero etiquetaje, sino que ha de llevarnos a una comprensión del funcionamiento psíquico del pequeño en ese momento, y solo a partir de ahí podremos hacer una intervención adecuada. Por ejemplo, la actual moda en algunos contextos de la *hipercinesia* como lo fue en otro momento la *dislexia*, es decir muy poco de lo que le está pasando a ese pequeño. Muchas veces la hipercinesia, no es nada más ni nada menos que la otra cara de la moneda de aspectos depresivos, o de otro tipo de conflictos en el área emocional y del aprendizaje. En un pequeño número de casos hemos encontrado una hipercinesia fisiológica, pero que no reviste más gravedad entendida y atendida adecuadamente y desaparece durante la etapa de latencia.

Las fantasías de los *padres* son transmitidas a los hijos. No estamos hablando de una transmisión de pensamiento, pero por algún canal pasan actitudes, comportamientos y ausencia de comportamientos consecuencia a su vez de estas fantasías. Todo ello va a condicionar en gran medida a su vez la respuesta del pequeño, esto es, sus comportamientos. Muchas veces son aspectos más o menos conscientes, ciertos vínculos que se establecen con un hijo tras un duelo no elaborado adecuadamente. Otras, depositando unas expectativas a las que el peque no puede responder. En estos casos no se trata simplemente de dar unas pautas, sino de establecer o restablecer una relación de una manera más adecuada. Es sorprendente comprobar cómo devolviendo a los padres la confianza en su función hace que se pongan en marcha sus recursos. Se les muestra un punto de vista nuevo del problema y ocurren cambios hacia dinámicas evolutivas positivas. En síntesis, subrayamos como aspectos importantes a tener en cuenta desde los padres: la modificación de las proyecciones que interfieren en desarrollo, la continuidad de unos cuidados de una manera coherente, la especial sensibilidad de cara a las necesidades del pequeño y la necesidad de un ambiente de afecto y aceptación con una armonía entre la gratificación y la frustración.

Realizaremos también una valoración del *contexto escolar* donde el niño está insertado. Respecto a la *escuela*, queremos resaltar cómo en pro de una mayor especialización se ha hecho la división en *especialistas en problemas de personalidad* y *especialistas en problemas de aprendizaje*. Esto nos lleva a una interesada en parte clasificación de *problemas de personalidad* y *problemas de aprendizaje*, que tiene que ver más con nuestras propias limitaciones profesionales que con la realidad.

A su vez, dentro de los problemas de aprendizaje destacan hoy en día la intensa búsqueda de dos tipos de anomalías: disfunciones del sistema nervioso central y anomalías genéticas. Son innegables los avances positivos de estas investigaciones. No obstante, hasta ahora no se han podido obtener datos sólidos de cara a establecer una correlación entre los llamados *trastornos de aprendizaje* y *trastornos neurológicos* y *anomalías genéticas*. Sabemos por otra parte, que pequeños con trastornos de aprendizaje responden correctamente a estudios neuropsicológicos y tampoco podemos explicar todavía, cómo pequeños con déficit neuropsicológico se recuperan espontáneamente con la edad. A pesar de ello, hemos desembocado en un reduccionismo alarmante donde el *etiquetaje* es la palabra mágica que se pone en nombre de la ciencia. Así hemos ido pasando de la dislexia a la hiperactividad, con la sutileza de la hiperactividad con o sin déficit de atención, etc. Y esto lo tenemos encima de la mesa en nuestros manuales al uso del llamado *Diagnóstico Clínico*. Cualquier trastorno hay que entenderlo en relación a la *totalidad de la organización psíquica* del pequeño y de *contexto escolar y familiar*. Lo demás es un reduccionismo al que llamamos *ciencia*, creyendo, de manera ilusoria, que todo tiene una solución *técnica* al margen de las implicaciones personales.

Ajuriaguerra decía que el pequeño tiene un potencial biológico, lo que quiere decir que desde que se nace, depende del otro. En el caso del aprendizaje, esto hace que dependa en gran medida de un encuentro o desencuentro relacional.

Wigotsky ha puesto de relieve el papel preponderante de las relaciones sociales con los otros pequeños y con el maestro en el aprendizaje. Es el modelo interactivo. Cuanto más se refuerza la identidad, más se utilizan las competencias. Siempre, pero especialmente cuando hay dificultades, hay que apoyarse sobre los elementos no deficitarios y favorecer una restauración narcisista, devolviendo al pequeño el derecho a la iniciativa y curiosidad.

Todo el desarrollo de las capacidades de simbolización (juego, dibujo, cuentos, lenguaje, etc.) está íntimamente relacionado con los aspectos emocionales. Los campos se interaccionan mutuamente, y la realidad nos muestra la artificialidad de muchas clasificaciones librecas. En definitiva, no podemos quedarnos satisfechos con el mero enunciado de un síntoma, ni mucho menos hacer de éste un diagnóstico, sino que es fundamental tener en cuenta su significado, entendiéndolo dentro de la personalidad entera del niño y su contexto sociofamiliar y escolar. Queremos poner de relieve también la importancia de los aspectos relacionales más allá de un análisis parcializado de conductas. ■

Clásicos para representar

La bella durmiente

Seminario de Lenguaje del CPR de Albacete

NARRADOR: En un lejano país los reyes tuvieron una hermosa hija, a la que llamaron Aurora. Invitaron al bautizo a las hadas del reino, y éstas les concedieron sus dones.

HADA FLORA: Serás la más bella del reino.

HADA FAUNA: Cantarás con la voz más bonita del reino.

HADA

PRIMAVERA:

Serás la más...

NARRADOR: En ese momento apareció el hada Maléfica.

¡¡Qué horror, se habían olvidado de invitarla!!

HADA MALÉFICA: ¡Cuando cumplas dieciséis años, te pincharás con un huso y morirás! ¡¡¡Ja, ja, ja!!!

HADA PRIMAVERA: No puedo anular la maldición, pero cuando te pinches, sólo dormirás hasta que te den un beso de amor.

NARRADOR: Los reyes mandaron destruir todos los husos del reino, y las hadas se llevaron a la princesa con ellas, a una casita del bosque. El día de su cumpleaños conoció a un chico en el bosque y se enamoraron.

AURORA: Me tengo que ir.

CHICO: ¿Cuándo nos veremos?

AURORA: Mañana, en este lugar.

NARRADOR: Al llegar a su casa las hadas le dijeron:

HADAS: Eres la princesa, hemos de ir a palacio a la fiesta de tu cumpleaños.

NARRADOR: En palacio, la princesa, que era curiosa, subió a un torreón y vio a una viejecita hilando.

PRINCESA: ¿Qué estás haciendo?

VIEJECITA: Estoy hilando. ¿Queréis probar?

PRINCESA: ¡¡¡Ay!!!

VIEJECITA: ¡Ja, ja, ja!

NARRADOR: Al pincharse la princesa cayó dormida. La acostaron en una cama, y los reyes se pusieron muy tristes.



Las hadas en el bautizo.

*La princesa y todos los del castillo se quedan dormidos.
Ilustraciones de los niños y niñas de cinco años. Escuela
Benjamín Palencia, Albacete.*

HADAS: Vamos a dormirlos a todos para que no estén tristes.

NARRADOR: Mientras tanto, ocho monstruos capturaron al Príncipe en el bosque y lo encerraron en el castillo del Hada Maléfica. Las hadas lo soltaron.

HADAS: ¡Rápido! Tenéis que salvar a la princesa.

NARRADOR: Maléfica quiso impedirlo y se convirtió en dragón.

PRÍNCIPE: ¡Muere, malvado dragón!

NARRADOR: Y le clavó su espada. Y cuando vio a la princesa, dijo asombrado:

PRÍNCIPE: Si es la campesina del bosque.

NARRADOR: Y le dio un beso. La princesa despertó, y al verlo dijo:

PRINCESA: Me has salvado.

NARRADOR: Todos se despertaron. La princesa y el príncipe se casaron y todos fueron muy felices. ■



**IV Intercambio pedagógico:
visita a las escuelas de
Alhama, en Murcia**

El Consejo de Redacción de la revista *Infancia* en Murcia ha organizado su IV Intercambio pedagógico para las escuelas de la Región.

El día 13 de mayo, sábado, fuimos a Alhama, en nuestro «Viaje Pedagógico», visitamos la Escuela Infantil municipal Gloria Fuertes y el C. P. Ginés Díaz - S. Cristóbal.

En esta jornada de intercambio, bajo el tema: ¡Conoce, comenta, participa en la Educación Infantil de tu Región!, cuarenta profesionales de Educación Infantil visitaron y conocieron experiencias de los centros.

En la Escuela Infantil municipal Gloria Fuertes, nos contaron: el día a día, las rutinas en el grupo de dos años y su experiencia sobre los cuentos y la participación en la Biblioteca Municipal de la Escuela.

En los espacios de Educación Infantil del colegio nos explicaron su buen hacer en la iniciación a la lecto-escritura y la experiencia en Plástica y Homenaje a Alberti.

Comenzamos a las 10 horas de la mañana con un buen desayuno y un día precioso de sol que inundaba las aulas de la Escuela.

¡Nos sentimos en casa! Hicimos un recorrido por las dependencias del centro, a cual más preciosa y después, en un *círculo mágico*, nos explicaron, hablamos y nos sentimos ilusionadas en un mismo quehacer.

En el colegio también recorrimos todos los espacios: dos grupos de 3 años, dos de 4 y dos de 5, fotos, ¡sorpresa!: Niños y niñas y sábado por la mañana a las 12:30 en la escuela.

Habían venido para recitar a Rafael Alberti, ¡habían venido para contarnos quién era! La emoción subió y subió y alguna lagrimilla al mismo tiempo que los aplausos se escaparon una y otra vez.

¡Fue precioso! ¡Qué gran sorpresa! Gracias a esas madres por traerlos, gracias a estos centros por recibirnos y por hacernos partícipes de su ilusión y buen hacer.

Después, una buena comida, coloquio y despedidas hasta el próximo curso. Y un abrazo muy fuerte.

*Consejo de Redacción de Infancia
en Murcia*

**El viaje a Reggio Emilia:
una oportunidad para la
reflexión, en Madrid**

El pasado día 17 de mayo, el Consejo de Redacción de la revista *Infancia* en Madrid convocó una reunión en el Centro de Profesores de la Zona Centro a la que se invitó a educadoras y profesionales de la educación infantil que habían participado en anteriores viajes de intercambio de experiencias europeas de educación infantil. Fue una reunión muy interesante en la que hubo una participación muy intensa de las personas que estuvieron en Reggio Emilia en abril pasado. Allí se habló del marco histórico, conceptual, participativo de la experiencia reggiana y de la profundidad pedagógica que implica esta experiencia única e irrepetible.

El eje principal de la reunión fue dar a conocer la experiencia, relatada por cinco personas que estuvieron en Reggio. Cinco puntos de vista diversos que contaron la historia de las escuelas infantiles de Reggio, las visitas que se realizaron en los tres días de estancia, la pedagogía de la observación y de la escucha, la documentación, el ambiente, los proyectos que fundamentan un modelo conceptual de un niño, niña, competente, rico, potente, capaz, ciudadano, activo, investigador...

La segunda parte de la reunión tuvo como eje de debate el análisis de la situación de la educación infantil en la Comunidad de Madrid. Se aportó el documento base que elaboró el Consejo Autonómico de Madrid en marzo del año pasado y que se envió al Presidente Regional, Alberto Ruiz-Gallardón, y al Consejero de Educación, Gustavo Villapalos, y que hasta la fecha no ha tenido respuesta. La realidad regional de la educación infantil no es comparable con la experiencia reggiana, pero no por falta de ganas de los educadores y equipos pedagógicos de las escuelas infantiles, sino por una lamentable falta de proyecto educativo que se traduce en una organización y gestión caduca que tiende a considerar la educación infantil un requisito previo a la escolarización obligatoria, adelantando conocimientos y aprendizajes que pertenecen al mundo de la educación primaria, copiando modelos caducos que atienden intereses que no pertenecen al mundo educativo.

La reunión finalizó con el compromiso de todos los presentes en desarrollar un Proyecto Educativo que sustente el valor de la primera infancia en el marco de una Red de Educación Infantil única e integral.

*Consejo de Redacción de Infancia
en Madrid*



El momento actual de la educación infantil, en la Comunidad de Madrid

El Consejo de Redacción de la revista *Infancia* en Madrid en el marco de las reuniones para debatir y analizar el momento actual de la educación infantil en la Comunidad de Madrid, el pasado día 14 de junio, celebró una reunión con un grupo de quince personas, profesionales de la educación infantil de la región. Esta reunión se celebró como continuación de la realizada el día 17 de mayo para tratar del viaje realizado a Reggio Emilia. Allí se mantuvo una reflexión sobre el momento actual en la Comunidad de Madrid y se difundió el documento que el Consejo Autonómico de la revista había elaborado sobre el proceso de Transferencias Educativas y que fue presentando en su momento al Presidente Regional y al Consejero de Educación.

El grupo de quince personas que asistieron a esta reunión, aportaron sus puntos de vista sobre el documento centrándolos en varios aspectos fundamentales:

- Es un momento clave para la educación infantil en Madrid y el

documento del Consejo aporta el valor de un contenido a defender. También es importante que las Casas de Niños se ven integradas en el documento.

- Existe un grave problema con la ratio (relación niños-educadores).
- Hay que trabajar con los centros de Infantil y Primaria, porque es conveniente tener conexión con el segundo ciclo de Infantil. No sería nada bueno ahondar en la ruptura entre ciclos.
- No existe un proyecto en la etapa 0-3 años. Existe una vuelta atrás que comienza por la denominación «guarderías» y por el contenido asistencial de la educación de los más pequeños.
- La división profunda que se está generando entre los ciclos de infantil, está ocasionando una anticipación de contenidos, actitudes y normas de la Educación Primaria en el segundo ciclo que prácticamente está escolarizada en los Centros Públicos y que está siendo subvencionada en los Centros Privados Concertados.
- No se tiene conciencia de la importancia de los tres primeros años de vida y tampoco de

la importancia de un proceso educativo coherente en el segundo ciclo. Se reclama más igualdad para todos los niños menores de seis años y un Proyecto Educativo desde bebés hasta los seis años en toda la extensión de la etapa de Infantil.

- También se reclama una mayor formación inicial y permanente del profesorado que educa a los niños de 0 a 6 años.
- Por último, señalar que el documento quiere recoger la memoria histórica, el recorrido iniciado hace ya algunos años y que no parece tenerse en cuenta, a la hora de planificar y organizar los centros de educación infantil.
- En cuanto a las escuelas infantiles de titularidad pública y gestión privada, se ven desprotegidas por la administración en la tarea de colaborar en la educación de los niños pequeños. Se les exige exactamente igual que al resto de centros de titularidad y gestión públicas, con el agravante de su dependencia de las administraciones locales que deciden la renovación o no de contrato con las cooperativas que gestionan estos centros.

Las propuestas que surgieron de todo este cúmulo de reflexiones fueron las siguientes:

1. Defensa de la dignidad y coherencia educativa de la etapa 0-6 años como una etapa única, con dos ideas fundamentales centradas en:
 - a) un *modelo educativo* para los niños y sus familias
 - b) la creación de una *red pública única / unificada*
2. Celebrar unas Jornadas de Reflexión (tipo talleres o grupos) para *construir y definir* las dos ideas fundamentales del apartado anterior.
3. *Difundir* esta idea entre los colectivos que están afectados por este gravísimo problema.:
 - Federación Madrileña de Municipios.
 - Otras Escuelas Infantiles (trabajar con cada persona, con cada Escuela Infantil de la zona)
 - Otras Escuelas Públicas de Infantil y Primaria a las que se tenga acceso
 - Los Padres de las propias escuelas.

Consejo de Redacción de Infancia en Madrid

VI Jornadas de Intercambio de Experiencias en Educación Infantil, en Parla, Madrid

Los días 26 y 27 de junio de 2000, se han celebrado en la Casa de la Cultura de Parla, las VI Jornadas de Intercambio de Experiencias en Educación Infantil «ExpresARTE», organizadas por los Centros de Profesores de la Dirección de Área Territorial de Madrid Sur, en colaboración con el Ayuntamiento de Parla.

Estas jornadas han reunido quinientos profesionales de esta etapa educativa, con la finalidad de facilitar un espacio de encuentro y debate sobre aspectos relacionados con la etapa de la educación infantil. En esta ocasión, las jornadas han estado dedicadas al mundo de los lenguajes artísticos.

Las sesiones de las jornadas se desarrollaron en horario de mañana, y han contado con la presencia de destacadas figuras relacionadas con la Expresión Artística de Infantil. Hay que destacar también la importancia de la exposición de trabajos que sobre estos temas han realizado los centros educativos a lo largo del curso.

Seminario Europeo sobre familia, organizado por la Dirección General de Acción Social

Desde la Dirección General de Acción Social, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y con la colaboración de la Comisión Europea, se organizó, los días 11 y 12 de mayo, un Seminario Europeo con el título «Familia y Flexibilidad Laboral», al que fueron invitados un nutrido grupo de expertos de la Red Europea «Trabajo y Familia», cuya representación en España está a cargo de la socióloga Inés Alberdi.

Junto a éstos, intervinieron otros ponentes, como Anna Cabré y M.^a Antonia Carbonero, así como representantes de organizaciones familiares españolas como UNAF, Asociación de Madres Solteras, Asociación de Viudas Hispania, Federación de Familias Numerosas, Comité Español de la UIOF, CEAPA y CONCAPA.

Uno de los temas analizados estaba centrado en la nueva Ley de Conciliación de la Vida Familiar y Laboral de las personas trabajadoras, que entró en vigor en nuestro país el pasado año.

Los datos del último trimestre de 1999 indican que algo más de

300.000 mujeres se acogieron al nuevo permiso de maternidad, por sólo 1 hombre (en la Comunidad Gallega).

Sin embargo, en la inmensa mayoría de los casos, está claro que un hijo es responsabilidad de los dos progenitores, por lo que esta responsabilidad debería ser compartida.

En los debates e intercambios de experiencias en el transcurso del Seminario, varias razones aparecieron como explicación de estos comportamientos: la diferencia de ingresos entre los miembros de la pareja, favorable a los hombres, la mayor estabilidad en el empleo de éstos y la presión de los estereotipos sociales con respecto a los roles femenino y masculino, en especial los prejuicios de la masculinidad.

La participación en el permiso de paternidad por parte del hombre en otros países europeos varía desde un 40% en algún país nórdico a un 10% en centroeuropa, todavía lejos de ese reparto de responsabilidades y de una conciliación de vida familiar y laboral entre los trabajadores de ambos sexos.

Para poder ir acercándose a este objetivo, son precisas determinadas condiciones:

- Aumentar la cualificación de la mujer
- A trabajo igual, salario igual
- Reducir la participación de la mujer en el trabajo a tiempo parcial (hoy es del 80%)
- Repartir el tiempo de trabajo (pasar de una jornada, el hombre, y media jornada, la mujer, a repartir tres cuartos de jornada el hombre y la mujer
- Dar un enfoque familiar a los horarios de tiendas, escuelas, médicos...
- Equilibrar la participación de los sexos en las distintas profesiones
- Aumentar la seguridad en el empleo (perspectivas de futuro, permite la emancipación de jóvenes, facilita un aumento de los nacimientos
- Potenciación de los servicios sociales de proximidad para las familias más necesitadas (familias monoparentales, familias con enfermos crónicos o discapacitados)

La tarea no es fácil, pero ya se están dando tímidos pasos en esa dirección.

La propuesta de caminar hacia un nuevo contrato social entre mujeres y hombres debe ser una referencia para todos: mujeres, hombres, poderes públicos y sociedad civil.

VIII Encuentro Internacional de Arte Popular, en Méjico

Los trabajadores y trabajadoras de la cultura de la organización cultural mejicana CLETA convoca a su VIII Encuentro Internacional de Arte Popular José Martí.

Este encuentro se celebrará en la Ciudad de Méjico del 27 de abril al 2 de mayo de 2001.

En el encuentro los participantes podrán mostrar y debatir sus productos artísticos, pero fundamentalmente también podrán tender a dar pasos hacia la organización de los diferentes grupos a nivel internacional.

Bases de participación

- Podrán participar los grupos, solistas, estudiantes y trabajadores del arte de cualquier país, cuya labor se encamine a conocer, rescatar, generar y difundir, conjuntamente con nuestros hermanos de clase, el arte popular imprimiéndole un carácter de lucha por la transformación social. Es preciso que su trabajo se enmarque dentro de las necesidades de la resistencia y organización de lo oprimidos a nivel internacional.

- Por esta razón todos los participantes deben estar avalados por alguna organización social o política de su país, reconocida por su lucha en contra el sistema neoliberal que padecemos. (La carta aval debertá presentar su respectivo sello actualizado.)
- Todos los participantes deberán tener alguno o algunos de los siguientes productos artísticos para mostrar en el evento: obras de teatro, recitales musicales, actos de danza, exposiciones (fotográficas o pictóricas), conferencias, talleres, vídeos (en formato VHS), etcétera
- Sin pretender caer en posiciones *esteticistas*, creemos que nuestros pueblos merecen respeto. Por ello y para evitar la participación de grupos improvisados que se juntan con la única intención de asistir a un evento, es preciso que todos los participantes tengan un mínimo de dos años de labor.
- Hay muchas formas de arte popular, nosotros preferimos todas. por ello no se exige la utilización de un estilo determinado. Tampoco se delimitan los temas ya que cualquier tema tiene que ver con la transformación social.
- Tampoco hay limitación respecto al número de integrantes de los grupos aunque la experiencia nos ha mostrado que por cuestiones económicas es difícil hacer trabajo popular con grupos numerosos. Todos los participantes deberán tener un trabajo concreto en su grupo. *No se aceptan turistas*
- El hospedaje, la comida y la transportación interna corre,an por cuenta de los anfitriones. Para lo cual informamos que ofreceremos con modestia los aspectos anteriores
- Corresponde a los participantes cubrir el costo de su pasaje del lugar de origen a la ciudad de Méjico y viceversa
- Los interesados en participar deberán enviar su solicitud y curriculum por correo, fax o correo electrónico a más de tratar el 30 de noviembre del 2000. Los grupos o personas que no envíen los datos solicitados en la fecha mencionada no tendrán prórroga para hacerlo
- A los grupos o personas que sean seleccionados les contestaremos inmediatamente ampliándoles la información y respondiendo a las dudas que tengan

cleta@mail.internet.com.mx

Nuestra portada

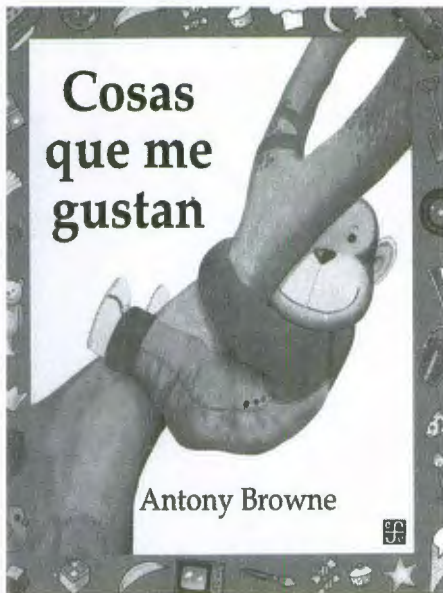


Las tres imágenes nos muestran una secuencia del proceso de experimentación, que realizaron Itziar, Ander, Nahia y Asier, que tienen dos años y asisten a la escuela infantil Ama-lur, de Villava, Navarra.

La actividad se inicia ofreciendo al pequeño grupo un bloque de arcilla y diversos materiales a su alrededor, como provocando su imaginación, su experimentación, su combinatoria.

El espacio, los materiales y la posibilidad de interactuar en un pequeño grupo caracteriza la labor pedagógica de esta escuela infantil.

Paralelamente a toda la actividad, la maestra ha tomado nota de cómo se desarrollaba ésta, lo que nos permite descubrir cómo entre ellos descubren y aprenden.



Antoni BROWNE
Cosas que me gustan
México, Fondo de Cultura Económica, 1993

Un trabajo del genial Anthony Brown pensado para los más pequeños. Es un libro que mantiene un buen ritmo hasta el final. Cada página del libro es autónoma y ofrece una actividad propia guiada por el personaje protagonista. Las ilustraciones, con gran fuerza y contraste, buscan siempre la sorpresa y el humor. A partir de 2 años.

Werner HOLZWARTH, Wolf ERLBRUCH
El topo que quería saber quién le había hecho aquello en su cabeza.
Madrid, Altea, 1991

Un trabajo divertido y precioso. El libro tiene una estructura muy marcada, con repeticiones concatenadas que facilitan la comprensión y la participación de los más pequeños. La tipografía está muy cuidada. Las ilustraciones son grandes y muy bien contrastadas, con un adecuado tono verde. Leerlo o escucharlo es como una fiesta. A partir de 3 años



Helme HEINE
El maravilloso viaje a través de la noche.
Salamanca, Lóguez, 1990

«Dormir» y «Sueño» son dos hermanos que, con la ayuda de las ilustraciones poéticas de Heine, nos ayudan a caminar hacia su tierra. Muy adecuado para despertar la imaginación. A partir de 5 años

Haur Liburu Mintegia
Seminario del Libro Infantil
Irakasle Eskola - Eskoriatza

Bambini, núm. 5, mayo de 2000

«L'adulto come mediatore relazionale»

Rosa AGOSTA

«Coordinare i servizi educativi per l'infanzia»

Gabriella SEVESO

«Il giardino narrato»

Clara CAPELLI

«Musica... mente»

Patrizia DELBIANCO, Ivana EUSEBI, Carla GARAVAGLIA, Rita

PIERINI, Marisa VEGLIÒ

«Socrate va alla scuola dell'infanzia»

Caterina VEGLIONE

Ep! mestra/e, núm. 141, mayo-julio 2000

«L'educació de 0 a 3 anys»

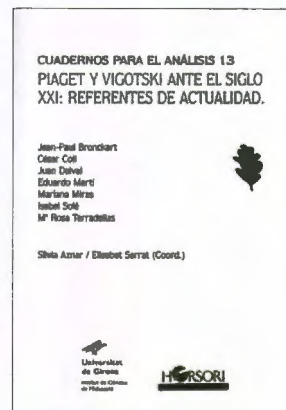
Vita dell' infanzia, núm. 5, mayo-junio de 2000

«Quel ritmo lento e misurato del bambino»

«L'ascolto e il silenzio»

«Educare all'intelligenza musicale»

«Imparare a pensare: fare scienza nella scuola dell'infanzia»



S. AZNAR, E. SERRAT (coord.): **Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad**, Barcelona, Horsori, 2000.

Con motivo del centenario del nacimiento de Piaget y de Lev S. Vigotski, la *Universitat de Girona* organizó un simposio. Este libro recoge algunas de las intervenciones que se presentaron. Piaget y Vigotski plantearon una nueva manera de entender el ser humano, y eso ha tenido repercusiones especialmente transcendentales en el ámbito de la educación. De hecho, ambos pensadores han estado presentes en la base de muchas de las propuestas de innovación educativa. Este libro quiere contribuir a la reflexión y el debate, pero, sobre todo, al planteamiento de nuevas propuestas y perspectivas de futur.

N. BALABAN: **Niños apegados, niños independientes. Orientaciones para la escuela y la familia**, Madrid: Narcea, 2000.

Cuando los más pequeños comienzan la escuela, la experiencia de separarse de la familia puede provocarles sentimientos de miedo y ansiedad. Si lo superan con éxito podrán iniciar fácilmente una vida independiente y sabrán afrontar mejor sentimientos desagradables. Nancy Balaban, directora de un programa de formación de padres en una escuela universitaria de Nueva York, presenta en este libro una recopilación de sugerencias prácticas, a fin de que padres, maestros y escuelas ayuden a los niños y las niñas que tienen a su cargo en este proceso de separación.



Boletín de suscripción

Apellidos Nombre

Dirección

CP Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

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

Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

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

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Agencia

Entidad Oficina Dígito control Cuenta

Población Provincia

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

Firma del titular

Edición y Administración:

Associació de Mestres de Rosa Sensat
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Tel.: 93 481 73 81, Fax: 93 301 75 50

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

Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Jaime García, Lola Martínez, Pilar Martínez, M.ª Lucía Pellejero, Juanjo Pellicer, M.ª Paz Pellisa, Rafaela Quintana, 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, Carmen Velilla
- Castilla-León:** Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena Vallejo
- Euskadi:** Nerea Alzola, Mariam Bilbao, 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: E. I. Ama-Lur

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



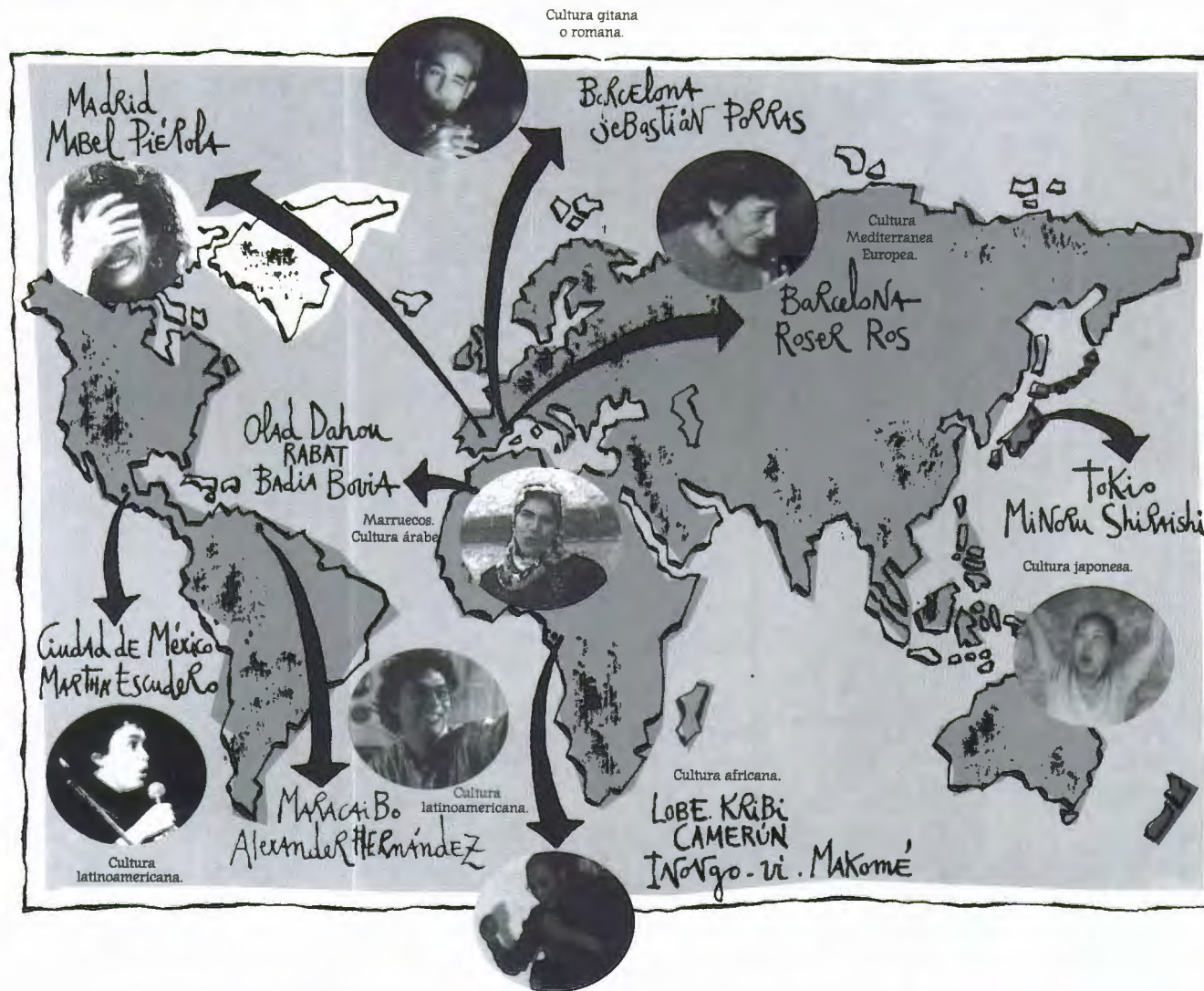
MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

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



tasmanias

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 €

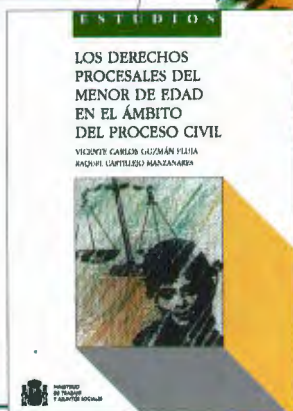
Estudios

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

Gratuito



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**