



educar de 0 a 6 años

in-fan-cia

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

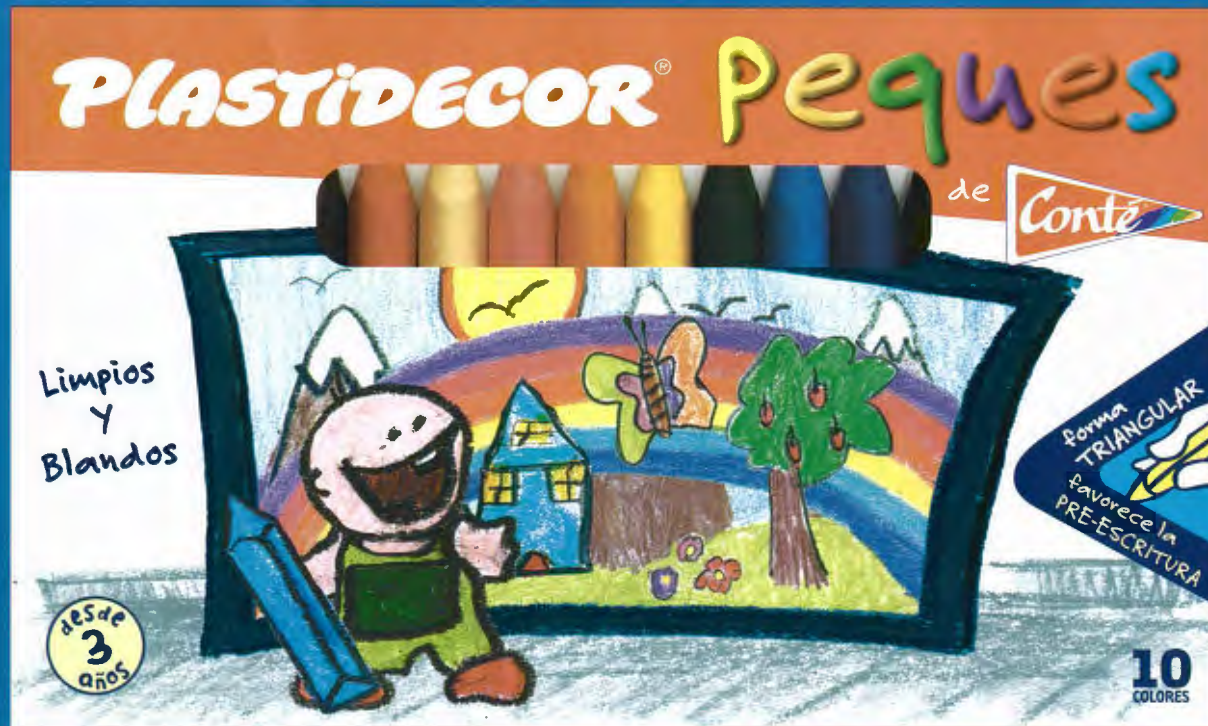
2001
68
JULIO
AGOSTO

¡nuevo!

PLASTIDECOR® Peques de Conté

Una de las bases de la educación del niño de 3-6 años es prepararle para la fase de **pre-escritura**. El material utilizado se debe elegir de forma **cuidadosa**: la mano del niño no está formada para coger un lápiz de diámetro normal y el **control psicomotriz** está todavía en su fase de desarrollo.

Para que el niño adopte, de forma **natural**, la correcta posición de los dedos en un lápiz, un gesto más conocido como **"hacer la pinza"**, Conté, creador de Plastidecor lanza PLASTIDECOR PEQUES.



1



Su forma triangular y su tamaño grueso favorecen la **PRE-ESCRITURA**: enseña a los niños a colocar correctamente sus dedos en un lápiz.

2



Su fórmula especialmente pensada para los más peques los hace **más blandos**. No es necesario apretar para pintar. **Rellena** como las ceras.

3



No ensucia las manos. Lavable en la mayoría de los tejidos.

4



Gama de diez colores **muy vivos**. Se pueden mezclar.



Lleno legal

Una desagradable noticia desencadenaba declaraciones de alguna consejería de educación y el actual ministerio de educación y cultura, que han coincidido en manifestar que las administraciones deben trabajar para acabar con «el vacío legal que existe en el control e inspección de las guarderías, dado que estos centros no están sujetos a los controles educativos».

Desde que en 1990 fue aprobada la LOGSE, esta afirmación es del todo improcedente, puesto que con ella quedó establecido el marco legal de referencia, también para el primer ciclo de la educación infantil.

No existe ningún vacío legal, sino un *lleno legal*, y en consecuencia la inspección educativa debe velar por el cumplimiento de la ley, tanto en lo que se refiere a los espacios interiores y exteriores, al número de niñas y niños por maestro, la formación que este ha de tener, a la posibilidad de descubrir, conocer, solicitar el

proyecto educativo de la escuela; cumpliendo y haciendo cumplir la Ley posiblemente podrían evitarse hechos tristes y desagradables que han desencadenado tan desafortunadas e irresponsables declaraciones de los realmente responsables, las administraciones educativas.

De la misma manera que no existen soluciones mágicas, no es posible una oferta digna *de y para* la primera infancia que no tenga en cuenta hoy los criterios establecidos en la LOGSE, o que no se proponga mejorarlos. Con más y mejores espacios, con menos niñas y niños por educador, en definitiva unas ratios más acordes con la circundante realidad europea, con más y mejor formación de los profesionales, con unas condiciones laborales de acuerdo con la responsabilidad que exige su trabajo, con unos horarios profesionales que incluyan el trabajo con los niños y la gestión democrática de la escuela y la formación continuada, con una estructura y unos horarios de cada escuela adecuados a cada contexto, con una clara garantía de los poderes públicos de la necesaria diversidad y la imprescindible equidad.

Las guarderías de fábrica, de empresa, los servicios complementarios, las casa de niños como escuelas infantiles baratas, las madres de día o de noche no son grandes ideas, ni buenas ideas, ni buenos recursos, ni nuevos recursos, son los viejos esquemas de siempre, aquellos que se fundamentan en el maltrato a la infancia, la explotación de las mujeres y el engaño a las familias.

El problema del primer ciclo de la educación infantil es la falta de voluntad política para impulsar la necesaria ampliación de la oferta que, como establece la ley ha de atender la demanda, lo que implica sin lugar a dudas una mayor dotación presupuestaria y una capacidad para comprender lo que necesita la infancia de estas edades y sus familias.

El vacío pues, no es legal, la Ley contiene un lleno... El vacío es político, es el que exige un cambio en profundidad en la manera de gobernar, con menos gesticulación y mucha más acción, una acción que sitúe definitivamente la primerísima infancia en el lugar que le corresponde social, política y económicamente.

Página abierta	La noche que dormimos en la escuela	Carmen Blanco	2
Educación de 0 a 6 años	Entre la relación y el hacer	Aldo Fortunati, Gloria Tognetti	4
Escuela 0-3	Quién educa, dónde, cómo, cuándo...	Izaskun Madariaga	12
Buenas ideas	Del huerto al teatro: Títeres de calabaza	Sol Induráin	16
Escuela 3-6	La biblioteca	José Miguel Navarro	17
Ayer en educación infantil	...de guardería de empresa a escuela infantil pública: El Tren	Francesca Majó	22
Infancia y sociedad	Cero Teatro, pequeño e infinito	Mercedes Blasi, Juan Quesada, Concha Villarrubia	26
	El origen de la integración	María José Díaz-Aguado	33
Infancia y salud	¿Por qué lloran?	Ángel Álvarez	36
Érase una vez	Un cuento nepalés: La olla mágica	Isabel Turon, Tashi Dolma Sherpa	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

Capítulo 1: El mar chiquitito

En la Escuela Infantil La Cañada, de Coslada, Madrid, este trimestre estamos trabajando como proyecto el agua y la tierra. Nuestro grupo es el de los mayores (5-6 años), todos con al menos tres años de escolaridad (algunos seis, toda su vida); es un grupo reducido. Todo esto les da y nos da unas *ganas de marcha* increíbles.

Pensando qué hacer, en el taller de plástica se nos ocurrió montar en una urna (que alguien llevó una vez para ni se sabe qué elecciones) un «mar chiquitito». Lo *mejor* y lo *peor* de los pequeños es que, cuando les das cancha para opinar, no paran.

Así el mar se llenó de arena filtrada, pintamos y clasificamos peces, barcos, caballitos... un niño de otro grupo vino a enseñarnos un cesto con conchas, estrellas y caracolas, y le pedimos algunas para nuestro mar; nos dio las más bonitas.

El «mar chiquitito» estaba precioso, pero... «¿y si le ponemos algún personaje?». Jesús, nuestro cocinero (auténtico artista de la plastilina) nos hace una bella sirena y un intrépido buceador. Pero no hay mar que se precie sin un buen tesoro escondido; el *todo a cien* aporta un cofre estupendo y viejas *joyas* lo llenan.

Nuestro mar es *de impacto*, los pequeños de mi grupo lo miran a menudo y también los de otros grupos.

«Sería bueno ponerlo en el pasillo», dice alguien y...

Capítulo 2: El cuento del «Mar chiquitito»

Y también se acerca el «día del libro» y cada grupo hace un cuento colectivo. Se nos ocurre hacer el cuento de cómo hicimos el cuento y poner el cuento dentro.

- Cuento una historia inventada: El buzo busca a la sirena, se hacen amigos y por supuesto hay un malo de la película, un pirata que no está en nuestro mar, pero... Éste sería el cuento en sí.
- Y se me ocurre (imprudente de mí) que el «mar chiquitito» y sus personajes cobran vida por la noche...

Capítulo 3: Planeamos la noche

La discusión está montada, «que sí», «que no», y (segunda imprudencia):

La noche que dormimos en la escuela

Carmen Blanco

Me explico:

- Planteo en la asamblea hacer un cuento sobre el «mar chiquitito» y surge un diálogo interesantísimo del que resumo lo más significativo.
- Hay que poner nombre a los personajes: recortamos la primera sílaba del nombre de cada pequeño y jugamos a combinarlas para obtener algo que, además de ser legible, sea del gusto de todos (ufff).

«¿queréis que nos quedemos una noche y veamos si es verdad o mentira?»

A partir de ahí todo se dispara y hay que organizarlo. En diferentes asambleas decidimos cómo pedir permiso a la dirección, dónde dormiremos, qué ropa necesitamos, qué cenamos y... ¿qué hacemos si viene el pirata?

En todo este periodo hay que vencer reticencias diversas: algunos padres piensan que «estamos locas», una hermana opina que

somos «marchosas», abuelos (con el poder que les da ser quienes atienden a sus nietos) se acuerdan de «la letra que con sangre entra», y otros abuelos se entusiasman y dicen «si mi colegio hubiera sido la mitad de...»

Pero al final, como es lógico, los pequeños, espolcados por nuestra propia ilusión, se «salen con la suya» (su insistencia cuando algo de verdad les atrae sería objeto de otro estudio más profundo) y todos convencidos, ilusionados, resignados, o... nos dan el permiso y nosotros....

Capítulo 4: Aventura en la escuela (la noche mágica del 23 al 24 de abril)

Hemos decidido que, para que la emoción no estalle demasiado pronto, los niños y niñas saldrán a la hora normal y volverán con sus «bártulos» nocturnos sobre las 8 de la tarde.

Cuando llegamos, a las 7 y cuarto, ya alguno se estaba esperando.

Muchos traen «*golos*» para después de la cena, galletas para el desayuno, el bañador por si el mar se hace de verdad, manguitos «porque sé nadar, Carmen, pero si hay muchas olas...», un *acción man* por si viene el pirata...

Pasamos la tarde-noche jugando en el patio, se sienten unos privilegiados (el patio de todos, para ellos solos); preparamos el espacio para dormir: como un auténtico escuadrón organizado, cogen una colchoneta, una sábana, una manta... nos preparamos para pasar la noche.

Cuando la luna ya está alta, empezamos a investigar:

- Vamos al «mar chiquitito» y no están ni la sirena ni el buceador, las linternas tiemblan y por eso el «mar chiquitito» parece estar en movimiento, a su lado el *mensaje 1* nos dice que la sirena y el buceador están nadando en un mar grande, que acudamos adonde se oye su sonido y, en ese momento, en las estancias del fondo se oye el sonido de un mar lleno de olas.
- Acudimos allí y, al lado del cassette, el *mensaje 2* nos informa de que nuestros personajes tienen miedo: «el pirata quiere atraparlos»
- En la otra punta de la escuela empieza a oírse el ruido del mar y el sonido de las ballenas
- Junto al otro cassette, el *mensaje 3* nos manda un S.O.S. (algunos niños leen OSO) y nos envía a ver el «mar chiquitito».

- Cuando llegamos, ¡increíble!, la sirena está dentro del mar pero el buceador está fuera, sin gafas y sin aletas.
- El *mensaje 4* nos dice que pongamos en marcha el cassette; lo hacemos y la cinta reproduce un mensaje del buceador, alguien había dado la luz y volvieron a ser de plastilina. Él no tuvo tiempo de recuperar su traje y no puede volver al mar de su sirena. Nos da pistas, nos pide ayuda, nos promete un regalo.
- Siguiendo las instrucciones buscamos el traje y lo encontramos ¡es un traje de verdad!, del tamaño de las personas. El fin de semana el buceador lo recogerá, debemos dejarlo al lado del «mar chiquitito» y justo allí nos encontramos un regalo envuelto en papel de seda para cada uno de nosotros.
- ¡Misión cumplida!, nos vamos a dormir y aunque no lo creáis (nosotras no lo creíamos) en menos de diez minutos todos estaban dormidos.

Capítulo 5: El fin de la historia

Un de las muchas cosas buenas de la escuela infantil es que los niños y niñas, los proyectos, los aciertos y los errores son de todos, todos

nos sentimos corresponsables de ellos; y digo esto porque, a estas alturas de la historia, yo navegaba con los niños y las niñas en un mar de fantasía, sin rumbo, atrapados en la magia que habíamos vivido. Por eso, cuando me preguntaron «¿cómo va a acabar la historia?», me quedé *a cuadros*. No lo había pensado y, evidentemente, la historia que habíamos iniciado debía tener un fin, el «mar chiquitito» no podía volver a ser una urna sin más ni más, y la sirena y el buceador que vivían por la noche no podían ir a parar al lado de las demás figuras de plastilina.

Todo necesitaba un final: fantástico, creíble y no doloroso.

El lunes por la mañana comprobamos que el traje del buceador (el de verdad) no estaba y nuestro personaje estaba en el «mar chiquitito», con sus gafas y sus aletas de plastilina, al lado de la sirena.

Fuimos a poner música, pero en el cassette no sonaba una canción... La razón era que había un mensaje del buceador. Decía que él y la sirena querían irse a un mar de verdad, querían vivir de noche y de día. Habían vuelto para decirnos:

- que los metiéramos en una botella
- que los llevásemos a un río, porque los ríos van al mar

- que no nos olvidarían nunca
- que el autobús 287, si bajáramos al final, nos dejaba al lado del río Jarama
- que si no entendían bien lo de los ríos que van a otro río y a otro y luego al mar, que me lo preguntaran

Dicho y hecho, cortamos una botella de agua mineral, pusimos arena de playa, metimos al buceador y a la sirena, grabamos un beso pintándonos los labios y apretándolos en un folio. Pegamos la botella con celo y nos fuimos en el autobús 287 hasta el final, hasta el río Jarama, que va a otro río y a otro y a otro... hasta llegar a un mar que es tan grande que en vez de mar se llama océano. Y allí dejamos nuestra botella y esperamos hasta ver cómo la corriente la arrastraba.

Cuando la perdimos de vista, volvemos a la escuela, un poco tristes, pero... bueno, todos los días miraremos el buzón, a lo mejor la sirena y el buceador tienen tiempo de mandarnos una postal...

¡Ah! Para que el pirata no pudiera seguirlos, una niña tuvo una idea: como es pata palo, que «come carne cruda y bebe agua del mar», le dejamos una trampa: «un vaso de agua con sal con un trozo de carne dentro». ■

Sobre las formas y los modos de la experiencia de los pequeños y los adultos en el contexto educativo

Entre la relación y el hacer

Para favorecer la autonomía de los niños y las niñas, así como el juego, como contexto de conocimiento y aprendizaje, hay que cuidar las relaciones que se establecen. Eso se aplica en una escuela en la que, gracias a la experiencia, se ha podido desterrar la imagen del niño dividido entre el intelecto y las emociones. Es una escuela en la que se ha tenido, desde el primer momento, el acierto de mirar a los pequeños con mucha curiosidad y pocos prejuicios.

Aldo Fortunati, Gloria Tognetti

Si la historia del pensamiento occidental es el prototipo de la historia del distanciamiento entre la cabeza y el corazón, en la historia de los servicios para la infancia —*si parva licet comparare*

magnis— también se han manifestado, desde el origen, orientaciones que querían destacar los aspectos relacionales y afectivos y otras dirigidas a centrar la atención en las potencialidades cognoscitivas y de aprendizaje de las niñas y los niños.

Afortunadamente, la experiencia, más que la consciencia más atenta de los investigadores y estudiosos, ha hecho posible que nos podamos deshacer de la extravagante imagen de un niño dividido entre el intelecto y las emociones, sobre todo en las situaciones donde se tiene desde el primer momento el privilegio de mirar a los pequeños con mucha curiosidad y pocos prejuicios.

cuyo bienestar y desarrollo se debe cultivar.

En este tema, la cultura de las escuelas también ha sabido poner en evidencia:

- La imagen de un pequeño que no sólo está implicado en una red de relaciones afectivas, sino que también fomenta una mayor explicitación de las funciones educativas del adulto.
- La imagen de un pequeño cuyo proceso de aprendizaje y de desarrollo del conocimiento es posible cultivar, sobre todo en un contexto que se estructura con diferentes modalidades de las que normalmente caracterizan el contexto institucional de la escuela.

De hecho, otra de las singularidades de la cultura de las escuelas infantiles ha consistido precisamente en la consolidación de una imagen de integridad del niño, además de esa imagen de alguien

En eso consiste la atención no divergente de la «relación» y el «hacer», que constituye un elemento descriptivo específico de la pedagogía de la primera infancia y a la que están dedicadas las consideraciones que siguen, en las que nos esforzamos por expresar, por un lado, la densidad y la complejidad que caracterizan la experiencia de un niño en un servicio para la infancia, y, por otro, las actitudes que, de un modo positivo, pueden servir de apoyo al adulto a la hora de organizar y compartir las experiencias con el niño o la niña dentro del contexto educativo.

El cuidado de la relación para favorecer la autonomía

El trabajo llevado a cabo en las instituciones y las reflexiones que lo han acompañado sugieren hasta qué punto una buena organización de los diferentes momentos del día es un presupuesto ineludible para garantizar a las niñas y los niños la posibilidad de realizar experiencias significativas en cualquier situación, y a los educadores la capacidad de observar, reconocer y dar respuesta

adecuada a las necesidades de los pequeños en general, y de cada uno de ellos en particular.

En lo que respecta a las situaciones de atención a los niños, la reflexión más significativa gira en torno de las posibles estrategias para ofrecerles unos puntos de referencia estables y duraderos en el tiempo. En este ámbito, el punto de vista que pretendemos defender es el que



parte de la consideración de los aspectos de complejidad que caracterizan el sistema de referencia que la niña o el niño encuentran en el interior de la experiencia de un servicio para la infancia; en la mayoría de casos, ello puede relacionarse, en primer lugar, pero no exclusivamente, con el grupo a que pertenece, formado por los niños, los adultos y los espacios.

En grupo, el pequeño tiene la posibilidad de establecer relaciones significativas y privilegiadas con los diferentes interlocutores, cuyo valor depende y se hace explícito en los significados y los papeles que asumen los protagonistas de la relación.

Dotar al pequeño de competencias cognitivas y relacionales precoces comporta, necesariamente, redefinir las teorías de referencia y aplicarlas después a la programación de los diferentes contextos educativos. De ello resulta la posibilidad de cambiar la idea de un adulto impelido por el ansia de controlar la relación con el pequeño, sobre todo en la fase de ambientación y en los momentos de atención, por la de un adulto que interpreta su papel mientras centra la sintonía con el pequeño en la búsqueda de la «distancia justa» que, en cada situación, pueda garantizar al interlocutor espacios y tiempos personales de exploración y conocimiento.

Este hecho puede darse dentro de un contexto organizado, en el que el pequeño pueda hacer frente a las diferencias e interpretarlas como recursos más que como algo por lo que debe padecer. La idea de un niño o una niña que lo único que puede hacer es sufrir la complejidad (necesariamente identificada, además, con la

confusión) y que requiere simplificaciones (casi siempre, sinónimo de reducción de oportunidades) es una imagen pobre, que no tiene en cuenta la experiencia, la investigación y las reflexiones sobre el significado del comportamiento observado en los niños.

Ciertamente, son necesarias una serie de cautelas organizativas que consideren la dimensión social que un niño o una niña puede controlar en las diferentes edades. La continuidad de los educadores del grupo, un número reducido de los niños y niñas que lo constituyen, la oportunidad de vivir la experiencia en este pequeño grupo y la posibilidad de que el educador pueda dedicarse a una relación personalizada en los momentos de atención y cuando el pequeño lo necesite son algunos de los elementos que ayudan al niño y posibilitan que sea el auténtico protagonista de sus procesos de crecimiento y de orientación dentro de la situación propuesta.

El hecho de explicitar los horarios, las maneras, las reglas y los márgenes de flexibilidad en las situaciones de atención, la comida, el descanso o la entrada y salida de la escuela permite que los pequeños participen de una manera activa y con una siempre creciente comprensión y consciencia de su valor.

Las situaciones de atención al niño están vinculadas con la satisfacción de sus necesidades fisiológicas, como la nutrición, la limpieza y el sueño, y se repiten cada día, según una manera concreta de hacer y unos horarios sumamente regulares. Sin embargo, ello no debe llevarnos a idear, ni debe sugerirnos, un comportamiento en unas condiciones anónimas y mecánicas, sino que, para la niña o el

niño, la propia regularidad es lo que convierte a dichas situaciones en un auténtico elemento de orientación respecto a los horarios de cada día y a lo que es razonable esperar en cada momento.

La dimensión social que caracteriza a estos contextos, es, por un lado, el hecho de compartir el grupo, y, por otro, la relación personalizada con el educador, más o menos intensa según la edad del pequeño, respetando al mismo tiempo sus diferentes niveles de autonomía y competencia. De hecho, es importante evitar frustraciones inútiles e intervenir ayudando al niño cuando demuestre no estar preparado para actuar solo, pero también lo es hacer que entienda que hay tiempo y disponibilidad para «intentarlo y volverlo a intentar», y para aprender de los errores, hecho que constituye el modo más natural para adquirir nuevas competencias.

En el caso del desayuno, la comida y la merienda, con frecuencia los espacios que se utilizan son las mesitas que están en las estancias. El papel del adulto es el de organizar y

coordinar la situación, participar directamente y ofrecer las adecuadas formas de apoyo a los pequeños que lo necesiten. En cada una de las mesas, que ya están listas cuando los pequeños se sientan, se coloca un educador, que permanece en ella mientras dura la comida, de manera que mantiene la atención de los pequeños en lo que están haciendo y ayuda al que todavía no sabe comer solo y lo estimula a ganar autonomía a diferentes niveles, como el uso correcto de los cubiertos.



Para garantizar esta presencia estable del adulto, es absolutamente necesario que todos los elementos de la situación hayan sido pensados y organizados con mucha atención: el carrito, los utensilios de la mesa, las bandejas, los recipientes con que se ofrecen los distintos alimentos... Evidentemente, los niños muy pequeños siguen dietas y horarios distintos y personalizados.

Cuando haya que cambiarlos, el espacio utilizado será el cuarto de baño de que dispone cada grupo. El adulto ofrece apoyo a las necesidades de los pequeños, según su edad y nivel de autonomía, y siempre presta una esmerada atención a la relación personalizada (contacto corporal, comentarios verbales sobre las acciones, etc.). Conviene acompañar a los pequeños al baño en pequeños grupos, de manera que se limite el tiempo de espera y no se produzcan aglomeraciones en el espacio disponible, a fin de ofrecer a cada uno el tiempo necesario para experimentar la propia autonomía.

Las zonas destinadas al descanso se deben organizar adecuadamente, de un modo estable y en espacios cercanos. El educador acompaña la situación de reposo respetando los rituales individuales y con una presencia tranquilizadora y continua; un balancín puede hacer que este momento sea confortable también para la persona adulta. Cada niño o niña tiene un lugar fijo, que reconoce con facilidad, y al que se lleva los objetos que lo ayudan a relajarse para coger el sueño (chupete, muñecos, cojines, etc.). A medida que los pequeños se van despertando, se les acompaña al cuarto de baño para cambiarlos y vestirlos, a fin de que no perturben el sueño de los que todavía duermen.

Otros momentos en los que especialmente se impone una atención personalizada son los de la entrada y la salida, es decir, los momentos de transición entre la familia y la escuela, y viceversa.

El espacio que se utiliza para la entrada puede ser, en un primer momento, el recibidor y después la propia estancia, en cuanto los pequeños empiecen a constituir un *pequeño grupo*. En esta situación, el educador se dedica a intercambiar información con la familia y asume el papel de mediador entre el pequeño, el ambiente y los otros niños y niñas, al tiempo que respeta los rituales y las estrategias individuales de separación y ambientación.

En la escuela infantil, la situación de la salida, tanto del espacio propio como de los comunes, incluye de nuevo la relación con la familia y el intercambio de información sobre la jornada. Además, el educador acompaña al pequeño en los rituales de saludar a los padres, cuando éstos llegan, y al grupo, mientras se va.

Si bien los ritmos de trabajo y la necesidad de compaginar la relación con los adultos que acompañan o recogen al niño o a la niña con la gestión de toda la situación del grupo pueden hacer que estos momentos sean sumamente complejos. En un primer momento, es importante tranquilizar a los padres y después informarlos sobre las experiencias que el pequeño ha llevado a cabo, transmitiendo a la familia el sentido y el valor de lo realizado durante jornada en la escuela. No obstante, es importante dejar para otro momento, en el que los pequeños no estén presentes, el hecho de profundizar en cualquier problema, a fin de no correr el peligro de precipitarse o de no concentrarse lo suficiente al responder a los padres.

Si la atención prestada a las relaciones y a la organización y gestión diligente de los diferentes momentos del día en los que se produce una especial diversificación de la relación individual con los pequeños representa, como hemos visto, uno de los elementos fundamentales de un buen proyecto de servicios para la infancia, lo que hacen los pequeños —solos, en grupo, y en compañía, o no, de los adultos— representa otro elemento de gran relevancia en la experiencia de un niño o una niña que acude a una escuela infantil. El juego, que constituye el motivo central de este tipo de escuelas, es el tema al que están dedicadas las observaciones que se ofrecen a continuación.

El juego como contexto de conocimiento y aprendizaje

Una primera forma de juego, el juego libre y espontáneo, ocupa una parte importante del día del pequeño en la escuela infantil, y, normalmente, tiene lugar en un contexto ambiental que con frecuencia coincide con el espacio propio del grupo, o con otro ámbito del centro. En este caso, el pequeño tiene la oportunidad de elegir entre diferentes oportunidades y posibles compañeros de juego, dentro de un grupo amplio (el propio grupo o un intergrupo). En los momentos de juego libre, el adulto está presente y disponible para las interacciones con los niños, pero al mismo tiempo deja espacio para que éstos puedan autoorganizarse en el juego, utilizando los diferentes rincones, dispuestos con una amplia variedad de objetos y material, cuidadosamente seleccionados.

El valor de estas situaciones reside en el hecho de que se puedan identificar como contextos de apoyo a los procesos de exploración, de familiarización y conocimiento del espacio físico, y al desarrollo de las relaciones entre los pequeños.

Precisamente por el valor que se le reconoce al juego libre, es necesario que los educadores estén presentes y se interesen por lo que pasa; esto se puede llevar a cabo, por ejemplo:

- Observando el juego de los pequeños y los diferentes niveles de competencia que muestran espontáneamente, a fin de distinguir las zonas próximas de desarrollo y proyectar unos contextos adecuados al proceso evolutivo.
- Introduciendo los alicientes y novedades necesarios en los diferentes rincones para conseguir que sean interesantes y estimulantes para satisfacer las necesidades cognoscitivas, que cambian con el tiempo, y que tal vez *complican* con perturbaciones transitorias contextos ya conocidos.
- Promoviendo las interacciones entre los pequeños, asumiendo el papel de mediador entre los conflictos, facilitando la determinación de estrategias resolutivas para el reparto de espacios y de objetos, y estimulando la observación del otro y las relaciones de tipo imitativo, complementario o cooperativo, o las relaciones que los pequeños estén dispuestos a experimentar.

Desde este punto de vista, la situación del juego libre se ha de considerar como un contexto privilegiado de observación de las capacidades



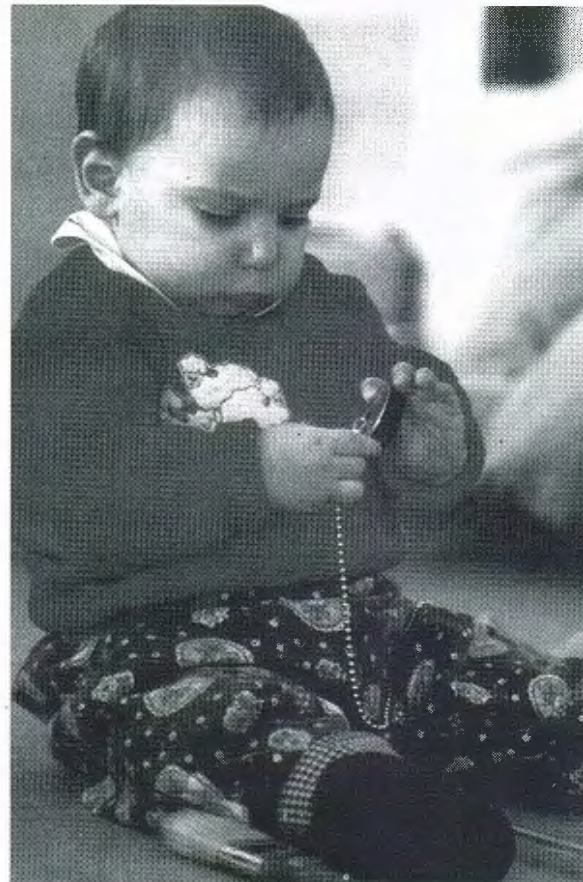
constructivas y de elaboración que los pequeños ponen en práctica de un modo espontáneo, tanto en lo que respecta a las relaciones como al conocimiento del mundo físico, de manera que se pueda entender qué tipo de intervenciones del adulto no suponen una intromisión, sino que están armónicamente dirigidas a acompañar los procesos evolutivos individuales y del grupo.

Las situaciones del juego más organizado, menos recurrentes que las del juego libre, pero no por ello menos importantes, se diferencian sobre todo en cuanto a algunas variables:

- El contexto ambiental donde tiene lugar está más definido, tratándose normalmente de algunos de los rincones organizados en las estancias o en los espacios exteriores, para actividades de grupos pequeños, es decir, los talleres.
- Los materiales y los objetos puestos a disposición de los pequeños se seleccionan sobre la base del tipo de propuesta, y el grupo es, normalmente, más reducido que en el juego libre.
- La intervención del adulto educador es más activa, tanto cuando se trata de proponer y estructurar la situación, como en la interacción con los pequeños.

En resumen, aunque se caractericen por su variabilidad e imprevisión, las elecciones, las acciones y los procesos que los niños ponen en práctica tienen lugar dentro de un contexto más definido y limitado que el de las situaciones de juego libre.

Lo que se debe favorecer, hasta en el juego estructurado, continúa siendo la elección entre propuestas abiertas, que dejen espacio a una aportación individual activa y constructiva, y la confrontación entre los pequeños de estrategias, hipótesis y puntos de vista distintos. Las situaciones cerradas y los procesos completamente determinados y dirigidos a una solución única, en los que se pide al pequeño que se adapte y que se muestre competente respecto a la respuesta que espera el adulto, resultan



menos útiles y significativos, sobre todo si no se incluyen en proyectos de experiencia más amplios, articulados y relacionados con una motivación positiva de los pequeños.

Durante la elaboración de los proyectos, siempre es importante la capacidad de explicitar hipótesis de trabajo que otorguen sentido y continuidad al proceso de experiencia que se propone a los pequeños, unas hipótesis flexibles, que puedan incluir y valorar la contribución de las ideas de las niñas y los niños en la realización del proyecto.

En este caso, los educadores tienen una doble responsabilidad:

- Por un lado, la de conseguir imaginar –haciendo referencia a los horizontes culturales propios y a la imagen del niño y del desarrollo, construida mediante un continuo entrelazamiento de la experiencia y la formación– qué proyectos pueden estimular el protagonismo de los pequeños con descubrimientos significativos para su desarrollo.
- Por otro, la de acompañar a los pequeños en el proceso, con una actitud educativa consciente, y considerar si las situaciones propuestas son adecuadas para redefinir progresivamente unas expectativas e hipótesis de trabajo congruentes, y, por último, propiciar el surgimiento y valorar los significados que los pequeños han puesto en juego.

La perspectiva que resulta de todo ello constituye una relación circular entre las diferentes situaciones en que el niño o la niña construye su experiencia, partiendo de la aceptación positiva de la

premisa de que no es el adulto quien determina directamente el aprendizaje, sino, más bien, los estímulos que éste consigue introducir en los diferentes contextos de experiencia que se proponen a los pequeños.

De hecho, hay que ser conscientes de cuán artificial resulta, desde el punto de vista del pequeño, una diferenciación de las situaciones de juego libre y de juego estructurado —en términos de valor y significado—, y hasta qué punto constituye un auténtico y falaz prejuicio por parte de los adultos el considerar que la experiencia y el aprendizaje de los pequeños se pueda favorecer simplificando aquello que es complejo en sí mismo, construyendo situaciones no interconectadas, sino imaginadas por separado, una al lado de otra.

Por el contrario, precisamente en la capacidad de reconocer las competencias, las curiosidades y las actitudes exploradoras y constructivas de los niños y las niñas en todos los contextos, está la clave interpretativa que da lugar a proyectos que ayudan a conocer al niño, y ofrecen significados comprensibles y no contradictorios en los diferentes contextos. Una coherencia educativa fuerte puede producir continuidad y circularidad entre los diferentes momentos de juego, permitiendo el mutuo intercambio de hipótesis, confirmaciones y estímulos para el cambio.

En esta perspectiva, el juego estructurado no se tiene que considerar como un contexto privilegiado de experiencia y aprendizaje, sino como un ámbito en el que el hecho de que el contexto está más delimitado —grupos menos numerosos, espacios y materiales más definidos,

hipótesis de trabajo más detalladas— permite una mayor complejidad de las intervenciones que el educador introduce, directa o indirectamente, y profundizar en la observación de los procesos cognoscitivos originados por los estímulos que propone la situación, tanto en su dimensión individual como social.

El objetivo de estas últimas reflexiones es eliminar de raíz la perniciosa y extravagante escisión, que aún puede hallarse en la base de muchas representaciones y prácticas educativas, entre el juego libre —entendido como una situación en la que se da espacio a las descargas pulsionales, como las situaciones de mucho movimiento realizadas en grupos demasiado numerosos y en espacios anónimos y dispersos— y el juego estructurado —entendido como una situación enfocada a la enseñanza, es decir, a la transferencia de conocimientos del adulto al pequeño.

Al mismo tiempo, es posible y útil identificar y describir algunos conceptos clave que pueden ayudar, en una visión *desde dentro* de las diferentes situaciones, a definir mejor, a modo de distinción y no de oposición, su respectivo valor.

El juego libre tiene lugar dentro de un marco estructurado por el adulto, presente y dispuesto, en cualquier caso, a aplicar estrategias que refuerzan el aprendizaje del pequeño, como, por ejemplo: captar, con la adecuada sensibilidad observadora, dónde se centra su interés e intervenir para mantenerlo durante un tiempo; aceptar el hecho de dejarse implicar personalmente, ofreciendo sus propias competencias e indicando posibles direcciones para conducir el juego hacia unos niveles evolutivamente más complejos, pero cercanos a lo que el pequeño ya sabe hacer, y, por

último, intervenir entre los pequeños. Éstos son sólo algunos ejemplos de cómo se puede manifestar, en estos casos, el papel del adulto. Conceptos como el de *tutoring* (que define el comportamiento del adulto dirigido a encaminar la experiencia del pequeño a partir de la lectura de su punto de vista), y el de *scaffolding* (menos conocido, referido al comportamiento del adulto que intenta ofrecer a la niña o al niño unas estructuras de apoyo como, por ejemplo, esquemas de interpretación, para estimular su aprendizaje), pueden ayudar a entender el sentido y las potencialidades de estas situaciones, sin disminuir el valor de sociabilidad y expresión espontánea del contexto del juego, pero evidenciando, al mismo tiempo, el comportamiento fundamental de intencionalidad que al adulto se le pide que exprese cuando construye marcos capaces de estimular y motivar a los pequeños.

Por su parte, el juego estructurado se lleva a cabo tal como acabamos de decir, pero las características de la situación permiten la expresión de un papel más estructurante por parte del adulto, que se cumple mediante un mayor «préstamo de consciencia» a los niños: ejerciendo la función de «consciencia vicaria», el educador, consciente de los límites de la zona próxima de desarrollo del niño, se convierte en su aliado para acompañarlo en el proceso evolutivo que tiene lugar a través del juego.

De todos modos, el conocimiento de las habilidades que el pequeño domina es un elemento fundamental para poder ejercer con eficacia la actividad de la «tutoría», a través de la «restitución de significado», como sucede en el reflejo, o mediante la estrategia del *modeling*, en la que el adulto interpreta las intenciones del niño o la



niña y después ofrece una demostración de cómo se puede realizar la intención, mostrando «cómo se ha de hacer», y «ofreciendo ejemplos» de ello.

Pero a pesar de todo, nunca se debería olvidar que los aprendizajes se producen fuera del control estricto y directo de los adultos, en todos los diversos contextos de la experiencia. Por ello, cada situación requiere atención, una observación atenta y participadora, y la presencia de un educador que sepa identificar los procesos que los niños ponen en práctica en el juego, un educador que sea capaz de introducirse armónicamente en la situación a fin de promover su desarrollo.

Más allá del concepto de dirección educativa

Para finalizar, si la presencia intencional y consciente de los educadores y su capacidad de programar de manera explícita, flexible y abierta la vida de la escuela infantil son las principales responsables de la buena organización y de las experiencias vividas dentro de una institución educativa, quizá deberíamos reflexionar sobre el hecho de que estas funciones se puedan atribuir a un papel de «dirección» propiamente dicha.

A pesar de que este término ha sido usado acertadamente en la literatura especializada para remarcar el carácter no invasor y abusivo de la figura del adulto dentro del contexto educativo, nos parece que contiene unas connotaciones que no consiguen reflejar lo suficiente el carácter de igualdad, que, dentro de la escuela 0-3, quisiéramos atribuir a la relación entre los adultos y los niños como cogeneradores de experiencias vividas y compartidas. ■

Quién educa,

dónde, cómo, cuándo...

¿Quién tiene que educar a las niñas y los niños pequeños? ¿Dónde se deben educar? ¿Cómo están afectando a la educación de los más pequeños los vertiginosos cambios sociales que vivimos? He aquí algunas preguntas para la reflexión.

Izaskun Madariaga

Semejante enunciado se presta, de entrada, a una respuesta complicada, porque hace referencia a una larga

preocupación respecto al cambio que se está dando en nuestra sociedad en el ámbito de las responsabilidades educativas.

Esta preocupación no es solamente mía. Es algo compartido por muchas de las que andamos en esto de la educación de los más pequeños, personas que hemos defendido la escuela infantil porque creemos en su beneficio para la infancia, pero que en este momento nos preocupa bastante el cambio tan galopante que se está dando en lo que a la atención de los niños y de las niñas se refiere. En nuestras reflexiones surgen preguntas como éstas: ¿Es bueno para la criatura educarse en una institución que no sea la familia? ¿Es beneficioso para ella el que un centro oferte un horario muy amplio? ¿Todas las decisiones que afectan al niño o a la

niña son únicamente responsabilidad de su padre y madre? ¿O nosotras, como responsables educadoras,

también tendríamos qué opinar y qué decidir en lo que a los pequeños les afecte, aún en contra de la opinión parental? ¿A dónde nos conduce esta estructura y organización social a la hora de plantearnos la educación de las criaturas más pequeñas? ¿Cuál es el futuro, el niño de institución?

Las escuelas infantiles han ido surgiendo por diferentes razones. Seguramente, la más extendida haya sido el favorecer a la mujer el trabajo fuera de su casa en aras a una emancipación y defensa de la igualdad con el otro sexo, pero ha habido más. El ofrecer espacios nuevos de socialización a las criaturas pequeñas es algo que estaba en la mente de las que reivindicábamos la escuela infantil, porque entendíamos que el ofrecer estos ámbitos educativos acumulaba

riqueza a la educación exclusivamente familiar y que el contar con especialistas educativos en un tramo tan importante como es la primera infancia beneficiaba a todas luces a nuestros pequeños.

De esta manera y por estas creencias, hemos ido extendiendo la idea de la escuela infantil, trabajando por ella, luchando por la Ley que hoy tenemos y creando toda una red, en donde ha primado el trabajo por la calidad, cuidando de compaginar de una manera coherente y desde una perspectiva educativa, las necesidades familiares y de los niños y las niñas. Y aquí estamos, en el nuevo siglo. Cada vez van más niños pequeños a la escuela y cada vez son más las escuelas infantiles que se abren o aulas que van abriendo las escuelas de infantil y primaria. Y en esta generalización de la oferta para la primera infancia las demandas también se están multiplicando a una rapidez en la que casi todo vale. Nos topamos con una realidad nueva. Está claro que no es algo surgido



de la nada, pues ahí están los años de existencia de la escuela infantil, pero sí preocupa el hecho de que ahora, así, casi de repente, todo el mundo vea la escuela infantil casi como si fuera la EGB, en donde (¿cuánto tiempo puedo tenerle al niño?) lo dejo y me lo educan.

La sociedad está evolucionando y los servicios también. A veces porque surgen nuevas necesidades y de la misma manera los servicios tienen que diversificarse, pero otras veces porque se crea la oferta y en función de la misma se crean necesidades nuevas. De una manera u otra, oferta y demanda; demanda y respuesta, se van condicionando mutuamente mientras día a día vamos entretejiendo esta sociedad nuestra. ¿Pero acertamos en lo que hacemos? En este momento –y todos sabemos que está por medio la agresiva competencia entre centros escolares– cada vez se están ofertando servicios más amplios: «los padres necesitan...», «los padres solicitan...», «los padres no pueden...». El incentivo de la

propaganda de los centros (y si no, comprobado en época de matriculación) es posibilitar a los padres y las madres la oportunidad de estar el menor tiempo posible con sus hijos e hijas. Es verdad que aunque el objetivo de la escuela es conseguir la educación de las criaturas, no podemos olvidar que ésta se debe a la sociedad en la que sirve y con la que interactúa y que por lo tanto tiene que tener en cuenta los cambios que se van dando en la misma. Son muchos los motivos que hacen que vayan cambiando las ofertas escolares. A veces es fruto del desarrollo económico, otras veces de la propia transformación de la estructura familiar o de la concentración escolar y no digamos nada de la situación de inestabilidad laboral actual. Todos estos hechos, y más que habrá, hacen que se vayan ofertando cada vez más servicios desde la propia escuela. Ahí tenemos el transporte escolar, los comedores, las actividades extraescolares y los cada vez más extensos y frecuentes servicios

de guardería, unas veces diseñados como oferta extraescolar y otras como centros de día completo.

Las familias necesitan de estos servicios, eso está claro. La necesidad de contar con centros adecuados para la atención de los pequeños mientras sus padres y madres van a trabajar es algo que nadie pone en duda. Pero, ¡jojo! ¿Qué es lo adecuado? ¿Dónde hay que poner el límite? ¿Cuál es el quehacer de los padres y cuál el de la institución escolar? ¿Dónde está la criatura en todo esto?

La experiencia de todos estos años de profesión nos han demostrado claramente que la oferta y la necesidad son dos realidades que muchas veces van de la mano: ¿Qué tengo?, esto puedo hacer. O lo que es lo mismo: No tengo problemas para que me atiendan a mi pequeño, con lo cual puedo agarrarme a... Quiero decir que cuanto mayor es la gama de servicios más crecen o se crean las necesidades de las familias respecto a los mismos.

Reparto de responsabilidades entre hombres y mujeres en la educación de las niñas y los niños más pequeños.

¿Quién paga las consecuencias? Las criaturas que van a tener que pasar cada vez más horas en los centros infantiles.

Vamos restringiendo la presencia de los padres y madres en la vida de sus hijos y en la medida que va creciendo esta rueda, los padres, a su vez, van delegando más y toman menos parte en la vida y educación de los pequeños. Se está dando una nueva cultura en el tema de la crianza, algo que tiene que ver directamente con el cambio de valores y los padres cada vez se preparan (se mentalizan) menos para dedicarles su tiempo a sus hijos o hijas. Y no creo que sea por dejadez, sino más bien por una falta de información/formación. Se conciben los hijos pero no sé hasta qué punto estamos dispuestos a dedicarles una parte de nuestra vida cuando son pequeños. Demasiadas veces partimos de que rompen nuestros planes de vida, nos resultan engorrosos para según qué, no sabemos qué hacer, dónde pasar la tarde... No sabemos estar en casa y cada vez son menos las criaturas que gozan del clima familiar en un ambiente placentero, relajado, sin tener que



estar siempre compitiendo con los amigos en el parque, o en el bar, o allá donde convenga a los mayores.

En todo este proceso la escuela tiene mucho que hacer también. Los padres tienen que procurar el cuidado, bienestar y educación de sus criaturas, pero también la escuela y diría más, en la medida que somos profesionales de la educación tendríamos que tomar la iniciativa a la hora de salvaguardar estos principios y tenerlos en cuenta al diseñar los servicios escolares. Porque no todo lo que se oferta es bueno para los niños y las niñas, sobre todo si sólo se ha tenido en cuenta las necesidades de su familia. Las ofertas de cuidado infantil que únicamente conllevan una supervisión de los

adultos, sin más, no son buenas. Un buen servicio tiene que conseguir integrar en un único marco la atención y la educación y tiene que ser atendido por buenos (por no decir los mejores) profesionales educativos y no por cualquiera.

Por otra parte no podemos olvidar que un servicio, aún siendo bueno, no es bueno sin ningún límite. Un segundo factor que incide en la calidad es el tiempo que pasa la criatura en el centro. Esta ha sido una de nuestras peleas a lo largo de la existencia de la escuela infantil, el mentalizar a las familias de que aunque un centro tenga un servicio de horario amplio, no implique que la criatura —y estamos hablando de muy pequeñas— tenga que pasar tantas



horas en un espacio tan cerrado, (el espacio exterior no arregla nada en este caso), viviendo siempre en grupo y con pocas oportunidades de satisfacer con suficiente intensidad una atención para ella sola.

La escuela infantil tiene muchas ventajas para los niños, probablemente muchas más de lo que muchos padres piensan, pero con un límite. ¿Alguien se ha puesto a pensar que criaturas de pocos meses, de un año... tienen una jornada más larga que sus padres y madres en el centro de trabajo? Los padres necesitan... ¿y los niños? La apuesta estará en conseguir casar de la manera más óptima posible las diferentes necesidades. Familia, criatura y trabajo son tres realidades que la escuela, desde una configuración responsable, tiene que intentar que confluyan, pero teniendo bien claro que nunca va a estar en su mano la solución total, porque es algo imposible de conseguir y porque los servicios nunca van a poder resolver todos los casos existentes. Pensemos en lo que nos ocurre cuando enferman los niños o las niñas. Estos no pueden asistir a la escuela, como es

normal y para estos casos las familias tienen que contar con soluciones alternativas. Con el trabajo ocurre otro tanto. Por mucho empeño que pongamos, ahí quedan los flecos de siempre: horarios tardíos (comercio, por ejemplo), jornadas nocturnas, trabajos de fin de semana... que necesitan otro tipo de soluciones, además de las mencionadas. A mi modo de ver, las instituciones (llámenese escuelas, escuelas infantiles, guarderías o cualquier otra propuesta extraescolar) cubren la mayor parte de las necesidades y el hecho de que queden algunas situaciones sin respuesta, no debería llevarnos a diseñar servicios que pronto pueden convertirse en internados de día.

Lanzo desde aquí una lanza a favor de la infancia. No podemos solucionar todos los problemas familiares a cuenta de las criaturas, porque existen otras salidas poco trabajadas, menos cómodas, quizá, como pueden ser, la reducción de jornada, el reparto de responsabilidades entre la pareja, o el reivindicar permisos especiales, al menos mientras dure la crianza de los más pequeños. Es responsabili-

dad de todos el lograr una armonía. Debemos diseñar estructuras en donde se tengan en cuenta tanto a la madre, como al padre, pero sobre todo a los niños y las niñas, sin recurrir siempre a lo más fácil para los adultos.

Hemos dicho muchas veces que nuestros políticos, por aquello de que las criaturas no votan, hacen poco caso al mundo infantil. En nuestro caso no será la falta de voto pero sí creo que tenemos necesidad de utilizar claves que nos hagan entender los mensajes de los pequeños y de conocer por dónde discurren sus necesidades. En el terreno de la defensa de los derechos de niños y niñas todos estamos a la par: padres, educadores y responsables de las instituciones. No es cierto que los padres, por el hecho de serlo, puedan hacer lo que les plazca con sus hijos, como tampoco es cierto que todo lo que se oferta desde la escuela, por el hecho de ser escuela, tiene que ser necesariamente bueno para las criaturas. ■

Extraído de *Hik Hasi*, n° 47, abril de 2000.

Del huerto al teatro



Cada vez más se intenta desde la escuela recuperar el material que la industria desecha, o que el consumo genera, botes, cajas, botones, tapones... y tantos otros objetos. Este proceder entra dentro de una voluntad clara de contribuir con los hechos, con la manera de trabajar cada día, a que nuestro entorno sea ecológicamente más equilibrado.

También la naturaleza nos ofrece una gran variedad de materiales que en las escuelas podemos recuperar para ser utilizados por las niñas y los niños, tesoros tales como pequeñas o grandes conchas, piedras redondeadas y lisas, piñas con o sin piñones.

Sin duda esta forma de trabajar, obliga a tener un especial cuidado en la manera de aproximar estos materiales a los pequeños, la manera de ponerlos a su alcance, de forma que adquieran dignidad, velando para que la oferta no se parezca a un contenedor de basura. Además, en su mayoría, este tipo de materiales suponen un estímulo para la imaginación tanto de las niñas y los niños como de los adultos. Esto es lo que le ha ocurrido a la maestra que con unas simples calabazas ha construido unos diversos y divertidos títeres. Las diversas formas y colores de esta mágica hortaliza constituyen una fuente de inspiración para crear o recrear con ellas personajes fantásticos, y, con ellos, un sinfín de historias para narrar. ■

Sol Induráin

Títeres de calabaza



La biblioteca

La idea de trabajar el rincón de la biblioteca durante un tiempo, prestándole más atención y programando actividades específicas para el mismo, surge en una reunión formativa en la escuela infantil Virgen Madre de Granada.

Lo que pretendemos con este proyecto de trabajo es *potenciar, fomentar y valorar* el lenguaje escrito como una forma fundamental de comunicación con todo aquello que nos rodea, tanto con las gentes (lenguaje escrito, oral, gráfico...), como con los elementos sociales de nuestro entorno (carteles, anuncios, etc.).

El otro objetivo que buscamos, y que será fundamental en estas edades y en el futuro, es el *gusto por la lectura y la escritura*.

Esta propuesta —«vamos a prestarle más atención a este rincón, sacarle más provecho»—, viene como anillo al dedo, ya que es un rincón que necesitaba una reactivación.

En la programación anual, el rincón de la biblioteca es una zona del espacio de nuestro grupo a la que los niños y niñas van libremente, que

Ha llegado el momento de fomentar el gusto por los textos, tan amenazados por la sombra que están haciendo otros medios de comunicación, como la televisión y el ordenador. En nuestro planteamiento está la idea de desem-bocar en el dominio lecto-escritor a través de la potenciación de los procesos naturales por los que niños y niñas van descubriendo y apropiándose de la lectura y la escritura. Leer y escribir no es una mecánica. Son actos cargados de sentido, de intencionalidad y de función social. Estas premisas son previas para un aprendizaje útil y real para la vida.

José Miguel Navarro

cuenta con material diverso (libros, revistas, periódicos, cuentos...) y que pretende despertar el interés por el lenguaje escrito.

Después de lanzar esta propuesta, llegamos a la conclusión de que, con una motivación adecuada y con una metodología más activa y participativa, este rincón puede tener mucho más interés y actividad que el que tiene en realidad.

Este rincón puede potenciar los aspectos citados anteriormente y, además, ayudarnos a trabajar la lectura y la escritura.

En todo momento, tenemos en cuenta que esta actividad contará con la *participación activa de los niños y de las familias*.

La forma de trabajar será haciendo partícipes a los niños de todas las decisiones que tomaremos, en cuanto a la forma y los contenidos que trataremos.

A la hora de comenzar nuestro proyecto, elaboramos un guión que nos ayudará a sistematizar el trabajo.

Nuestro trabajo se lleva a cabo en las asambleas, con propuestas de los niños y niñas, que quedarán reflejadas en estos puntos: *información a los niños de nuestra clase y de toda la escuela, información a las familias, recogida de materiales, clasificación de materiales, encargados de biblioteca, uso del material, préstamo de libros y carnet de usuario*.

En un primer momento, realizamos una recogida de datos sobre los conocimientos previos que tienen los pequeños sobre las bibliotecas: ¿qué es una biblioteca?, ¿qué hay en ella?, ¿quién va a las bibliotecas?, ¿qué se hace en ellas?, ¿cómo hemos de estar en ellas?, etc.

De estas propuestas, salen ideas como:

- «Es un sitio donde se leen y compran libros» (Antonio)
- «Hay libros, revistas, películas» (Juan)
- «La gente va a estudiar, leer, ver libros» (Ana)
- «Hemos de estar en silencio para no molestar a la gente que está en la biblioteca» (Sergio)

A raíz de las informaciones que surgen en estas asambleas, vamos construyendo nuestra biblioteca, con departamentos en los que se clasificarán los libros, normas de uso del material, préstamo de libros, tiempo de préstamo...

Una vez que hemos elaborado estos conceptos, se plantea la tarea de informar a los demás niños y niñas de la escuela, así como a los adultos, ya que queremos hacer partícipes a todos ellos de nuestro proyecto.

Para que la información sea más fiable y duradera, los niños y niñas elaboran carteles en los que contamos de forma resumida nuestro trabajo:

«En el grupo de los mayores de 5 años, tenemos una biblioteca en la que prestamos libros, revistas y periódicos. Horario: después de la asamblea. Preguntar por los encargados.»

Existen verdaderos problemas para elegir quienes expondrán estos mensajes en los demás grupos, pues todos desean participar.

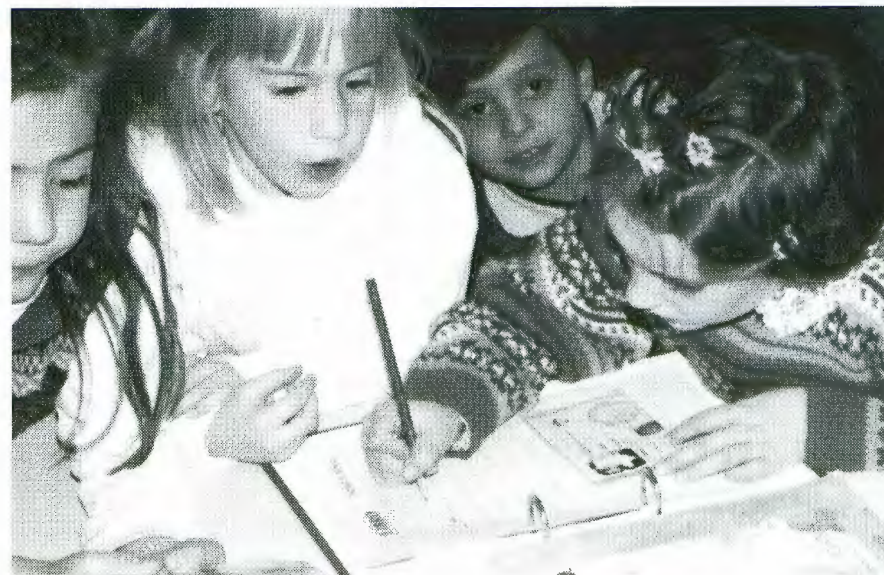
A la hora de plantear la cuestión acerca de cómo informamos a las familias sobre esta actividad, surgen varias propuestas:

- «Les contamos a nuestros papás que tenemos una biblioteca»
- «Ponemos carteles en la puerta y en la entrada a la escuela»
- «Escribimos una carta para que no se nos olvide»

Después de un pequeño debate, llegamos a la conclusión de que es preciso que a las familias les llegue un documento escrito: «se me ha olvidado contarlo», «mi papá no me ha hecho caso», «cuando llegó mi mamá ya estaba dormida»; existen argumentos de todo tipo.



Ejerciendo responsabilidades de organización y funcionamiento...



Siempre con la participación activa de niños y niñas, redactamos la carta que cada uno llevará a su casa, proponiendo cuál va a ser el mensaje que queremos sea resaltado y que sean capaces de explicar posteriormente.

Lo hace cada uno de su puño y letra, copiando de la pizarra lo que me han dicho que yo escriba.

Un ejemplo de carta es el siguiente:

«Queridos papá y mamá, vamos a hacer una biblioteca en nuestro grupo. Tenemos que traer libros, revistas y periódicos. Esto se quedará en la escuela para que podamos utilizarlo todos».

Además de informar a las familias, en ese mensaje se pide material para nuestra biblioteca.

Se dejan claros varios aspectos:

- Todos los libros, revistas y cuentos que traigan serán para que queden de forma permanente en la escuela.



- Para que resulte más participativo, intentaremos aportar cada uno algún material, dándole igual importancia a aquel que trae muchos como al que trae pocos.
- Será válido cualquier tipo de material.

A la hora de pedir material, surgen argumentos tanto para traer como para no hacerlo:

«Los cuentos de mi casa son míos»
«Los libros son para adornar»
«Mi papá no compra periódicos»
«Traeré revistas de mi mamá o abuela»
«En mi casa tengo una estantería llena de libros y puedo traer alguno»

Una vez que hemos acumulado bastantes libros, pasamos a hacer clasificaciones, según los temas de que tratan.

Conforme van mirando los materiales, surgen ideas como:

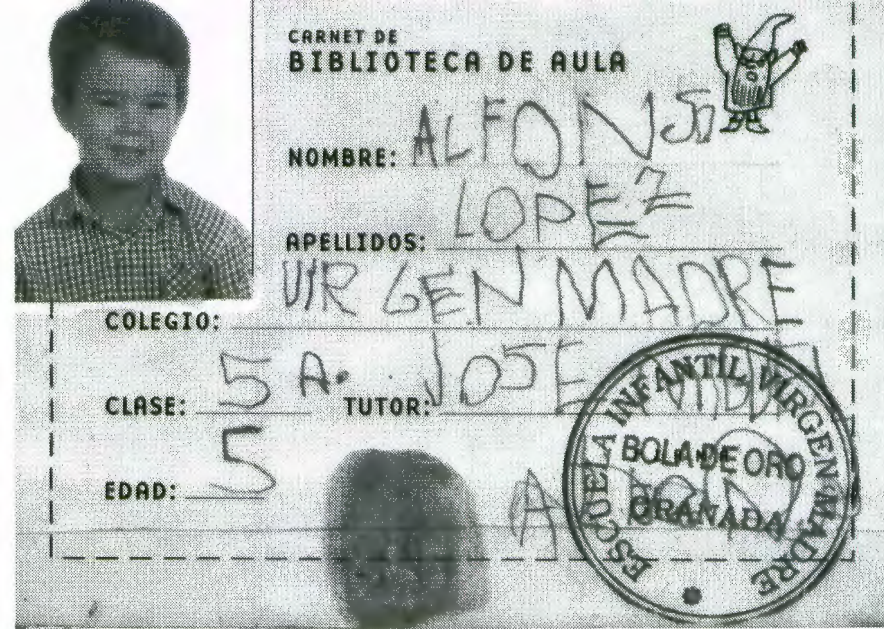
«En esta revista hay muchos niños»
«Aquí hay sólo coches»
«Este es un libro de cosas para poner en la casa»
«Este periódico es de deportes»
«Este libro es para hacer comidas»

Así se establecen estas clasificaciones: casas, familias, niños, coches, comidas, viajes, animales, de todo, enciclopedias, cuentos y periódicos.

Para hacer estas divisiones en los muebles, confeccionamos carteles que cuentan con el mensaje escrito y con fotos o dibujos alusivos al mismo.

Dada la gran acogida con que cuenta nuestro proyecto por parte de los niños y las familias, hemos de desalojar algunos muebles de los materiales que tenían (puzzles, juegos, etc.), para poder dar cabida a tantos libros y revistas con que nos encontramos.

Para dar un cierto orden y más protagonismo a los pequeños, establecemos los cargos de *encargados de biblioteca*. Serán dos por semana, por turno y, en algún caso, la elección será hecha por el maestro de forma intencionada, colocando a dos que tengan distinto nivel evolutivo.



De esta forma, aprovechamos la figura del mediador.

En el momento de hacer la elección de encargados, se producen muestras efusivas de alegría, Alfonso e Iván cuentan a todos que son los elegidos y son coreados sus nombres como auténticos héroes.

El hecho de que coloquemos niños con distinto nivel madurativo viene dado por el hecho de que se ayuden, complementen y resuelvan los problemas que puedan surgir de manera más fácil, sin que tengan que acudir al adulto.

Los encargados serán los que coloquen los libros en su sitio, apunten el título del libro y el nombre del niño o niña a quien se lo prestamos y, además, le informarán de las condiciones (tiempo de préstamo, normas de utilización, etc.). Igualmente, avisarán a aquella persona (niño o adulto) que sobrepase la fecha máxima de entrega de libros.

En el momento de apuntar quién se lleva un libro, que suele ser antes de la salida, José Carlos coge la carpeta que usamos para tal uso y pregunta a voz en grito (con la consiguiente llamada de atención del maestro):

«¿Quién quiere llevarse un libro a su casaaaaa?»

El uso del material y las normas se tratan en las asambleas anteriores a la puesta en funcionamiento de nuestra biblioteca, llegando a un consenso general, en cuanto al trato que debemos dispensarle a los libros: no podemos romperlos, pintarlos, recortarlos, etc.; hemos de devolverlos en la fecha marcada, tenemos la responsabilidad de no perderlos.

Las normas de uso seguirían siendo las mismas que hasta ahora: elección libre de materiales, uso en el propio espacio del grupo, colocación en su departamento, etc.

A medida que iban saliendo propuestas, llegamos a la conclusión de que al igual que en las bibliotecas públicas que existen en la calle, también podíamos *prestar libros* a los usuarios de la nuestra.

Para ello, establecimos unas condiciones que deberíamos cumplir:

- «Tenemos que apuntar el libro y el nombre de la persona a quien se lo prestamos».
- «Sólo lo podrá tener en su casa unos cuantos días (siete días)».
- «El niño o niña que se lleve el libro tendrá que cuidarlo y devolverlo sin pintar, recortar, romper..»
- «Si no lo cuida bien, no le prestaremos más libros»

Una vez puesta en funcionamiento nuestra biblioteca, surge un nuevo e interesante elemento, los *carnets de usuario*. Los niños y niñas están acostumbrados a ver a los adultos utilizar carnets y tarjetas, para gran cantidad de tareas (sacar dinero, pagar en tiendas, poder conducir, etc.), siendo algo que no está al alcance de ellos.

Al introducir un elemento novedoso, como son los carnets, aumenta el interés de los niños y de las familias por la biblioteca, aportando todos una fotografía que era la condición indispensable para obtenerlo.



En un principio, los carnets se hacen a los niños del grupo, pero poco a poco ellos mismos van ampliando el círculo y un día aparecen Antonio y Cecilia con la foto de sus hermanos pequeños y de sus padres, con lo que implicamos de forma más activa a los demás miembros de la familia, ya que se hacen lectores de nuestra biblioteca.

Los préstamos se hacen más dinámicos, ya que cada uno coge su carnet cuando quiere sacar un libro y lo expone al encargado o encargada, que lo exige para poder llevar a cabo el préstamo («si no tienes carnet, no te puedes llevar este libro...»). De esta forma, si éste último no sabe cómo se escribe un nombre, no tiene que acudir al adulto a pedir ayuda.

Lo que en un principio estaba pensado como una actividad para favorecer y potenciar el lenguaje escrito, se convierte en una realidad en la que podemos integrar las tres áreas de conocimiento: Identidad y autonomía personal, mundo físico y social y comunicación y representación.

De igual forma, y como citaba anteriormente, se va cumpliendo el objetivo fundamental que debe ser motor de esta actividad: hemos despertado el interés de los niños y niñas, haciéndoles útil la lectura y la escritura para aquello que les interesa, y hemos implicando a las familias en este tema.

En el contexto de una reflexión personal, he vuelto a constatar que el interés de los niños y las niñas, así como su implicación y la de sus familias en esta tarea, y en tantas otras, es un punto de partida extraordinario para estimular su deseo y capacidad de aprendizaje. ■



...de guardería de empresa a escuela infantil pública



La preocupación latente, como tema de fondo, para facilitar a las mujeres que trabajaban en el Ministerio de Obras Públicas la conciliación entre su vida familiar y cuidado de los hijos con las responsabilidades profesionales, hicieron que en 1976 los responsables del Departamento de Acción Social en Madrid permitieran un proyecto, entonces innovador en la educación de los niños y niñas pequeños, conocido y difundido en sus inicios como «Guardería Infantil EL TREN».

Sin lugar a dudas, la iniciativa tenía su historia previa en múltiples reivindicaciones de carácter social y sindical llevadas a cabo por personal del Ministerio. Hombres y mujeres, procedentes de diversos barrios o pueblos de norte a sur del entorno de Madrid; funcionarios o personal laboral con responsabilidades de carácter técnico, administrativo o político luchaban, desde ámbitos bien distintos, por conseguir un servicio social de calidad para sus hijos pequeños en el propio recinto laboral, mientras ellos desempeñaban su trabajo. Fundamentaban su petición en las necesidades y conquistas sociales para la mujer, buscando la «guardería de empresa» como el modelo más idóneo para conseguir el equilibrio entre sus responsabilidades laborales y familiares. Querían acogerse, en aquel momento, a los beneficios de la política familiar que la Legislación del Ministerio de Trabajo pretendía garantizar en un sistema de seguridad social, a través de guarderías. Las llamadas *guarderías laborales* se definían como centros «sin ánimo de lucro cuya finalidad esencial era la custodia y cuidado de los hijos de la mujer trabajadora por cuenta ajena, menores de seis años, durante la jornada de trabajo de aquella, y potestivamente la educación la educación preescolar de los mismos» (1). Una propuesta bastante compleja para un colectivo de hombres y mujeres sensible e inquieto.

Francesca Majó

Esta inquietud del colectivo de familias que bullía entre los despachos de autoridades y las asambleas del salón de actos corría paralela a un intenso movimiento que, a través de la Coordinadora de Escuelas Infantiles, de experiencias de ayuntamientos democráticos, y de algunos profesionales que aportaban, desde la psicopedagogía, un nuevo concepto de niño, de educación, y un nuevo diseño de centro educativo para los pequeños. Era una propuesta más rica para todos.

La actitud de búsqueda, la preocupación y lucha de los padres, significó el comienzo de un cúmulo de acciones positivas que nacían en este momento y culminarían en la formación de un gran equipo humano de padres, preocupados positivamente por la educación de sus hijos. El paso del tiempo y los casi 25 años que nos separan del origen de este proyecto nos permiten analizar y valorar desde la perspectiva del tiempo y de la madurez la apuesta positiva que este proyecto-guardería consiguió hacer realidad.

¿Cómo se planteó el proyecto? ¿Cuál fue el proyecto propiamente dicho? ¿Cómo se desarrolló y llevó a cabo? ¿En qué se fundamentaba? Muchos interrogantes, muchas propuestas y muchas dificultades... muchas horas de reflexión y debate, y también de muchas ilusiones que tuve la suerte de compartir y conducir.

Hubo pues una etapa previa de puesta a punto, que enfrentando marcos conceptuales dio pie a un rico debate ideológico; se trataba, en definitiva, de resolver el enfrentamiento entre un tipo de «centro social-asistencial, considerado como derecho de los padres, de las madres para ser más exactos, y en función de sus necesidades», o «como un servicio de atención y educación de las niñas y niños que respondiera educativamente a sus necesidades».



Fue muy rico el proceso de reflexión, de debate, de contrastes, de búsqueda. Se iba avanzando y construyendo desde:

- el derecho de los padres a los derechos de los niños
- de las necesidades de los padres a las necesidades de las niñas y los niños
- de un centro de guarda y asistencia a centro de educación infantil, para que los niños pudieran, desarrollar todas sus capacidades
- de un centro grande para muchos niños a un centro adecuado a la capacidad de atención personal a cada niño, y con posibilidad de relación entre ellos
- de mujeres de buena voluntad o madres de familia que atendieran a los niños a profesionales preparados y especializados

En síntesis, de guardería de empresa a escuela de educación infantil.

Así, desde la reflexión compartida entre familia y profesionales, se elabora un proyecto de centro para la educación de los pequeños. Sirve de soporte básico la inquietud para ofrecer a niñas y niños, desde los primeros meses de vida hasta los 5 años, la primera escuela de vida; una escuela rica en estímulos y en valores, que acoja todas las necesidades físicas, afectivas, intelectuales, emocionales, sociales de los pequeños. Que conciba la educación como una respuesta a toda la persona y vida de cada niño, para desarrollar todas sus potencialidades, educando en la autonomía personal, en el respeto y solidaridad con los demás. Adoptando una pedagogía activa adecuada a las primeras edades y una organización de escuela que, estando en función de los niños, facilite el desarrollo global de cada uno.

Una escuela que quiere contar, desde el primer momento, con los padres, para que participen directamente y compartan con los profesionales la educación de sus hijos, creando cauces que faciliten la comunicación, la relación e intercambio entre ellos, que enriquezcan por la reflexión, su formación personal y encuentren los apoyos necesarios para educar a sus hijos. Una escuela educativa que da gran importancia a los profesionales; un equipo humano preparado especialmente para educar a los pequeños, para colaborar con los padres, para crear y aprovechar todas las situaciones de la vida de cada día, la libertad y el juego de los niños, como medios de desarrollo. En definitiva, una escuela de vida capaz de hacer personas, ciudadanos de pleno derecho. Y esta propuesta, con mucha ilusión, comenzó a hacerse realidad. Merece resaltar algunos aspectos que por su singularidad contribuyeron a dar forma al proyecto.

La construcción y equipamiento

La arquería norte del propio Ministerio, con más de 100 metros de longitud, y en forma de largo tren, se fue habilitando para organizar los espacios internos adecuándolos a las distintas necesidades; así surgen las biberonerías, las bonitas salas de cambio, y las salas de estar de los grupos que, con salida cada uno al patio exterior, convirtieron el jardín en un magnífico espacio de juego y esparcimiento; de luz y sol al aire libre; se pudo dotar de muchos recursos que permitían la magia y aventura de los pequeños, cobijados eso sí por la sombra protectora del histórico edificio erguido firme en pleno Paseo de la Castellana de Madrid, pero aportando una nueva nota de vida y alegría infantil.

La planta superior del inmueble, un gran lujo de espacio complementario, completaba el diseño del centro, haciendo posible realizar una serie de talleres: carpintería, disfraces que enriquecían las actividades de exploración y manipulación de los niños. Con el espacio sobrante cobró forma una gran casa, con pasillos, cocina, dormitorios, tiendas y garajes a medida de los niños, que permitían desarrollar toda su capacidad simbólica, para dar rienda suelta a su imaginación y fantasía. Pudimos diseñar todo el mobiliario, los recursos, materiales y juegos, ofreciendo múltiples y estimuladoras posibilidades. Creo que tenemos que agradecer la confianza que los responsables de la administración de aquel momento, seguramente sin conocer todas las exigencias y posibilidades que brindaba un trabajo educativo planteado con seriedad, nos permitió desarrollar. ¡¡Una gran suerte para aquellos niños y niñas que hoy son ya hombres y mujeres!!

El equipo educativo

El servicio de personal del Ministerio ofreció a trabajadores de su plantilla con licenciatura en Psicología, Pedagogía y Magisterio la posibilidad de integrarse en este proyecto educativo. Superado el proceso de selección, surgió un flamante equipo de 17 personas con ilusión por llevar a la práctica este proyecto.

¡Interesante posibilidad profesional! La puesta a punto permitió dedicar un largo tiempo, muchos meses, a la formación y preparación del grupo. Desde el estudio, la reflexión en común y la búsqueda, pudimos diseñar las líneas marco de toda la acción educativa, fijar criterios comunes sobre actitudes y maneras de hacer, elaborar un plan de trabajo adaptado a cada edad, muchos proyectos y propuestas de organización de la vida cotidiana; preparamos la ambientación de la escuela, para que ofreciera un clima agradable y acogedor. Pudimos elaborar un proyecto pedagógico, con identidad propia, que se proponía conseguir el difícil equilibrio entre la buena relación-comunicación entre los niños, educadores y sus familias, y la pedagogía de la vida cotidiana.

Fue un privilegio vivir y compartir esta experiencia creativa; una puesta a punto bien elaborada y cuidada con gran delicadeza, sensibilidad, y con el rigor científico de la fundamentación psico-pedagógica. Todo esto habrá dejado seguramente una huella positiva no sólo en la escuela, sino en la vida personal de cada uno.

Los padres y madres: la familia

Desde el primer momento los padres han sido una fuerza viva, un soporte muy importante en la elaboración del proyecto y también en su desarrollo. La relación con las familias fue siempre querida, integrada desde el primer momento, y cuidada con esmero por la Escuela, se consiguió una relación afectiva y armoniosa con los educadores; se tomaron iniciativas y propusieron maneras de estar cerca de sus hijos y compartir su educación; eran frecuentes las reuniones de aula, basadas en la vida y experiencias de los niños para conocerles mejor e ir compartiendo las acciones educativas que se iban ofreciendo; ricas vivencias que contribuyeron a seguir de cerca el crecimiento y educación de sus hijos; los padres valoraban siempre, con su entrega y compromiso emocional, todas las propuestas. Unido todo esto a una serie de actividades que, desde la incorporación de abuelos a los pasa-

calles y charangas por el barrio, eran una nota de vida en la densidad urbana donde la escuela estaba ubicada.

Así, día a día, haciendo realidad este modelo educativo, la Guardería «EL TREN» del Ministerio de Obras Públicas se fue consolidando como centro de educación infantil, en el que las niñas y niños pequeños eran los auténticos protagonistas, y los adultos, padres y educadores buscábamos aunar el conocimiento científico con la práctica responsable para ir respondiendo a las distintas necesidades de los pequeños y de sus familias. El estar tan cerca de los niños nos ayudó mucho a disfrutar del propio trabajo y a descubrir las nuevas dimensiones que la acción con los pequeños conlleva. La escuela fue siempre un punto de referencia para la familia y un centro de cultura para la infancia.

Tuvo siempre las puertas abiertas a profesionales de otros centros, de otras ciudades y países, planteándonos conjuntamente la calidad de una formación inicial idónea y una formación permanente basada en la acción-reflexión-acción; en esta línea fueron múltiples las visitas, los encuentros y los cursos; incluso por iniciativa del entonces Ministro, un nutrido grupo de arquitectos aprendió en la propia escuela a conocer las necesidades de los niños para que sus proyectos arquitectónicos tuvieran la adecuación y sensibilidad que requieren los inmuebles y equipamientos para los pequeños.

La realización de este proyecto que fue en realidad una bonita realidad, gestado en el seno de la propia administración pública, nos permitió que la Escuela comenzara a ser también un centro de intercambio y formación cultural de la primera infancia. Por todas estas experiencias vividas y compartidas, por la inquietud y búsqueda del gran equipo humano que componíamos en su origen, tenemos la satisfacción de que la Guardería Infantil «EL TREN» pudo aportar su experiencia, su rica trayectoria, su contenido pedagógico, a la Ley Orgánica del Sistema Educativo, LOGSE², que ha reconocido abiertamente el derecho a la educación de todas las niñas y los niños desde su nacimiento y ha puesto los pilares de la educación infantil como primera etapa del sistema educativo.

Por esto se puede decir que la Guardería Infantil «EL TREN» dio el paso de guardería de empresa a escuela infantil pública, con todas las exigencias que esto comporta. ■

1. Orden del Ministerio de Trabajo (12-II, 1974)

2. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (3-10-90)



La Escuela de Verano Virtual

La Universidad Virtual y la A. M. Rosa Sensat han creado **La Escuela de Verano Virtual** un nuevo espacio de formación con cursos que podréis seguir desde cualquier lugar, sin horarios ni desplazamientos.

La Escuela de Verano Virtual para profesores pretende complementar la oferta existente de escuelas de verano, y ofrecer a los maestros y maestras una nueva oportunidad de formación mediante el uso de Internet. La experiencia acumulada por ROSA SENSAT en la formación del profesorado y por la UOC en los estudios universitarios virtuales se suman para dar solidez al proyecto.

Matrícula abierta desde el 24 de junio

Para más información y matrícula:

www.uoc.es/escueladeverano
www.rosasensat.org
escuelavv@campus.uoc.es

Con la colaboración de:

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

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

**UOC**
La universidad virtual
Una plataforma avanzada de UOC y D'Acció Pedagògica

**R O S A S E N S A T**
Associació de Mestres Rosa Sensat

Cursos

- Descubrir el entorno natural en la educación infantil
- Cómo trabajar los recursos en Internet en educación primaria
- Cómo trabajar los recursos en Internet en educación secundaria
- Matemáticas en Internet
- Diseño de páginas web
- Perder el miedo al ordenador
- La violencia en los jóvenes
- Modelos de intervención educativa para alumnos con dificultades (ESO)



Cer0Teatr0

pequeño e

infinito

Cer0Teatr0 es un proyecto artístico que quiere abrir un espacio en las artes escénicas para la primera infancia, atendiendo a su evolución, sus necesidades de desarrollo cultural, su percepción particular, su ser único, irrepetible, intransferible y en continuo cambio.

La propuesta en sí comienza a gestarse en las *III Jornadas Internacionales de estudio sobre Teatro infantil y juvenil*, celebradas en

Granada en junio de 1999, organizadas por el Teatro Alhambra, el Centro de Profesorado y la Universidad de Granada, como propuesta

Si compartimos con Ricoeur que «... no nos comprendemos directamente, sino más bien interpretando signos fuera de nosotros, en la cultura y en la historia, pasando por el lenguaje y, sobre todo, por su potencial más rico: los símbolos y los mitos», el acercar a la primera infancia a la historia y a la cultura de nuestra sociedad actual necesita de varios aliados, y entre ellos están sin duda alguna la escuela y el teatro. La experiencia que se ha desarrollado en el proyecto Cer0Teatr0 ha pretendido hacer confluir a estos dos mundos, de manera que no se convirtiera en una actividad puntual de asistencia a un espectáculo, sino promover una experiencia que apoyara una línea de trabajo a más largo plazo, donde niños y profesionales pudieran encontrar un lugar para el encuentro entre la escuela y el teatro.

una herramienta de conocimiento para los niños y niñas junto a sus maestras y maestros.

Mercedes Blasi, Juan Quesada, Concha Villarrubia

de acción conjunta entre profesionales de educación infantil de las escuelas de Granada, y compañías de diferentes países, de larga y probada experiencia en las Artes Escénicas para el público más pequeño, con los siguientes objetivos:

- Incorporar las artes escénicas en la educación infantil.
- Difundir la idea del arte escénico como

- Dar a conocer experiencias alternativas basadas en proyectos de investigación diferentes a la imagen dominante en los medios de comunicación.
- Formar en la sensibilidad artística a los niños y a las niñas junto con sus profesoras y profesores.
- Desarrollar la capacidad crítica en el ámbito de las Artes Escénicas.
- Practicar la interculturalidad entre artistas escénicos de varios países y profesionales de la educación infantil en Granada.
- Convertir la experiencia estética en una actividad que produce placer y por tanto favorece la comunicación social.

Este proyecto se convierte finalmente en realidad en mayo de 2000 al confluir los esfuerzos de distintas instituciones: Patronato Municipal de Educación Infantil, Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Granada,



Centro del Profesorado de Granada y del Teatro Alhambra-Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

Han participado en esta experiencia: 1.190 niños y niñas de tres a seis años de 28 centros de Educación Infantil, de 9 municipios de la provincia de Granada. 96 maestras y maestros de educación infantil. 30 actores, actrices, directores, programadores...

Desarrollo y fases de la experiencia

En el diseño del proyecto se consideró que para los niños y niñas era una de sus primeras experiencias de asistir a una representación teatral, siendo una etapa de iniciación a las Artes Escénicas. Por otra parte los profesionales de la educación infantil se convierten en introductores a un nuevo lenguaje. Teniendo en cuenta estos aspectos se planificaron actuaciones que facilitarían el encuentro entre la infancia, el teatro y la escuela.

Seleccionar un espectáculo de calidad

«Toc, Toc, Toc», de Theatre de la Guimbarde (Bélgica) no sólo es un espectáculo para público de 3 a 6 años, es un concepto de teatro para la primera infancia, esto es, un concepto del espacio escénico: dimensiones de la caja escénica, de la escenografía y de las gradas para el público, adecuado a su tamaño, proximidad del público al escenario, calidez, confortabilidad, iluminación tenue y delicada, los más pequeños en proscenio, los adultos a los lados o en la última grada para favorecer la visibilidad.

La temática del espectáculo, un bebé que ayuda a descubrir que todos han sido bebés en algún momento, junto con un acompañamiento en su propio proceso para ser bebé, hace confluír en los espectadores sentimientos y recuerdos muy cercanos vinculados a sus propias experiencias personales. «Sr. Bebé», mira a las criaturas, juega a aparecer y desaparecer,

se presenta, dice su nombre, les descubre... les hace una foto... «¡son tan pequeños!» y entonces el Sr. Bebé comienza a contarles qué ocurrió antes de que él naciera, antes de que él fuera tan pequeño, tan pequeño, como ellos y como su osito.

Toc, Toc, Toc, reclama el derecho de todos los niños y las niñas a ser deseados, a ser queridos, a tener su legítimo lugar en el mundo. La dirección de Charlotte Fallon tiene la sabiduría de la escena, la obra respira la teatralidad de la vida, llevando la vida al teatro.

Acciones para las maestras y los maestros

Los profesionales de la educación infantil como mediadores culturales ocupan un lugar privilegiado en el acercamiento de la infancia al teatro para poder hablar y reflexionar sobre ello se organizaron tres actividades: una reunión previa para todo el profesorado que participa en el proyecto. Un Seminario

con Charlotte Fallon, directora de «Toc, Toc, Toc», el mismo día que asiste con el grupo de niños y niñas al espectáculo por la tarde asiste también al seminario. Un Seminario final entre Charlotte Fallon y todo el profesorado, estudiantes y profesionales del teatro que han participado en el proyecto.

Participantes de 0 a 6 años

Respecto a las niñas y los niños de tres a seis años que participaron y contando con la complicidad del profesorado, se planificó atender a estos novales espectadores de manera especializada en la organización, la programación, la recepción del público, el espacio escénico, etc.. Al ser una programación para educación infantil, se buscó la homogeneidad de los grupos con un aforo limitado, con un máximo de 140 niños por función. El espectáculo empieza al llegar al teatro, la entrada al lugar «mágico», es un ritual de iniciación, ambientado por la música tranquilizadora, por el acompañamiento de los niños, niñas y profesorado por el técnico de la Compañía, desde la entrada al edificio, hasta el asiento asignado a cada persona, ordenadamente, sin prisas, atendiendo particularmente a cada niño y cada niña. Cuando todo el mundo está cómodamente sentado, la coordinadora saluda al público y presenta a la compañía con cariño. Es entonces cuando la música cesa, la luz cambia, y del silencio expectante surge el actor.

Desde las escuelas se realizaron actividades previas a la salida, así como reflexiones sobre lo visto, recuerdo sobre la experiencia mantenida tanto de manera inmediata, como a través de fotos sobre la obra, posibilidades de expresar en distintos códigos sus impresiones. abrir nuevas investigaciones.

Pasos para la reflexión

Para poder reflexionar sobre todas estas intenciones se diseñaron distintos instrumentos que nos permitieran recoger información de los protagonistas en distintos momentos: Cuestionario de expectativas en la sesión inicial y valoración de los seminarios y general al final con el profesorado. Observaciones y registro de comentarios en las distintas sesiones a las que asistieron los niños. Dibujos y recuerdos de los niños y niñas. Toda esta información recogida, nos ha permitido reflexionar sobre las distintas visiones sobre lo sucedido, reinterpretar los hechos huyendo de la repetición de esquemas, avanzando en un proceso que nos permita conocer mejor a los niños y niñas de tres a seis años y las posibilidades de trabajo educativo que para y desde las escuelas les ofrecemos.



Opiniones de los niños y niñas de Cero Teatro

Hemos trabajado con toda la documentación enviada por el profesorado, pieza fundamental en este proyecto. Se han recogido las observaciones realizadas los días que los niños asistieron al espectáculo, así como: opiniones recogidas en el aula, recuerdo del espectáculo visto, y dibujos realizados por los niños y niñas de 27 grupos distintos de niños de 3 a 6 años. Con toda este material hemos estableciendo la secuencia:

Desde la escuela infantil, al teatro

El ir a ver un espectáculo para estas edades supone una experiencia más amplia que el propio espectáculo, aspectos como: salir de la escuela, montar en un autobús, ir con otros compañeros por la calle... son experiencias que desde el ámbito educativo se incorporan habitualmente en las dinámicas de trabajo de los distintos grupos en las salidas fuera de la escuela infantil.

La búsqueda de un lugar que se adecuara a las características del espacio escénico para la puesta en marcha de esta obra que no fuera un espacio tradicional con butacas, sino un espacio libre, además de muchos quebraderos de cabeza, nos abrió nuevas posibilidades. La sala encontrada fue el Centro de Actividades Comunitarias del Albaycin. Este espacio



ofrece una dificultad, la de que los autobuses no podían acceder a las cercanías de la sala y que el recorrido a pie desde la parada del autobús al lugar, era dificultoso con niños de estas edades, debido al tráfico y a la ausencia de aceras. Este inconveniente inicial vivido como insuperable en un primer momento, se convirtió en uno de los aciertos indudables de la experiencia.

La solución encontrada fue diseñar un itinerario a pie por las callejas del Albaycin, desde la parada del autobús hasta el teatro. Fue llevado a cabo por las estudiantes del IES Virgen de las Nieves. El grupo decidió y organizó transformarse en duendes y seres del bosque que harían música, figuras con globos, pompas de jabón, color sorpresa y huellas de color, en cada esquina, en cada pequeña plaza desde la parada del autobús hasta llegar a la sala de teatro.

A la salida del teatro volvíamos a hacer el mismo recorrido; esta vez las alumnas-duendes preguntaban sobre los aspectos que más habían podido llamar la atención, para completar la observación que de manera sistemática se realizaba durante la representación. Los comentarios quedaban grabados junto a las huellas de los duendes en el papel continuo;

así, a medida que pasaba la semana el laberinto se completaba con palabras evocadoras.

Desde el mundo de la escuela ha tenido una resonancia importante, tanto por los comentarios de los niños y el recuerdo que ha despertado, como por la alta valoración del profesorado del recorrido realizado.

Toc, toc, toc, un espectáculo para la infancia

Con las distintas observaciones recogidas durante el espectáculo, los comentarios posteriores en las escuelas y los dibujos realizados hemos realizado algunas interpretaciones de cómo han visto los niños el espectáculo, no se trata de un trabajo «científico», sino de un modo para acercarnos al proceso de crecimiento de los niños de estas edades y poder colaborar desde las escuelas en él.

Merece señalarse la importancia que se otorga a los objetos que van apareciendo en las diferentes escenas. Se establece una interesante secuencia en el recuerdo, utilizando los objetos cotidianos que aparecen en las distintas escenas como guía del espectáculo. Merece especial importancia la relevancia del osito, como elemento muy representativo, definiendo al protagonista Sr. Bebé, como el Sr. Bebé y su osito como un binomio natural. No es raro que suceda tal cosa, el valor afectivo que los objetos tienen en estas edades es bien conocido, y es habitual que cuenten con experiencias propias en poseer un «objeto» cargado de un alto valor afectivo generando a su propietario sensaciones de calma y seguridad cuando lo tiene consigo. El «osito» recoge el valor de los objetos transicionales en estas edades.

Existen dos escenas de fuerte carga emocional, en el recuerdo se manifiesta que el conflicto tuvo una resolución satisfactoria para los protagonistas, resulta interesante ver como los niños y niñas establecen una secuencia de conflicto-tensión-búsqueda de soluciones.

Nos gustaría señalar otros aspectos del espectáculo que pensamos influyeron de manera importante a los espectadores:

- Los focos y luces: en muchos de los dibujos realizados posteriormente aparecen las luces de colores que rodeaban el escenario, y especial relevancia tienen en una escena con poca acción que mantiene concentrada la atención de los niños y niñas con los juegos de luces.
- La música y los sonidos: en numerosas ocasiones se convierten en pistas para el seguimiento de la acción que se desarrolla, provocando un nuevo ritmo, un momento de concentración, facilitando la distensión y los aplausos...
- El color: este aspecto ha sido interesante valorarlo desde los dibujos que los niños han realizado, reproduciendo los colores del escenario, la casa, la flor, el vestuario, incluso en algún caso el traje rayado que llevaba el Sr. Bebé.



La luz, la música, el color, elementos que van más allá de las palabras y las acciones forman una parte importante de la experiencia de acercarse al teatro en estas edades, son mensajes e informaciones que reciben no de manera explícita pero sí cercana a sus códigos de conocer y comprender el mundo que les rodea. Al asistir a un espectáculo no sólo ofrecemos un contenido temático, sino también una propuesta plástica y estética.

En la escuela seguimos trabajando...

La oportunidad de asistir a un espectáculo para un grupo de niños de estas edades, supone en muchos casos iniciar un proceso de trabajo que va más allá del propio espectáculo. Si bien en esta ocasión se ha trabajado desde la organización el animar a procesos de reflexión desde el aula, vinculándolos a promover el diálogo y la expresión de las experiencias vividas, pensamos que ha de ser la escucha de los propios niños la que permita al profesional adentrarse en nuevas propuestas de trabajo. Y esto ha sucedido en muchos de los grupos que aquí han participado, iniciando un proceso de búsqueda en los propios niños y niñas, aflorando preguntas sobre su propio pasado ¿cómo nació?, ¿Cómo era de bebé?, ¿Qué me gustaba? Las posibilidades de trabajo «didáctico» posterior desde las escuelas se amplía y diversifica, no desde la homogeneidad de las actividades a desarrollar, sino desde la escucha de los verdaderos interrogantes de los niños y niñas, siendo la fuente de sus propios procesos de aprendizaje y crecimiento. Como ya plantearon los profesionales de la educación en un principio, las Artes Escénicas pueden ser un buen aliado para los niños y niñas de tres a seis años para conocerse y entender mejor el mundo que les rodea.

Opiniones de maestras y maestros

Como ya hemos dicho al profesorado se le pasó un cuestionario de expectativas, donde se plantearon distintas cuestiones, pasamos a centrarnos en alguna de ellas.

El profesorado plantea dos grandes retos respecto a la aportación de las artes escénicas a la formación de sus alumnos:

- La importancia de estas en el conocimiento del propio niño y del mundo que le rodea.
- El fomento de la creatividad y de las distintas posibilidades de expresión artística.

Ambos son un buen reflejo de cómo los profesionales de la educación incorporan las propias estrategias del crecimiento de los niños de 3 a 6 años, es en estas edades donde se dan numerosos escauceos en el ensayo de situaciones reales desde la ficción, el llamado juego simbólico es una de las estrategias que los niños utilizan habitualmente en su vida para comprenderse y comprender el mundo en el que viven, ponerse en situaciones imaginarias, cambiar de personalidad, reproducir situaciones vividas, ... les permite ir ajustándose a un contexto de vida concreto, establecer relaciones con los otros, y transitar por la estrecha vereda de la realidad y la fantasía, donde todo es posible.

Como decía Winnicott lo que los adultos llamamos mundo real « tiene mucho que ofrecer, siempre y cuando su aceptación no signifique una pérdida de la realidad del mundo personal imaginativo o interior. Para el niño resulta legítimo que el mundo interior esté tanto afuera como adentro, y por eso penetramos en el mundo imaginario de la

infancia cuando participamos en los juegos del niño o tomamos parte de cualquier otra manera, en sus experiencias imaginarias. el claro conocimiento de lo que es real y lo que no lo es ayuda al niño de múltiples maneras, pues este sólo logra una comprensión gradual de que el mundo no es como el lo imagina y de que la imaginación no es exactamente como el mundo. Cada uno necesita del otro.» El adulto se torna trascendente en el establecimiento de puentes que vayan acercando este mundo en «pequeñas dosis».

Por otra parte el esperar una aportación de las artes escénicas al ámbito de la educación artística como elemento desencadenante de futuras manifestaciones que los niños y niñas puedan desarrollar posteriormente, nos debería hacer reflexionar sobre la importancia de ofrecer propuestas con una buena calidad, si realmente queremos contribuir al desarrollo de sus capacidades artísticas y de expresión.

Otra de las cuestiones planteadas fue recoger las expectativas respecto al seminario de formación que se tenían, centrándose mayoritariamente en la necesidad de conocer recursos para incorporar el juego dramático en la escuela de manera ajustada a las características propias de la edad, donde los niños y niñas puedan ser los protagonistas. Pero también y no menos importante con el interés de trabajar desde la escuela al niño como espectador crítico de las manifestaciones culturales a las que tiene acceso.

Por último señalar que el profesorado manifestó tanto en las expectativas como en la valoración final, la necesidad de continuidad y futuro de esta iniciativa. Podemos entender esta como una clara demanda a establecer



propuestas de trabajo continuadas donde se permita evolucionar en la propia experiencia, evitando actos o actividades puntuales que no permiten consolidar ninguna línea de trabajo en la escuela. Quizás sea también una cierta llamada de atención desde los centros a las constantes «experiencias innovadoras» que requieren un importante trabajo de los profesionales de la educación y que no se vuelve a saber nada después generando un alto desencanto al partir siempre de cero.

Nos gustaría cerrar nuestra aportación parafraseando a Hannah Arendt, recogida por F. Barcena:

Todo nacimiento aunque sea esperado, supone una novedad, trastorna, interrumpe la tranquilidad de un mundo más o menos constituido.

El nacido, el recién nacido es, al mismo tiempo, un recién llegado. Alguien a quien hay que iniciar, a quien hay que acompañar y alguien a quien hay que acoger con hospitalidad.

Los adultos hemos de desarrollar una ética de la hospitalidad, de la acogida, del recibimiento. Si compartimos este pensamiento, los profesionales que nos acercamos a la infancia, tanto desde la escuela como desde las artes escénicas, estamos obligados a pensar nuestra tarea como estructuras de acogida, hemos de ser los adultos los que hagamos el esfuerzo de buenos anfitriones de generar contextos adecuados a las características propias del «recién llegado».

Esta experiencia que continua este curso nos permite y obliga a seguir pensando en el acercamiento de las Artes Escénicas y la Infancia. ■

EL HARÉN PEDAGÓGICO

Perspectiva de género en la organización escolar

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA (COORD.), GLORIA ARENAS, NIEVES BLANCO, RAFAEL CASTAÑEDA, GRACIELA HERNÁNDEZ MORALES, CONCEPCIÓN JARAMILLO, EMILIA MORENO, MERCEDES OLIVEIRA, M^a ELENA SIMÓN

Todo está impregnado de significados (más o menos explícitos, más o menos compartidos), en la organización escolar. Todo habla en las organizaciones: el espacio, el tiempo, la estructura de participación, la dinámica de poder, las relaciones interpersonales, las tareas, los materiales... Nada es aséptico. Nada es casual. Hace falta afinar el oído para escuchar y disponer de teorías para interpretar lo que se oye. Para comprender las organizaciones escolares es preciso cribar los hechos, las palabras y las concepciones con el cedazo del significado.

Una de las dimensiones que subyace a toda la dinámica organizativa es la de género. La institución escolar está integrada por hombres y mujeres, alumnos y alumnas, padres y madres que comparten cada día tareas y relaciones. Esta condición de hombres y mujeres influye en las expectativas, las concepciones, el desarrollo de trabajos, el desempeño de cargos, el envejecimiento, las relaciones interpersonales, la distribución del tiempo y del espacio, la utilización del lenguaje...

LA TRANSMISIÓN DE MODELOS SEXISTAS EN LA ESCUELA • TIEMPOS Y ESPACIOS PARA LA COEDUCACIÓN • YO TENGO QUE HACER LA CENA. LA MUJER Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS ESCOLARES • LA EDUCACIÓN SENTIMENTAL. UNA CARENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO • VIOLENCIA Y DIFERENCIA SEXUAL EN LA ESCUELA • LAS MADRES EN LA EDUCACIÓN, UNA VOZ SIEMPRE PRESENTE PERO, ¿RECONOCIDA? • MUJERES Y HOMBRES PARA EL SIGLO XXI: EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO • EL ENVEJECIMIENTO DEL PROFESORADO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. Matices a través del género



164 pág. 1.795 PTA / 10,79 €

El origen de la tolerancia y la empatía: los modelos y expectativas básicos

Desde las primeras investigaciones realizadas en los años 50 sobre el origen de la personalidad más vulnerable al racismo y a otras formas de intolerancia se destaca el importante papel que parece tener, en este sentido, el tratamiento

Existe actualmente un gran consenso en reconocer que la exclusión social y la intolerancia son dos de los problemas más graves de nuestra sociedad, y su superación, un objetivo prioritario que es necesario promover para construir una sociedad más justa. En torno a dicho objetivo se orienta el trabajo que aquí se resume (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez y Andrés, 2000), iniciado a partir de la demanda planteada a su directora por un grupo de educadoras infantiles, del grupo de la revista Infancia 0-6, sensibilizadas sobre la necesidad de promover la tolerancia y la igualdad desde el comienzo de la educación. Como primer paso para conseguirlo era necesario disponer de instrumentos válidos para

El origen de la integración

que los niños y niñas reciben de las personas encargadas de su cuidado (Adorno et al, 1950), observando que los padres y madres que tratan a sus hijos con dureza, negligencia e inconsistencia favorecen el desarrollo de la intolerancia, al contrario de lo que sucede cuando les proporcionan un contexto seguro, consistente y cálido (Allport, 1954). Los estudios realizados con posterioridad confirman que a través de las primeras relaciones que los niños y niñas establecen con las personas encargadas de su educación (madres, padres, maestros...) adquieren los modelos y expectativas básicas sobre lo que pueden esperar de sí mismos y de los demás; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de sus emociones y conductas. Cuando la

diagnosticar las competencias básicas en las que se fundamenta el desarrollo posterior, a través de los cuales poder detectar desde sus orígenes situaciones de riesgo, especificar objetivos educativos y evaluar con rigor la eficacia de programas destinados a favorecer la integración y la tolerancia en las edades comprendidas entre los dos y los seis años.

María José Díaz-Aguado

figura encargada de proporcionar seguridad responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del pequeño le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo, y le ayuda a desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, que le ayudan a: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela. Por el contrario, cuando la persona que debería dar seguridad al niño no está disponible o cuando le responde de forma inadecuada a sus demandas de atención, éste aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo como desagradable e imprevisible, y se acostumbra a responder a él con retraimiento o violencia. Tendencias que reducen considerablemente su capacidad de adaptación a la adversidad, ante la que suele comportarse de tal forma que genera más adversidad.

Desde esta perspectiva, la educación temprana de la tolerancia consistiría en proporcionar al pequeño modelos adultos

empáticos, psicológicamente disponibles para atenderle, que le ayuden a desarrollar la empatía así como la confianza básica necesaria para afrontar el estrés y la incertidumbre con eficacia.

La entrevista desarrollada en nuestra investigación para evaluar los modelos básicos consta de cuatro historias sin final, que la niña o niño evaluado debe acabar, manifestando así cuáles son sus expectativas básicas, lo que según su experiencia anterior es más probable que suceda. Como puede verse en cómo terminan la historia de la rodilla herida Lorena y Elisa:

Historia de la rodilla herida: «La familia sale a pasear por un parque donde hay una pequeña montaña. La niña pequeña sube por ella y se cae al suelo haciéndose una herida en la rodilla. ¿Qué pasa entonces?»

LORENA (4 años 8 meses, su familia no tiene problemas de exclusión social): (...) «Sus padres la curaron y la hermana le puso la tiritita. ¿Le dijeron algo? Le dijeron que no debía irse a la montaña y que tuviese cuidado al escalar. ¿Le dijeron algo más? Sí, «niña no te vayas de la mano cuando estamos caminando». ¿Qué pasó después? Que se fueron a casa.»

ELISA (5 años 2 meses, su familia tiene graves problemas de exclusión social): (...)»Se hizo daño, como yo. (Enseña una herida). La hermana va y la recoge, pero se sube a la piedra y se cae y van los padres y se caen. Y llega la policía con un coche y los recoge a todos, a la bebecita, a la hermana, al padre y a la madre y se los lleva (haciendo el sonido de un coche de policía). Y se los lleva a la cárcel.»

La respuesta de Lorena refleja un modelo seguro en las expectativas y los vínculos de relación básicos, ya que la situación se resuelve de forma coherente, a través de conductas empáticas como consolar a la protagonista y curar la herida. Sin embargo, en la respuesta de Elisa, una niña de un entorno con graves problemas de exclusión social, aunque en principio la familia acude ante el daño sufrido por la protagonista, la historia se continúa de forma incoherente, y refleja un modelo desorganizado, con final caótico, puesto que los adultos encargados de resolver el problema de la niña tienen, a su vez, tantos problemas, que no pueden conseguirlo. Situación que probablemente coincida con lo que Elisa encuentra en su vida cotidiana, como consecuencia de las graves dificultades que rodean a la exclusión social de su familia.

Una de las principales conclusiones de nuestro estudio, reflejada en las respuestas que se acaban de comentar, es que los niños y niñas de familias con problemas graves de exclusión social manifiestan con cierta frecuencia, tanto en esta entrevista como en la conducta observada por el educador, modelos y expectativas básicos inseguros; en los que se reproduce la desestructuración que viven las personas encargadas de su cuidado. En función de lo cual puede explicarse, como se observa, que tengan muchas más dificultades para realizar tareas con autonomía, relacionarse con educadores/as y establecer relaciones con iguales. De lo anteriormente expuesto se deduce que:

1. Erradicar la exclusión social que sufren determinadas familias es un requisito imprescindible para prevenir los problemas que dicha exclusión produce en los niños y en las niñas.
2. El educador o educadora puede favorecer los modelos básicos seguros y empáticos, y con ello la capacidad de construir la igualdad y la tolerancia, manifestando dichos valores a través de su conducta, respondiendo con sensibilidad y empatía. Y enseñando a todos los niños y niñas, y especialmente a los que más lo necesitan, a:
 - Predecir y comprender sus propias emociones y las de otras personas.

- Estructurar su propia conducta, con coherencia, en relación a la conducta de otras personas (a través, por ejemplo, de juegos en los que se intercambian dos papeles de forma repetitiva).
- Estructurar su propia conducta con autonomía en situaciones de tarea, ayudándoles a: elegir objetivos realistas; poner en marcha acciones adecuadas para alcanzarlos; esforzarse, superando los obstáculos que suelen aparecer; obtener el reconocimiento de los demás y aprender pautas optimistas de evaluación de resultados.

Primeros estereotipos, condicionamiento semántico y diferencia de estatus

Desde los dos o tres años de edad, los niños y niñas manifiestan cierto conocimiento de que existen diferencias de apariencia entre unas personas y otras; detectando, por ejemplo, las diferencias en el color de la piel y las diferencias de género (Kohlberg, 1966). Pero no diferencian bien entre dichas categorías sociales y son incapaces de incluir en ellas con precisión a los individuos correspondientes. Esta falta de diferenciación conduce a centrarse en la orientación y posición del propio grupo de forma absoluta, aceptándola sin crítica, aunque no se conozca con exactitud. Desde esta temprana edad, se aprenden las etiquetas que los adultos asignan a determinados grupos y los sentimientos asociados a dichas etiquetas. Una vez adquirido, este condicionamiento semántico entre palabra y emoción suele ser muy resistente al cambio.

Uno de los primeros estudios realizados sobre el condicionamiento semántico asociado al color oscuro de piel en la infancia fue el de Clark y Clark (1952). La prueba utilizada para evaluarlo consistía en presentar dos muñecas (una blanca y otra negra), preguntando a los niños cuál preferían, cuál les parecía más bonita y con cuál querían jugar. Y encontrando que tanto los niños blancos como los negros elegían la muñeca blanca; y que cuando se les preguntaba cuál de las dos muñecas era mala, los niños de ambos grupos mencionaban la muñeca negra. Esta investigación sensibilizó de una forma especial sobre la necesidad de luchar contra la segregación educativa de las minorías étnicas. En los estudios realizados durante las dos décadas siguientes con esta misma técnica se observó una significativa superación del rechazo hacia el propio grupo en los niños de la minoría negra paralelo al incremento del estatus social de dicha minoría. Las investigaciones realizadas a mediados de la década de los 80 pusieron de manifiesto, por el contrario, un retroceso también paralelo en la superación de ambos problemas.

En nuestra investigación llevamos a cabo entrevistas similares a las del estudio anteriormente mencionado, con el objetivo de evaluar si existían en los niños y niñas de las escuelas evaluadas algún indicio del condicionamiento semántico que antecede al racismo (asociando el color oscuro de piel a significados negativos). Se presentan a continuación algunas de las respuestas obtenidas a través de esta entrevista.

Ingrid (4 años 1 mes): ¿Con cuál de las dos muñecas prefieres jugar? Con la blanca. ¿Por qué? Porque sí. ¿Por qué te gusta más? Porque tiene flores en el vestido. Pero tienen el mismo vestido ¿ves? ¿Cuál te gusta más? La blanca. ¿Cuál de las dos es más buena? La blanca. ¿Qué hace? Portarse bien. ¿Hay alguna que sea mala? La negra es mala, porque tiene la cara negra. La blanca no es mala, se porta bien. La negra es mala porque se tira la comida encima de su ropa.»

Jaime (4 años 4 meses): ¿Con cuál de las dos muñecas prefieres jugar? La blanca. ¿Cuál es más buena? La blanca es más buena porque la negra corre por la carretera y no hace caso a su mamá. ¿Hay alguna que sea mala? La blanca recoge todos sus juguetes y la negra se escapa por la ventana y no los recoge.»

Laura (5 años 3 meses): «¿Con cuál de las dos muñecas prefieres jugar? Ésta (señala la negra). ¿Por qué? Porque me gusta, me gusta su pantalón. Pero los dos pantalones son iguales. Porque es negra. ¿Cuál es más buena? Ésta (señala la blanca). ¿Por qué? Porque es más guapa, la cara, los brazos y estos pies son más bonitos. ¿Hay alguna que sea mala? Sí, ésta (señala la negra). ¿Por qué? No son malas ninguna porque son hermanas.»
Isabel (3 años 8 meses): «¿Con cuál de las dos muñecas prefieres jugar? La negra. ¿Por qué? Porque me gusta mucho. ¿Cuál es más buena? La negra. ¿Por qué? Porque sí. ¿Hay alguna que sea mala? La blanca. ¿Por qué? Porque tiene una gorra fea.»

Ana (4 años 3 meses): «¿Con cuál de las dos muñecas prefieres jugar? Con la negra. ¿Por qué? Porque me gusta. ¿Cuál es más buena? La negra. ¿Por qué? Porque es negra y tiene fuerzas. ¿Hay alguna que sea mala? La blanca. ¿Por qué? Porque se enfada.»

Como puede observarse en las respuestas anteriormente mencionadas, aunque sea más frecuente la tendencia a preferir la muñeca blanca, y se utilicen para justificarlo argumentos en los que se asocia el color oscuro de piel con atributos negativos («la muñeca blanca es buena porque recoge todos sus juguetes... la muñeca negra se escapa por la ventana y no los recoge»; «se tira la comida encima»); en otros casos, sucede precisamente lo contrario, se prefiere la muñeca negra y se atribuyen cualidades negativas a la blanca («la blanca es mala porque

se enfada»); y por último, también se observa a veces la tendencia a decir que ninguna de las dos es mala («porque son hermanas»), en la que se asocia la diferencia de color de piel con una relación positiva. No es de extrañar, por tanto, que al analizar estadísticamente dichas tendencias, no se observen diferencias estadísticamente significativas entre la preferencia por la muñeca blanca o la muñeca negra.. Conviene mencionar, sin embargo, que los niños y niñas que pertenecen a minorías con un color de piel más oscuro hacen en la entrevista más referencias a este tema que los otros niños y niñas.

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, cabe interpretar el hecho de que no se observen tampoco indicios de racismo en los distintos tipos de interacción evaluados (a través de la percepción del/a educador/a o registrada directamente en vídeo) A partir de los cuales se concluye que los niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas en desventaja no tienen más problemas de exclusión o aislamiento en la escuelas de educación infantil estudiadas que los derivados de dicha desventaja. Para interpretar este resultado conviene tener en cuenta: 1) que la mayoría de las escuelas estudiadas se habían planteado explícitamente la conveniencia de fomentar las conductas tolerantes; 2) y la dificultad de que los niños y niñas de dos a seis años realicen categorizaciones sociales en función de las cuales discriminar a los individuos que a ellas pertenecen. Cabe temer, sin embargo, que a partir de los seis años, edad en la comienzan dichas categorizaciones, si no se resuelven los problemas relacionados con la desventaja éstos queden asociados a la pertenencia a una minoría étnica y pueden surgir conductas racistas para justificar la exclusión (Díaz-Aguado, 1992; 1996).

Para prevenir los problemas mencionados en el párrafo anterior, conviene proporcionar desde la educación infantil a todos los niños y niñas oportunidades de compartir objetivos y actividades con sus compañeros, en equipos heterogéneos (en etnia, rendimiento, género...) en los que desempeñen papeles que les permitan tener un estatus de igualdad. Para valorar la relevancia de estas oportunidades, conviene tener en cuenta que desde los 3 años, dedican una gran parte de las interacciones que establecen en el recreo a negociar los vínculos y contextos sociales; excluyendo y siendo excluidos con frecuencia. Las tareas estructuradas por el educador pueden permitir compensar los efectos negativos que dichas experiencias producen en los niños y niñas que las sufren con frecuencia, incrementando las oportunidades de todo el grupo para aprender a construir la igualdad y la tolerancia. ■

¿Por qué lloran?

Los métodos de crianza

Las escuelas de crianza se pueden dividir en dos categorías:

1. Escuelas humanistas que defienden el vínculo madre-bebé y promueven una satisfacción constante e inmediata de las demandas del bebé. Estos métodos son más humanos y sensibles, y están mucho más cercanos a las necesidades del bebé, pero en general asumen equivocadamente que todos los llantos

Las palabras, los juegos o las risas son formas de expresión que los adultos toleramos bastante bien, pero existe una «discriminación» general con relación al llanto y los berrinches. Estas formas de expresión no sólo son consideradas generalmente molestas sino también innecesarias. Además, mucha gente tiene la idea errónea de que los bebés se sentirán mejor si dejan de llorar. Quizás por esta razón, los textos relacionados tratan en general «cómo calmar a los bebés para que dejen de llorar, patalear, protestar o molestar». Se asume que el llanto y los berrinches son algo que hay que aprender a controlar y/o reprimir. Presentar el llanto y los berrinches de los bebés como una expresión emocional necesaria para su equilibrio vital no es una tarea fácil, y menos aún demostrar que dicha expresión emocional puede tener efectos muy positivos en su salud físico-emocional futura. Las revelaciones más importantes en este sentido no provienen de estudios en los bebés, sino de personas adultas que han hecho una terapia emocional profunda y se han curado de enfermedades físicas y emocionales que les han acompañado durante casi toda su vida. Ver reflejada la intensidad emocional de las experiencias vividas en la infancia (durante la terapia primal: www.primal.es) es una enseñanza inapreciable que aún sigue sorprendiéndome

Ángel Álvarez

- del bebé se deben a una necesidad presente. Por este motivo, la mamá (o el papá) responde a las demandas de su bebé para satisfacerlas inmediatamente e intenta calmar el llanto del bebé con atención y cariño. Estos métodos que fomentan un fuerte vínculo madre-hijo están muy cercanos a las necesidades de los bebés, pero fallan a la hora de comprender la importancia de la descarga emocional, en forma de llanto, gritos, berrinches, o pataleos.
2. Escuelas conductistas, que tienden a aconsejar educar al bebé a valerse por sí mismo

desde pequeño y a enseñarle, con cierta rigidez, cómo comportarse siguiendo una serie de normas y pautas. Debido a que el sueño del bebé (o más bien el sueño de los padres) es una de las principales preocupaciones familiares en la actualidad, están de moda los métodos conductistas para que el bebé aprenda a dormir solo desde muy pequeño. Estos métodos que se conocen en USA como métodos Feber, encuentran su traducción al castellano en métodos como el descrito en el libro *Duérmete, niño* del doctor Estivill.

Los métodos tipo Estivill son perjudiciales para la salud emocional del bebé y no deberían ser recomendados (www.primal.es/infancia/libros/1.htm). Estos métodos aconsejan, entre otras cosas, «dosificar» la cantidad de atención y de contacto físico que se le da al bebé por miedo a malcriarlo. Desde la perspectiva primal, este planteamiento sólo ayuda a perpetuar una tradición nefasta en la crianza de los bebés. Los bebés nunca pueden ser «estropeados» o «malcriados» por satisfacer sus necesidades primarias. Es imposible darles demasiado amor, atención, o contacto físico. Sin embargo, lo contrario sí es cierto: los bebés pueden ser dañados o traumatizados profundamente si no reciben suficiente atención y contacto físico.

¿Por qué lloran los bebés?

Los bebés lloran para comunicar una necesidad o un malestar. Lloran cuando tienen hambre, están mojados, sienten frío o calor, desean ser cogidos en brazos y/o acariciados, o necesitan ser estimulados. Estas necesidades primarias son la realidad central del bebé. El papel de los padres es intentar satisfacer las necesidades de sus hijos tan pronto y con tanto acierto como sea posible. Pero cuando todas sus necesidades primarias son atendidas, ¿por qué lloran los bebés?

Los bebés no sólo lloran para satisfacer una necesidad inmediata (como el hambre o la necesidad de contacto físico), sino que el llanto cumple una función primordial en la descarga del estrés acumulado causado por un suceso traumático (como un parto difícil o la separación de la madre al nacer) o por la insatisfacción de una necesidad primaria.

Algunos autores han clasificado las diferentes clases de llanto en un intento por dibujar un mapa del llanto de los bebés, pero, aunque existen diferentes intensidades y modalidades de llanto, hay dos categorías básicas desde donde se puede comprender la verdadera naturaleza del llanto de los bebés: a) El llanto por un suceso presente. b) El llanto por un suceso pasado que aún está presente.

Debido a la represión sistemática del llanto en nuestra sociedad, casi todos los llantos que se inician con un suceso presente conectan con alguna experiencia pasada. Es decir, casi siempre que lloramos por algo presente, también damos salida a sensaciones de otras experiencias atrasadas que no hemos llorado lo suficiente. Más aún, en

muchas ocasiones, el suceso presente es un «pretexto» para llorar sentimientos atrasados (generalmente inconscientes).

El proceso de recuperación a través del llanto –llorar hasta desahogar el dolor– es natural en los bebés. Lo utilizan para deshacerse de sensaciones molestas relacionadas con la falta de amor y de seguridad, pero en muchas ocasiones estas sensaciones no son causadas por un suceso presente. Se despiertan por algo presente, pero tienen su origen en el pasado. El bebé puede valerse de un incidente sin mayor importancia para mostrar su malestar y empezar a sollozar o quejarse. Si nos ponemos a su lado, le acariciamos y/o le abrazamos, y le prestamos atención, el sollozo puede subir de intensidad hasta convertirse en un llanto desproporcionado con el incidente en sí y prolongarse durante un buen rato (en ocasiones casi una hora o incluso más).

Normalmente, a los padres les parecerá que el bebé es un consentido o incluso un manipulador. Los padres más sensibles pensarán que llora por otra razón, e intentarán averiguar qué otros sucesos recientes pueden haber causado esta situación. Pero muy pocos mirarán lejos en el tiempo o serán conscientes de que el bebé puede estar descargando una experiencia de hace semanas o meses que se ha despertado con algún suceso reciente.

Esta segunda razón del llanto (llorar por un suceso pasado) es muy poco comprendida, especialmente cuando el suceso tuvo lugar hace ya mucho tiempo. Pero el hecho es que muchos bebés continúan llorando después de que todas sus necesidades primarias han sido atendidas (y

ha sido descartado cualquier problema médico). Un ejemplo sobresaliente de este llanto es el llamado «cólico del lactante», que suele ser muy intenso durante el segundo mes de edad del bebé y puede llegar a durar varias horas al día.

Las explicaciones tradicionales sobre este llanto se han centrado en posibles problemas físicos, generalmente dolores o indigestiones. Sin embargo, las investigaciones sobre la mayoría de los bebés que sufren «cólico de lactante» no muestran nada irregular en su digestión, y están generalmente en buen estado de salud. Por esta razón, es necesario buscar las causas en el mundo emocional del bebé.

¿Cómo sienten y experimentan la vida los bebés?

El mundo de los bebés es un mundo desconocido para la inmensa mayoría de los adultos. Estamos tan desconectados de nuestras propias vivencias de cuando éramos bebés que nos es muy difícil comprender la intensidad de los sentimientos de nuestros propios hijos y sus necesidades.

Los bebés tienen una tendencia natural a crecer física y emocionalmente. En este proceso de crecimiento, descubren y aprenden, pero también se sienten frustrados con frecuencia debido a los límites de su propia capacidad.

Cuando aprenden a caminar, se caen muchas veces, pero esto no les impide seguir intentándolo una y otra vez. No obstante, sus constantes fracasos pueden ser un camino excesivamente pedregoso cuando no gozan de la atención y el cuidado necesario de sus padres, o lo que es lo

mismo, cuando no tienen su amor y su comprensión incondicional.

Cuando un bebé carece de amor, se produce dolor, y si ese dolor no es sentido y expresado emocionalmente, causará desequilibrios emocionales con posterioridad.

Más aún, si las expresiones emocionales (descargas emocionales) son reprimidas repetidamente, y el bebé continúa acumulando experiencias dolorosas en su interior, sufrirá enfermedades físicas y emocionales en una etapa posterior de su vida.

Por lo tanto, los padres deberíamos ser conscientes, en primer lugar, de las carencias primarias que pueda estar sufriendo nuestro bebé para intentar corregirlas, y evitar así que siga sufriendo y acumulando más estrés.

En segundo lugar, deberíamos comprender que para el bebé es primordial expresar qué siente, cuándo lo siente y con qué intensidad lo siente. La represión de la expresión emocional es una manifestación más de la falta de amor que sufren los bebés en general, con importantes consecuencias en su salud físico-emocional.

Con el tiempo, la falta de amor en general y la represión emocional en particular terminan afectando los procesos internos del cerebro y del organismo en general.

¿Cómo nos afecta el llanto de un bebé?

El llanto y los berrinches de los bebés son una fuente constante de preocupación para muchos padres. El llanto de un bebé nos pone en alerta y nos mueve para atender su necesidad o calmar su malestar, pero cuando un bebé llora sin una

razón aparente nos descoloca, nos sentimos agobiados y nos ponemos nerviosos; y sin darnos cuenta se despiertan en nosotros sensaciones de ansiedad, desamparo, frustración e incompetencia que pueden ser seguidas de enfados, cólera e incluso hostilidad.

Oír llorar a mi hija Alesandra desconsoladamente «sin un motivo aparente», durante 30 o 40 minutos, al menos una docena de veces durante sus primeros 6 meses de vida, me ha ayudado a comprender con mayor claridad la dificultad que supone para una madre/padre soportar las descargas emocionales de sus bebés y actuar correctamente.

Ese llanto «sin sentido» sucede con frecuencia a la hora de dormir, y se convierte en algo especialmente irritante y desesperante para muchos padres.

Consejos, tendencias y modas

Cuando un bebé llora casi nunca faltan los consejos, no sólo de los profesionales de la salud y la educación, sino de familiares y amistades; pero la mayoría de las personas no comprenden las verdaderas razones del llanto en los bebés, y muchos de sus consejos son perjudiciales para su desarrollo emocional y físico.

Dentro del mundo doctrinal conductista, muchos especialistas advierten sobre el «mal hábito» de atender todos los llantos de los bebés para no malcriarlos, y algunos aconsejan estrategias como dejar a los bebés llorando en la cuna unos minutos para que se vayan acostumbrando, o incluso dejarlos llorar solos hasta que se cansen.

Estos especialistas parecen ignorar que los bebés que son dejados llorar solos, aunque sólo sea unos minutos, se sienten confusos y abandonados, con frecuencia impotentes y ansiosos, y en ocasiones aterrados. Más aún, fallan a la hora de desarrollar una confianza básica, que es vital para su desarrollo emocional. Por esta razón, los bebés NUNCA deberían ser dejados llorar solos.

Dentro del mundo humanista que fomenta un estrecho vínculo madre-hijo, la tendencia recomendada es coger en brazos a los bebés cada vez que lloran, y utilizar algún método para calmarlos. Hay que tratar de conseguir que el bebé deje de llorar, generalmente poniendo algo en su boca (el chupete, el biberón, la teta...), o meciéndolos rítmicamente y/o cantando una canción o haciendo algún sonido.

Cuando todas las necesidades inmediatas, como el hambre o el frío, están atendidas (y se ha descartado cualquier problema médico), el objetivo no debería ser parar el llanto, sino prestar atención al bebé y aceptar la expresión emocional de su llanto.

El llanto permite a los bebés descargar la tensión acumulada producida por el estrés físico y/o emocional, y su poder curativo es único. Recientes investigaciones biológicas y neurológicas muestran claras evidencias de que el llanto es un proceso fisiológico muy beneficioso que desempeña un papel central en la resolución del trauma y la restauración de la homeostasis (o balance correcto).

Si permitimos al bebé descargar su estrés a través del llanto (y los berrinches o pataleos) se tranquilizará, y se sentirá seguro y querido. No



tiene sentido distraer al bebé de su llanto porque esto sólo pospondrá su necesidad de llorar. Nuestra función como padres no es necesariamente proteger a nuestros bebés de todo dolor, dificultad o frustración, sino más bien ayudarles a aprender como tratar las emociones resultantes.

Si permitimos a nuestros bebés expresar su malestar, se sentirán más fuertes, independientes y seguros de sí mismos. Además, saber escuchar toda la gama de emociones de nuestros bebés es una herramienta muy importante en nuestra relación con ellos. En el proceso, el bebé no sólo se deshace de su malestar y se siente querido, sino que también ganamos su confianza y mejoramos nuestro vínculo afectivo. Escuchar atentamente y comprensivamente a nuestros hijos mientras lloran es una de las actividades más valiosas y productivas que podemos hacer por ellos y por nuestra relación con ellos.

¿Qué hacer cuando un bebé llora?

Comprender la importancia del llanto en los bebés es muy importante, sin embargo no es suficiente entenderlo intelectualmente para actuar correctamente, sino que es necesario aprender a tolerar el llanto y saber «acompañar» al bebé en su proceso de descarga.

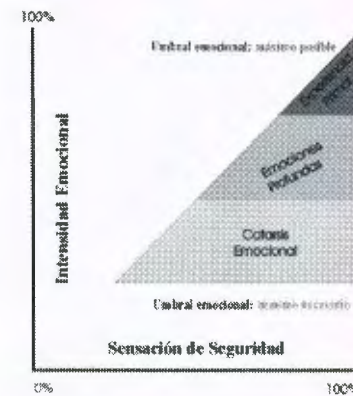
Muchos padres y cuidadores se preguntan qué hacer cuando tienen ante sí a un bebé llorando. ¿Cómo atender a un bebé que llora cuando parece llorar «sin sentido»?

1. Coge al bebé en brazos, siéntate en una silla confortable y mira a su cara. Si sus ojos están abiertos, mira a sus ojos y sosténlo con calma sin moverlo o mecerlo.

2. Respira profundamente y trata de relajarte.
3. Sé consciente del amor que sientes por tu bebé. Habla a tu bebé. Dile: «Te quiero... estoy escuchando... estás a salvo conmigo...» Déjale saber con palabras, aunque no te entienda, que quieres ayudarle a sentirse mejor: «puedes llorar tranquilamente en mis brazos...».
4. Se consciente de tus propias emociones. Su llanto hará vibrar tu propio llanto reprimido. Si necesitas llorar, hazlo. Dile que estás triste también.
5. Toca sus brazos o su frente con ternura para reasegurarle de tu presencia física, intentando no distraerlo de su llanto. No te sorprendas si esto produce aún más llanto en tu bebé.
6. No apartes tu mirada de sus ojos. Es importante hacer contacto visual cuando el bebé nos mira.
7. Continúa sosteniendo a tu bebé y estando con él hasta que espontáneamente deje de llorar. Si no está acostumbrado a llorar, puedes intentar calmarlo un poco las dos o tres primeras veces para que su llanto no sea excesivamente intenso al principio.

El entorno adecuado para la descarga emocional

Coordenadas Emocionales





La descarga emocional «conectada», en forma de llanto (o risa), sólo sucede cuando el bebé percibe un equilibrio emoción/seguridad adecuado. Las coordenadas «sensación de seguridad» e «intensidad emocional» tienen que estar dentro de unos límites mínimos (ver triángulo de coordenadas emocionales). Esto quiere decir, por un lado, que si un bebé no se siente lo suficientemente seguro y protegido, no permitirá que sus emociones profundas se manifiesten.

La otra coordenada implica que el bebé necesita mantener su sensación/sentimiento a una cierta distancia para sentirse seguro. Esto implica que si un bebé está demasiado aturdido o sobrecargado por su miedo («demasiado cerca de la sensación») no será capaz de llorar (o reír), o al menos no lo hará de una forma abierta.

Si se da la situación contraria, y el elemento emocional (por ejemplo el miedo) no está presente mínimamente (está demasiado lejos de la sensación), el bebé no se sentirá tenso lo suficiente y tampoco será capaz de llorar (o reír) de forma total.

Conclusión

Muchos deseamos que nuestros bebés fueran más «buenos» y necesitaran menos de lo que necesitan para así hacernos la vida más fácil. Pero los bebés no pueden necesitar menos de lo que



necesitan, y cuando sus necesidades no son satisfechas no pueden evitar sufrir. Si además no les permitimos dar salida a su dolor a través del llanto, los berrinches y las «quejas» les haremos la vida muy difícil. Si no conseguimos que nuestros hijos se sientan amados durante la temprana infancia, pasarán el resto de su infancia en una agonía invisible, y el resto de sus vidas buscando, sin saberlo, el amor y la comprensión que nunca tuvieron cuando eran más pequeños. ■

«Temas de in-fan-cia» educar de 0 a 6 años

temas de
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

Tere Majem
Pepa Òdena

Descubrir jugando

OCTAEDRO - ROSA SENSAT



Nueva colección

Los seis primeros títulos

1. Tere Majem, Pepa Òdena:
Descubrir jugando
2. Maria Antònia Canals:
Vivir las matemáticas
3. Loris Malaguzzi:
La educación infantil en Reggio Emilia
4. Penny Ritscher:
¿Qué haremos cuando seamos pequeños?
5. Josep González-Agàpito:
La infancia de ayer
6. Bernd Fichtner: *Enseñar y aprender, un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski*

Coeditan: Asociación de Maestros Rosa Sensat. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 FAX: 933 017 550 Página web: www.rosasensat.org
Ediciones Octaedro. Calle Bailén, 5. 08010 Barcelona
Tel.: 932 479 350 FAX: 932 311 868 Página web: www.octaedro.com

Distribución: Ediciones Octaedro. Calle Bailén, 5. 08010 Barcelona
Tel.: 932 479 350 FAX: 932 311 868
Página web: www.octaedro.com
E-mail: octaedro@octaedro.com

Un cuento nepalés

Isabel Turon, Tashi Dolma Sherpa

Nepal es un país con un gran atractivo. Está rodeado de las montañas más altas del mundo, y entre sus parajes encontramos tanto la naturaleza de la selva, como los vestigios de una rica cultura ancestral: templos, tradiciones, religiones... donde conviven muchas lenguas y etnias: los Rais, Sherpas, Newars, Tamangs, Gurungs...

En efecto, su riqueza cultural es muy destacada, como lo es también su cuentística. Los cuentos rompen todas las fronteras geográficas y las diferencias entre etnias. Nos muestran una tradición oral inspirada en la mitología hindú o las influencias budistas. Los cuentos nepaleses guardan muchas semejanzas con los cuentos indios o tibetanos. Sus ingredientes son la unidad, el triunfo del bien sobre el mal, la envidia, la avaricia, el amor... en ellos aparece también la flora y la fauna del país. Estos cuentos presentan formas de vivir, creencias, supersticiones, valores, costumbres sociales, la creencia en lo sobrenatural, gigantes o fantasmas, pero sobre todo presentan una gran influencia religiosa: a menudo aparecen dioses como Shiva, Parvati u otros. Son por tanto una fuente importantísima de cultura que se transmite de generación en generación y permite conservar las tradiciones del Nepal.

Los cuentos ocupan las noches de una casa a los pies del Himalaya, o de una barraca en una barriada pobre de Kathmandú. En Nepal hay muchos niños y niñas que no tienen acceso a la educación y han de trabajar para vivir. Sería fantástico pensar que al menos consevan el derecho a escuchar, compartir, explicar cuentos populares mientras están trabajando o cuando se van a dormir. ■





Érase una vez un leñador que era muy pobre, pero muy honrado y muy trabajador. Vivía de la venta de la madera que cortaba en el bosque y con ello mantenía a su familia. Un día el leñador fue al bosque, y, después de cortar árboles, fue a vender la madera al mercado. Con el dinero que obtuvo de la venta, compró aceite, arroz y sal, y luego volvió hacia su casa.

Por el camino decidió descansar un momento bajo un árbol. Los habitantes del pueblo le saludaban al pasar; estaban tan contentos de ver la vida honesta que llevaba. Incluso Dios estaba muy contento del leñador.

Un día el leñador estaba cortando árboles cuando, de golpe, se le rompió el hacha. El leñador se puso muy triste, se sentó y empezó a llorar.

Entonces, exclamó en voz alta:

—¡He roto la única herramienta para mantener a mi familia! ¿Qué voy a hacer ahora? ¿Cómo voy a poder ayudar en casa? ¡Oh Dios mío, por favor auxiliame!

Cuando Dios vio que el leñador estaba llorando, quiso ayudarlo. Tomó la apariencia de un hombre normal, se acercó al leñador y le dijo:

—Hola hermano, ¿por qué estás llorando?

—He roto la única herramienta que tenía para ganar dinero, ¿Cómo podré ayudar a mi familia? —respondió el leñador.

Al oír su respuesta, Dios le dijo:

—Querido hermano, tengo una olla mágica que puede hacer que se cumplan todos tus deseos. Pon la mano en la olla, pide lo que quieras y se cumplirá. Pero ten cuidado, porque, si la rompes, tus deseos se esfumarán.

Dios le dio la olla y se marchó.

El leñador se puso muy contento al recibir la olla mágica y regresó a su casa. Desde aquel día no tuvo que cortar más árboles.

Cuando llegó a su pueblo organizó una gran fiesta y explicó a sus vecinos toda la historia. Cumplió todos sus deseos metiendo la mano en la olla y pidiendo todo lo que quería.

El leñador se hizo famoso y su vida fue muy feliz. Desde que tenía la olla, no guardaba nada y se olvidó de lo que Dios le había dicho.

Un día estaba bailando con la olla en la cabeza, se le cayó y se rompió en mil pedazos. Entonces el leñador se acordó de lo que Dios le había dicho. Se volvió pobre y triste.

Y desde aquel día, volvió a cortar árboles para mantener a su familia, como antes...

Jornadas La Educación y la cultura de la infancia, 24, 25 y 26 de mayo, Granada

En ocasión del XX Aniversario de la constitución de Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada se celebraron en esta ciudad las jornadas La Educación y la cultura de la infancia, que constituyeron una reflexión sobre las posibilidades de la ciudad como espacio educativo para la primera infancia y sobre el momento actual del trabajo educativo en diversos países europeos.

Las jornadas contaron con la participación de más de 400 profesionales de la educación repartidos en tres grupos de trabajo con los siguientes lemas: La ciudad como recurso educativo; Infancia, cultura y ciudad y Servicios educativos para la primera infancia.

El trabajo de los distintos grupos constató la necesidad de diversificar y flexibilizar la oferta educativa para la primera infancia en unas ciudades vivas, abiertas y comprometidas con la educación. Para los participantes en el primer grupo de trabajo, la ciudad no es tal ciudad si no es educativa. En este sentido, las ciudades representan una enorme red de oportunidades y recursos para la participación activa de niños



y adultos, una «revolución posible» que permite compartir espacios privilegiados y que además proporciona a los educadores la ocasión de enseñar a mirar. En este entorno, los pequeños pueden experimentar su propia mirada y madurar con la ajena, siempre desde el intercambio, el ocio y la responsabilidad. Una ciudad con niños es una ciudad sostenible, sana y segura para todos los ciudadanos.

El segundo grupo de trabajo discutió los cambios en las condiciones de vida de la infancia y en su ámbito social y familiar, y cómo éstos reflejaban, en parte, la evolución de las ciudades. El conjunto

de estas transformaciones ha conllevado para la infancia situaciones de soledad y de falta de tiempo libre, y ha mermado sus posibilidades de socialización. Para paliar estas carencias, el grupo de trabajo propuso crear un Centro Cultural de la Infancia en Granada. El Centro supondría un espacio público para el debate social acerca de la infancia, con la implicación de instituciones y organismos públicos y privados. Organizado en torno a siete áreas temáticas, su objetivo sería favorecer la creación multidisciplinar y la investigación y organización de propuestas culturales, artísticas y de ocio.

Las reflexiones del grupo de trabajo sobre «Servicios educativos para la primera infancia» también se orientaron en esta misma dirección. Las conclusiones provisionales del grupo constatan la enorme diversidad de las necesidades familiares actuales, derivadas de los recientes cambios sociales y culturales. Esta situación exige, a su vez, la diversificación y la flexibilización de la oferta educativa para hacer posible: el incremento de los servicios de calidad a precios asequibles, la compatibilidad entre la vida familiar y laboral y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. El objetivo último es que

cualquier tipo de centro educativo destinado a las primeras edades se convierta en un auténtico contexto de desarrollo que fomente el bienestar de la infancia.

Jornadas en defensa del Primer Ciclo de Educación Infantil, Donostia-San Sebastián, 5 y 6 de octubre de 2001

Los próximos días 5 y 6 de octubre se va a celebrar en San Sebastián una jornada en defensa del Primer Ciclo de Educación Infantil, organizada por la Coordinadora de Escuelas Infantiles de Guipúzcoa en colaboración con las Universidades, los Sindicatos y otros grupos interesados en esta cuestión. Durante las Jornadas se presentará un manifiesto a favor de que los distintos Departamentos de Educación asuman su responsabilidad con el 1er. Ciclo de Educación Infantil, rechazando por tanto la fractura del mismo y cualquier posición asistencialista.

Información e inscripción, firmas, adhesiones y colaboraciones en:

Teléfono: 679 335 625.

E-mail: pcoira@yahoo.es

erroteta@terra.es

Web: www.terra.es/personal5/erroteta.

**Curso de educación infantil
en la Escuela de Verano
Virtual, organizada por
Uoc - ROSA SENSAT**

En la Escuela de Verano Virtual, organizada por la Uoc y Rosa Sensat, puede encontrarse un curso de educación infantil sobre «La naturaleza en la escuela infantil». Los profesores son Carme Cols y Pitu Fernández.

Contenido

Introducción

Los elementos naturales ofrecen gran cantidad de recursos y posibilidades educativas en educación infantil. Tradicionalmente, cuando el medio físico y social lo permitían, los más pequeños habían jugado y aprendido muchas cosas de manera espontánea en su interacción con los elementos del entorno. Actualmente, y en especial en las zonas urbanas, se vive de espaldas a la naturaleza. La escuela tiende a utilizar materiales artificiales que carecen de atractivo para los niños y niñas.

En este curso se plantean actividades para la introducción de los elementos de la naturaleza como recursos de aprendizaje, se estudian sus posibilidades para crear un ambiente

en la escuela y promover valores de interés y respeto por el medio natural.

Objetivos

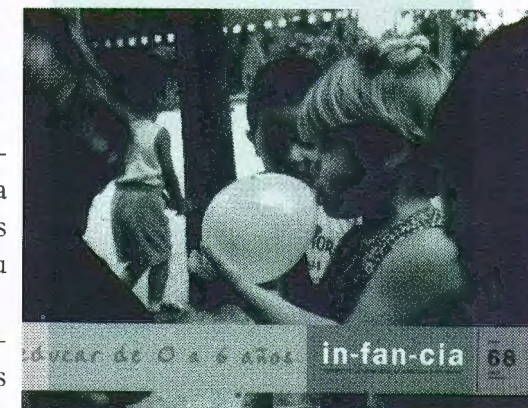
- Poner al alcance de los niños y niñas materiales y situaciones que faciliten la actividad heurística, la exploración y la investigación como estrategias de aprendizaje.
- Conocer ideas y recursos para la creación de un ambiente natural y acogedor en la escuela.
- Conocer las posibilidades decorativas de los materiales naturales presentes en nuestro entorno más inmediato.
- Descubrir las plantas y otros materiales de nuestro medio natural.
- Fomentar la educación ambiental y el respeto por el medio ambiente.

Contenidos

- ¿Por qué la naturaleza en la escuela infantil? Aspectos culturales, artísticos, científicos...

- Presentación de diversas situaciones y actividades de vida cotidiana en las cuales los niños y niñas nos muestran su curiosidad.
- Observación de nuestro entorno para descubrir materiales ricos, variados y provocadores que pueden ser utilizados como propuesta educativa.
- Recolección de flores para proceder a secarlas.
- Observación de sus formas, colores, textura...
- Conocimiento de las plantas más frecuentemente utilizadas en nuestra cultura para decorar, curar y comer.
- Plantas más adecuadas para construir un jardín en la escuela.
- Como utilizar materiales naturales a lo largo del curso.
- Técnicas de prensado y conservación de materiales vegetales.
- Intercambio de experiencias que se hayan llevado a cabo con los niños y las niñas y sus familias.

Nuestra portada



Cuando llega el calor, la vida al aire libre acostumbra a aumentar en nuestras latitudes, también en nuestras escuelas y con ella la fiesta. En esta época del año, las niñas y los niños se sienten seguros, seguros del grupo al que pertenecen, seguros en los espacios de la escuela, seguros de ellos mismos, es como si, de golpe, ellos también floreciesen, es como si, en poco tiempo, se hiciesen mayores. La imagen de la portada, nos acerca a esta realidad, que la vida cotidiana nos ofrece en este período: en la Escuela Infantil La Trepa de Cornellá de Llobregat, pequeños y mayores preparan una fiesta, una verbena en la que los mayores engalanan el jardín con banderolas y los pequeños aprenden a inflar globos. Un buen ambiente como preludio de las vacaciones.

Revista Infancia

página **web**www.
revistainfancia.org

¡Visítala!



Lucy Cousins
La casa de Maisy
Barcelona, Destino, 1995

Un libro magnífico libro plegable, muy divertido para jugar. ¡Se pueden hacer tantas cosas en casa de Maisy! ¡Hay tantas habitaciones! ¡Tantas piezas para cortar!... Y, sobre todo, ¡tanto juego para realizar! Libro que se hace construcción. Excelente. A partir de 4 años.

Ian Beck
Libro de imágenes
Barcelona, Juventud, 1995

Imágenes sobre palabras de nuestro entorno, tan mágicas como lo son los niños y las niñas pequeños. Las preciosas acuarelas, utilizadas de manera prodigiosa, son dignas de mención. Es un regalo, para mayores y pequeños, el poder apreciar la sensibilidad, la belleza y la finura de este libro. Merece la pena conocerlo. A partir de 1 año.

Ian Beck
**LIBRO
DE IMÁGENES**

El primer libro de imágenes
para los más pequeños



Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Aula de Infantil, núm. 1, mayo-junio de 2001

«¿Dónde estamos? ¿Dónde vivimos? ¿Cómo vivimos? La actitud investigadora con niñas y niños de la escola bressol»

Escola Bressol Municipal BIP

«Con las familias»

Mari Carmen Díez

«Educación sí, pero infantil»

Álvaro MARCHESI

Scuola Materna, núm. 17, junio de 2001

«Innovazione e scuola»

Concetta SIRNA

«La paura i el coraggio»

Manuela CANTOIA

«Educare alla poesia»

Fabrizio d'ANIELLO

«L'educazione teatrale nella scuola materna: il gioco drammatico»

Gaetano OLIVA

«Lo sviluppo dell'espressione vocale nella prima infanzia»

Silvia ANGELONI

«Construire un ipertesto. Un'esperienza»

Maria Pia GHIDINI

Vitta dell'Infanzia, núm. 4, abril de 2001

«Dentro l'educazione cosmica»

Augusto SCHOCCHERA

«Il disegno cosmico nella biologia vegetale»

Mario M. MONTESSORI

«Alessandro: storie di bambini tra casa e scuola»

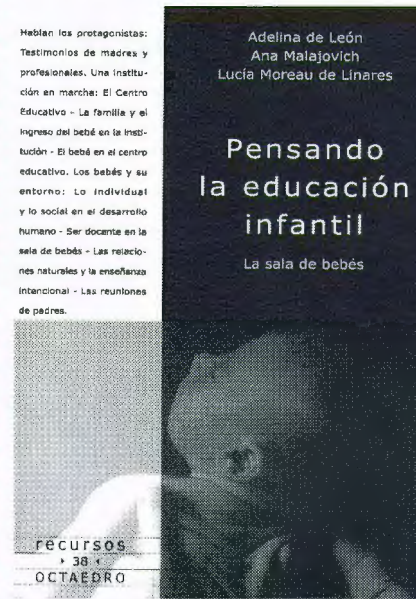
Maurizio CONSTANTINI, Pina CRISARÀ

«I bambini costruiscono la lingua scritta»

Adriana QUERZÈ

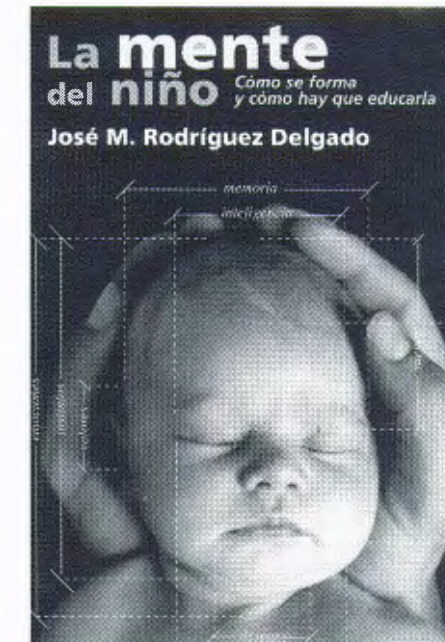
J. M. RODRÍGUEZ, **La mente del niño. Cómo se forma y cómo hay que educarla**, Madrid, Aguilar, 2001.

El autor, neurobiólogo, expone en este libro, muy a las claras, cómo se forma la mente del niño, y cómo la educación y la motivación personal son elementos decisivos para el desarrollo del cerebro. La inteligencia y la emotividad tienen una base genética que no es rígida e inmutable, sino que se puede modificar por el número y la calidad de las percepciones sensoriales. El libro pretende desvelar algunas claves que permitan entender cómo arraigan en el cerebro los patrones emocionales y de conducta que permiten la maduración del niño, y reitera el enorme valor que tienen las atenciones y la educación infantil.



A. de LEÓN, A. MALAJOVICH, L. MOREAU, **Pensando la educación infantil**, Barcelona, Octaedro, 2001.

A partir de los testimonios de maestros, directivos y familias sobre sus experiencias cotidianas las autoras presentan, en la primera parte del libro, los interrogantes y dudas respecto a la educación en los primeros años de vida. Las preguntas planteadas serán objeto de un análisis detallado en la segunda y tercera parte, facilitando herramientas a todos los profesionales para pasar del hacer al pensar y viceversa. La diversa formación y experiencia profesional de las autoras permite tratar el desarrollo de las niñas y los niños y la influencia que recae sobre ellos del contexto familiar y escolar desde diferentes perspectivas, proporcionando una visión completa de este proceso.



Suscripción a la revista Infancia

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

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

Precio para 2001 (IVA incluido):

España: 5.400 PTA. / 32,45 euros

Europa: 6.730 PTA. / 40,46 euros

Resto del mundo: 7.110 PTA. / 42,73 euros / 42 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular _____

Entidad

Oficina

Dígito control

Cuenta/libreta

Firma del titular _____

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

Suscripción por Internet: www.revistainfancia.org

Edición y Administración:

Associació de Mestres de Ròsa Sensat.
Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 81 Fax: 93 301 75 50 Correo electrónico: redaccion@revistainfancia.org

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mònica García

Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, 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, 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 Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño

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

Extremadura: Piedad Carpintero, M.^a Paz Pellisa
Galicia: Clara Agra, M.^a Luz Agra, Lois Ferradás, Julia Paz, Joaquina Rodríguez, Marina Vázquez, Amalia Villanueva

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 Jusú, Inma Larrazábal, M.^a Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto cubierta: Carme Cols

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:

A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79

Distribución en librerías y América Latina: Ocatredo. Bailén, 5. 08010 Barcelona. Tel.: 93 246 40 02
Fax: 93 231 18 68

P.V.P.: 940 PTA. ejemplar (IVA incluido) 5,64 euros

Colaboradores:

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

Sumario

**Una pedagogía de la escucha:
perspectiva desde Reggio**

Emilia

Carlina Rinaldi

**El mosaico, una forma de
escuchar a la infancia**

Alison Clark

¿A qué edad es uno ciudadano?

Michel Koebel

Decidir y participar en la infancia:

la experiencia danesa

Kirsten Poulsgaard

Escuchar a la infancia en

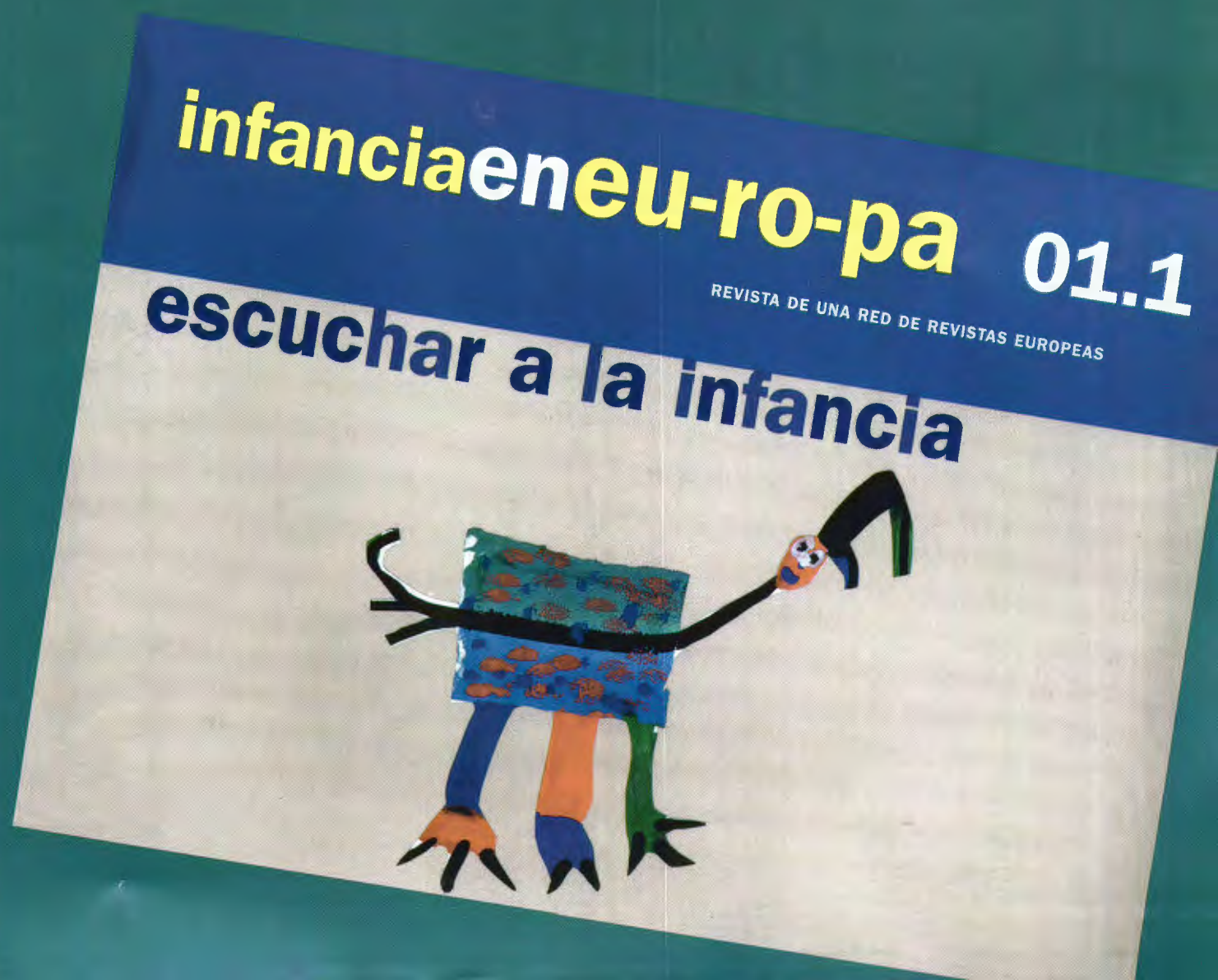
Bélgica y Holanda

Jan Peeters, Perrine Humblet,

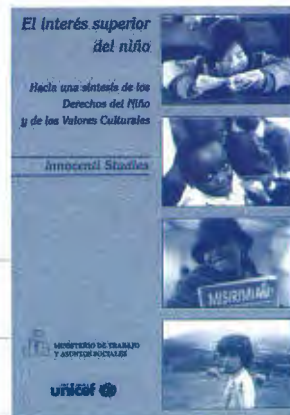
Liesbeth Schreuder

Con el nuevo curso

la **nueva** revista



PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES



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

485 pta. 2,91 €

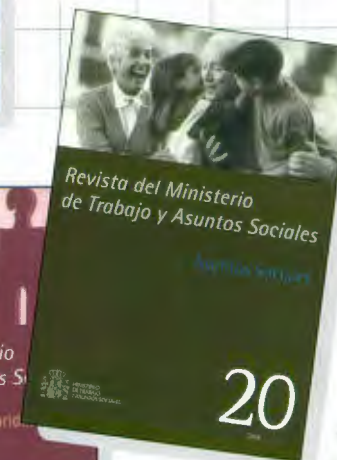
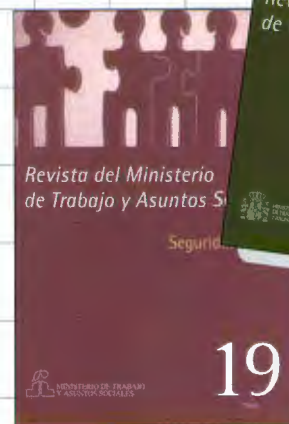
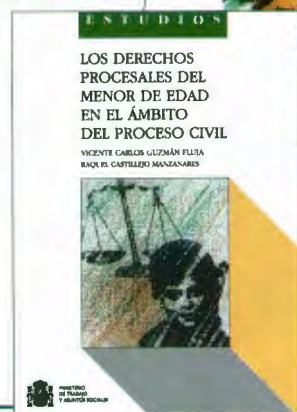
Estudios

Las familias monoparentales en España

2.500 pta. 15,03 €

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

1.700 pta. 10,22 €



Revista del MTAS

RTD.- Serie Derecho del Trabajo

RTS.- Serie Seguridad Social

RTL.- Serie Derecho Social Internacional y Comunitario

RTE.- Serie Economía y Sociología

RTA.- Serie Asuntos Sociales

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

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

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

Textos Legales

Código sobre protección internacional de la infancia

4.000 pta. 24,04 €



Guías

Adopción de niños de origen extranjero

Gratis



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

Distribución y venta: **MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA**
Agustín de Bethencourt, 11. 28003 Madrid. Tel.: 91 554 34 00 / 78 06 - Ext.: 3003. Fax: 91 533 38 47