



educar de 0 a 6 años

in-fan-cia

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

2001

69

SEPTIEMBRE
OCTUBRE

STAEDTLER®

NORIS CLUB

LAPICES TRIANGULARES TRIPLUS ergonómicos y pedagógicos ideales para la iniciación a la escritura.

¡NO MAS ROTULADORES SECOS! Los rotuladores STAEDTLER 326 llevan una nueva tinta ANTISECADO (DRY SAFE INK) que les permite estar destapados hasta 2 semanas... y siguen escribiendo.

STAEDTLER ESPAÑOLA, S.A.
Polígono Industrial Agripina
Comunicaciones,12
08755 CASTELLBISBAL
(Barcelona)
Teléfono: 93 772 40 05



Una nueva revista

Con el curso que ahora iniciamos, nace una nueva revista sobre la educación de los más pequeños, una revista muy especial, una revista modesta y ambiciosa a la vez.

Modesta en tanto que inicialmente se propone salir dos veces al año; modesta también por el número reducido de páginas, pero que, con toda su modestia, tiene una gran ambición: contribuir a articular la Europa de los ciudadanos, la Europa de la educación, la Europa de la infancia. Una revista con la ambición de hacer visible la Europa real, muchas veces oculta, desconocida o ignorada, la Europa sin voz, que es necesario darle.

Esta nueva y apasionante aventura, en la doble tarea de educar y de dar voz, a través de las res-

pectivas revistas, a la educación de las niñas y niños más pequeños, la iniciamos con viejas compañeras y compañeros de otros países, de otros lugares, de esta Europa que queremos contribuir a hacer realidad. El abanico inicial, aunque incompleto, recoge las coordenadas del norte y del sur, de la amplia y dilatada experiencia y del frescor del que comienza un nuevo camino.

Deseamos que Infancia en Europa sea una revista de diálogo, abierta y cercana a todas las personas que compartan con nosotros las inquietudes y los descubrimientos que el día a día de la educación de las niñas y los niños posibilita. Por ello se propone hablar en el mayor número de lenguas posible, empezando por el inglés, el castellano, el catalán, el danés, el flamenco, el francés y el italiano.

Su presentación pública tendrá lugar en Escocia, en el marco de un congreso que, como

el primer número de esta nueva revista, propone Escuchar a la infancia haciendo oír su voz y, con ella, la de todos aquellos a quien no se da la posibilidad de hablar o que, si hablan, nadie les entiende o nadie les escucha.

En la nueva revista teoría y práctica se muestran como un todo. En la medida que se difunde la teoría que se construye junto a la práctica –documentándola, reflexionando sobre ella, discutiéndola y dándola a conocer– y la práctica que se aleja de la espontaneidad, que adquiere rigor, flexibilidad, y es capaz de ver lo que de diverso tiene cada pequeño, cada día y cada instante.

Ahora, esperamos que puedas compartir con nosotros esta nueva aventura, para poder hacer realidad este sueño que es la Europa de los ciudadanos, la Europa de la infancia.

Página abierta	El día a día de la intención educativa	losune Cousillas	2
Educar de 0 a 6 años	Lenguajes generadores	Gabriel de Andrade Junqueira	4
Escuela 0-3	Aún son muy pequeños ¿Podemos sentir los colores?	Elena Lobo	12
		Montserrat Riu	16
Buenas ideas	Tres nueces	Francesca Majó	21
Escuela 3-6	¿Qué cosas pintan que no sean de pintar? (I) Género e interacciones contando un cuento	Mercedes Blasi, Manuel Ángel Puentes	22
		María José Lera, Virginia Sánchez	27
Ayer en educación infantil	Patronato de Granada	Antonio Fernández	32
Infancia y sociedad	Jugando todos en un mismo espacio	Anna Barnés, Glòria Calvo, Gemma Merodio, Yolanda Moliner, José Romero	35
Infancia y salud	Agresión-contención	Joan Carles Alba	39
Érase una vez	Un cuento de Australia: El fantasma de la playa de St. Kilda	Anne E. Stewart, Kaye Keck	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

El día a día

de la intención educativa

Nuestra escuela infantil se llama Iturburu y forma parte del Consorcio Municipal Udal Ikastola de Oiartzun, Gipuzkoa. Está situada en un barrio rural con pocos habitantes, en donde podemos disfrutar de todas la riqueza de la naturaleza: animales, flores, campo, río...

Tenemos tres grupos de bebés atendidos por tres educadoras, que conjuntamente con las familias, nos ocupamos del bienestar y desarrollo de nuestros pequeños.

Con cuatro meses más o menos empiezan a venir a la escuela. Los primeros días se quedan con nosotras un tiempo determinado: una hora, dos horas... acompañados de su *ama* o *aíta* (madre o padre). Despacio, tranquilamente y sobre todo teniendo en cuenta la actitud de las criaturas ante la nueva situación, esta estancia se va alargando hasta llegar a la integración en el grupo y el horario.

La vida cotidiana, el día a día, constituye una base fundamental sobre la que se sustentan y configuran las coordenadas en las que se despliega el proceso de educación en la escuela infantil. Así nos lo revela este artículo con toda claridad.

Es muy importante para el bienestar del niño y de la niña que dicho proceso se haga bien, dedicándole el tiempo necesario en cada caso, individualmente, es decir, en función de cómo vaya respondiendo cada uno. A medida que se van adaptando a nosotras, al espacio, a los otros pequeños... se sienten más seguros y confiados y van respondiendo positivamente.

A la mañana cada uno viene a distinta hora, aunque hacia las 9:30 se puede decir que están completos nuestros grupos. El *aíta* y la *ama* entran con el pequeño hasta el espacio del grupo; le quitan el abrigo, le ponen en el suelo o en la hamaca y

losune Cousillas

mientras le ofrecen un objeto o juguete hablan con nosotras sobre cómo ha pasado la noche, cuándo se ha despertado, si ha desayunado bien... Preguntas, recomendaciones, intercambio de pareceres, que hace que al despedirse cada cual sepa qué hacer o lo que se espera que hagamos con sus pequeños. Se despiden confiados.

Aquí los protagonistas son los niños y las niñas. Pero es necesario e importante que la relación educadoras, madres y padres sea directa. Estos encuentros y conversaciones diarias aportan mucho a la educación, entre otras cosas porque son muy pequeños y necesitan un seguimiento diario por las dos partes.

A primera hora de la mañana duermen una pequeña siesta en las colchonetas y cunas. Cuando se despiertan –y si no llueve– salimos a pasear. En la calle, aparte de tomar

el aire, nos encontramos con muchas cosas que dentro de la escuela no vemos o no podemos ofrecer para la experimentación: piedras, hierba, ovejas, las gallinas de Trini... En estas salidas tenemos oportunidad de gozar y aprovechar lo que nos ofrece la naturaleza. Llevamos a los pequeños en sillas de paseo y también en carros de supermercado. Estos últimos son muy prácticos, ya que dentro de ellos caben más, bien si van sentados o de pie. Si nos quedamos dentro de la clase, jugamos, cantamos, escuchamos y vemos cuentos... Ofrecemos todos los días algo nuevo para descubrir y experimentar. A esta edad, las criaturas van vivenciando y registrando diferentes situaciones. Mientras chupan, tocan, se mueven, golpean, tiran o combinan los diversos objetos, van ampliando su pequeño y gran mundo.



Están todo el rato en movimiento. Es un año de muchos logros a nivel motor. En el proceso que va desde estar tumbados a conseguir sentarse, a gatear y echar a andar, el cuerpo del niño o de la niña desarrolla un gran cambio, y logra una destreza muy grande. A consecuencia de estos progresos se van volviendo más autónomos dentro de sus posibilidades. Nuestra función como educadoras consiste en estar siempre cerca para ayudarles si lo necesitan.

La hora de la comida es muy importante cuando son pequeños. Sirve, entre otras cosas, para coger confianza y afianzar nuestra relación. Hay contacto corporal, miradas, surgen conversaciones, palabras, canciones. Es un momento de placer, por eso es necesario que el pequeño se sienta a gusto y tranqui-

lo. Al principio toman el biberón en los brazos. Después comen con la cuchara en la hamaca y poco a poco, en la medida que van adquiriendo mayor destreza y equilibrio con su cuerpo, pasan a comer en la mesa. ¡Qué a gusto están sentados todos juntos, intentando llevarse la comida a la boca! Aparte del puré, todos los días se les ofrece algo distinto para que vayan probando diferentes sabores y para ir aprendiendo a comer en entero: vainas, pescado, macarrones, patatas, peras...

Una vez llena su tripita les entra sueño y están preparados para ir a la siesta. Pero antes se les tiene que cambiar el pañal. Este acto también es muy agradable, les gusta mucho que les quitemos la ropa, que los toquemos. Surgen miradas, risas, palabras bonitas y dulces entres nosotras y nuestros pequeños.

Con el pañal seco y ropa cómoda se les pone a dormir. Hay que cuidar y respetar su siesta para que no se despierten. Si duermen bien y suficiente se encuentran más animosos para seguir con la actividad.

Según se van despertando les ponemos la ropa y les damos la merienda. De aquí en adelante, el *aita*, la *ama*, el *aitona* o la *amona* vendrán a buscarlos. Ahora tienen toda la tarde para estar con ellos, gozando y disfrutando de estos momentos tan bonitos e inolvidables que viven juntos día a día. ¡Ah! ¡Pero que no se olviden de coger el cuaderno! Nosotras escribimos todos los días para contar lo que hemos hecho con los pequeños durante el tiempo que han estado en la escuela, a qué han jugado, lo que han comido, cómo han pasado el día...

Con el abrigo puesto y después de darnos un *pa se van*. ¡Adiós amiguitos, mañana volveremos a vernos!



Lenguajes generadores

o por qué y cómo saber

lo que los pequeños quieren-porque-necesitan saber

La expresión lenguajes generadores permite al autor desarrollar su pensamiento sobre cómo los pequeños quieren saber, porque lo necesitan. Se fundamenta en la influencia que Freire y Peirce han tenido en su pensamiento, como una estrategia de rastreo dialogado entre el maestro y los pequeños para identificar los contenidos más significativos de la vida del grupo.

Conocí la Asociación Rosa Sensat y la Revista *Infancia* por intermedio de una colega de trabajo del área de educación infantil, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS), en Porto Alegre, Río Grande del Sur, Brasil, y de la cual soy profesor. Fue esta amiga también, quien me dio cuenta sobre el viaje de estudios que *Infancia* estaba organizando, en el cual tendría la posibilidad de conocer el trabajo de algunas escuelas infantiles en Barcelona, España, y en Reggio Emilia, Italia. Eso fue en enero de 2000. Dos meses después, finalizaba el trabajo escrito de mi tesis de doctorado: «Lenguajes generadores. Una propuesta de selección y articulación de contenidos en educación infantil» –y embarcaba para Barcelona, para participar en el mencionado viaje.

En dirección a la segunda etapa del viaje, o sea, de camino para Reggio Emilia, en el autobús que nos llevaba a este destino, fuimos invitados a presentarnos, diciendo nuestro nombre, de dónde veníamos y algo sobre nuestro trabajo. Con el micrófono en la mano, al contar sobre mi trabajo, enfatizo mi interés y mi *pesquisa* sobre contenidos programáticos en la educación infantil. Fue tal mi sorpresa cuando un abuchear estruendoso

Gabriel de Andrade Junqueira

se apoderó del autobús, dejándome perturbado, confundido. ¿Había dicho alguna cosa equivocada? ¡Al final, mi español no era tan bueno!

Socorrido por una de las organizadoras del evento, me entero de que la expresión *contenidos* tiene una carga negativa en las discusiones de educación infantil en España.

Más orientado, pero no menos tranquilo, tomo nuevamente el micrófono y trato de esclarecer a mis colegas del viaje y profesión mi punto de vista, argumentando que una de las cosas que mi tesis investiga es justamente las diversas significaciones atribuidas a la expresión *contenidos*, en las décadas de los 80 y 90, en Brasil. Que tomaba el recibido abuchear como la significación y la reducción de esta expresión a una lista de asuntos, temas, objetos de conocimiento –contenidos– previamente establecido por alguien –sea maestro, coordinación pedagógica, dirección de escuela o equipo de órgano gubernamental–, a ser conducida junto a los pequeños. Lista que incluye la participación de los niños en el proceso de decisión sobre lo que junto con su maestra o maestro irán a estudiar a lo largo del semestre y del año lectivo.

Aclaraba que, inspirado en Paulo Freire (1970), cuando utilizaba la expresión *contenidos*, estaba refiriéndome más ampliamente a la pregunta que, según Freire, todo maestro debe hacerse a sí mismo, al principio del año, al planear su trabajo –sobre lo que irá a conversar con sus alumnos– antes mismo de conocerlos personalmente, con la llegada de éstos

a la escuela. Según Freire, al hacerse esa pregunta, empieza el diálogo entre el maestro y sus alumnos. Y si es diálogo, la lista previa de lo que quiera que sea es relativa y no absoluta; es para comenzar la charla —e iniciar la producción de la relación educativa ente ambos— y no sinónimo de plática encerrada, en que sólo uno de los polos de la relación —el adulto— escoge, teniendo como justificativa la creencia de que es su responsabilidad saber lo que es mejor para el otro polo —los pequeños.

Mientras argumentaba, un estallido me hizo entender ¡tan bullicioso sisear! ¡Claro!, estaba en la tierra de autores, cuyas obras habían contribuido sensiblemente para que, en Brasil, pensáramos la educación infantil, a partir de la década de 90 y que, consiguientemente, abrieron camino para la producción de la propuesta de los lenguajes generadores. Algunos de ellos ya los conocía, cuando viajé a España por la primera vez, en mayo de 1992, antes de ser publicados; otros nunca fueron publicados en mi país: J. Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (1988), adquirido en España y nunca publicado en Brasil; César Coll, *Psicología y currículum* (publicado en España en 1987 y después en Brasil; actualmente, en la quinta edición); César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia y Enric Valls, *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (publicado en España en 1992 y en Brasil en 1998); Enrique Valls, *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (publicado en España en 1993 y en

Brasil en 1996); Antonio Zabala (organizador), *Como trabajar los contenidos procedimentales en la aula* (publicado en España en 1996 y en Brasil en 1999; actualmente en la segunda edición);

Rafael Yus, *Temas transversales: hace una nueva escuela* (publicado en España en 1996 y en Brasil en 1998); María Dolors Busets, Manoel Cainzos, Teresa Fernández, Aurora Leal, Montserrat Moreno y Genoveva Sastre, *Los temas transversales. Claves de la formación integral* (publicado en España en 1993 y en Brasil en 1997; actualmente en la quinta edición); Jurjo Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (publicado en España en 1994 y en Brasil en 1998); Fernando Hernández y Montserrat Ventura, *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio* (publicado en España en 1996 y en Brasil en 1998; actualmente en la quinta edición); exclusivamente de Fernando Hernández, *Transgresión y mudanzas en educación: los proyectos de trabajo* (no hay referencia de que este título haya sido publicado en España; en Brasil, el año de su publicación fue en 1998); Rosario



Cubero, *Cómo trabajar con la ideas de los alumnos* (publicado originalmente en 1989; nunca fue publicado en Brasil; adquirido en España); Miguel Ángel Zabalza, *Los diarios de clase: documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores* (publicado originalmente en 1991; nunca publicado en Brasil; adquirido en España) y aún de Miguel Ángel Zabalza, *Calidad en educación infantil* (publicado en España en 1996 y en Brasil en 1998).

¿Sería ese, entonces, el motivo de tan sonoro abucheo? ¿Cómo no pensé en eso antes?! Probablemente habíamos leído los mismos libros que tratan justamente, cada cual a su modo, sea de diferentes significaciones en relación a la expresión *contenidos* escolares, sea de criterios adoptados para la selección y articulación de lo que quiera que se llame de contenidos, aunque ¡no necesariamente relativos o aplicados a la educación infantil!, yo debería haber tenido el cuidado de, en el micrófono, evitar el énfasis con la expresión *contenidos*, contextualizando mejor el empleo de ese término dentro de mi *pesquisa*. En fin, el nerviosismo clásico y previsible –al menos para mí– de las presentaciones, me atropelló produciendo tan enfática manifestación de mis colegas.

Hay que decir que las obras arriba citadas –aquellas que fueron traducidas y publicadas en Brasil– fueron muy bien recibidas por la comunidad local, influenciando significativamente los rumbos de la educación en mi país, tanto en la educación infantil como en los niveles de escolaridad posteriores. Algunos de esos autores vinieron seguidamente a Brasil, invitados a dar cursos, charlas, conferencia. Hoy, en Brasil, al menos en las grandes ciudades de los estados de San Pablo, Río de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina y Río Grande del Sur, la llamada *Pedagogía de Proyectos*, fundamentada básicamente en las obras de Fernando Hernández, es una fiebre. Ya en la práctica en muchas escuelas, o como objetivo a corto plazo a ser integrado en tantas otras, es la gran influencia por el momento, volviéndose ya una tendencia en el panorama de la educación infantil en Brasil.

Para entender tamaña receptividad, es necesario conocer un poco la historia de la educación en Brasil en los últimos veinte años (décadas

de 80 y 90), con lo que dice al respecto específicamente, a los criterios de selección y articulación de contenidos. En estos 20 años, la educación infantil viene desempeñando una trayectoria de busca de identidad y significativa transición con relación a su función social, en la cual la discusión en torno a los criterios de selección y articulación de los contenidos es consecuentemente natural, compleja y central.

En los años 80, la producción de propuestas curriculares para la educación infantil presenta dos características, una de ajustamiento y refuerzo; y otra de crítica y rebeldía con relación, en ese caso, a que la función social de la educación infantil sea la de guardia y cuidado de los niños de cero a seis años. Es tanto así que la Ley 5.692/71, de carácter nacional, estipula que, junto a este tramo de edad, sean trabajadas vivencias y actividades junto a los niños, y no aulas a ser administradas y repetidas. En esa perspectiva, *contenidos* es algo que no existe para la educación infantil, en la medida en que, en esta época, la expresión *contenidos* es considerada como sinónimo de áreas de estudios o campos de conocimiento (ciencias, artes, técnicas, literatura, etc.) –principalmente a partir del 5º año de la enseñanza básica– y también de disciplinas (física, química, geografía, etc.) –preponderantemente en la enseñanza media. En la década de los 80, a consecuencia de esta Ley, a través de interpretaciones diferentes de la misma, el criterio de selección de contenidos más propagados en publicaciones y en ejercicios en las escuelas es el «currículo por actividades». A propósito, en la práctica, se puede decir que ese criterio es aún muy utilizado en las escuelas del país y una de sus características preponderantes es la realización de actividades relacionadas con fechas conmemorativas o acontecimientos que se van sucediendo asiduamente a lo largo del año –Carnaval, Pascua, Día del Indio, Día del Árbol, Día del Soldado, Semana del Folklore, Semana de la Patria, Semana de los Niños, Día de los Padres, Día de las Madres, Navidad y así por delante. Generalmente, tanto la selección de estas fechas como la manera en que son trabajadas, es espuria y fuera de contexto con relación a las culturas de los pequeños y de las propias maestras.



Todavía en los años 80, simultáneamente al «currículo por actividades», diversos segmentos de la sociedad, bien como propuestas pedagógicas de autores cuyos criterios de selección y articulación de contenidos se fundamentan teóricamente, por ejemplo: en el arte-educación o educación por arte –de la cual Madalena Freire (1983) es una de las pioneras—, o en Carl R. Rogers –veía los estudios de Ana Gracinda Queluz (1984)—, cuestionan y sobrepasan los límites de la Ley 5692/71, en el sentido de llamar la atención sobre la posibilidad y la necesidad de la realización de un trabajo que fomente la educación de los pequeños, además de su custodia y cuidado –lo único hasta entonces contemplado. Hasta tal punto que, a partir de la Constitución Federal de 1988, el niño pasa a ser considerado como sujeto de derechos, uno de los cuales, el de tener asegurada la atención en guarderías y preescolares.

En diferentes niveles, los años 90 toman para sí la tarea de madurar, producir y radicalizar esa transición con relación al carácter pedagógico de la educación infantil –y viene consiguiéndolo. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley Federal 9.394/96), por ejemplo, en sus artículos 21/1 y 29, reglamenta y define la educación infantil como primera etapa de la educación básica. También son publicadas propuestas pedagógicas organizadas a partir de nuevos criterios de selección y articulación de contenidos, como por ejemplo: por «áreas de conocimiento», por «temas generadores», por el cruzamiento entre «temas generadores» y «áreas de conocimiento», por los «temas transversales», por los «proyectos de trabajo» o «pedagogía de proyectos» –estas dos últimas de influencia directamente española. Concomitantemente a esas corrientes o tendencias mayoritarias, autores distintos e independientes –bloque del cual formo parte– continúan produciendo propuestas que no se encajan en ninguno de esos criterios de selección y articulación de contenidos.

En esa proliferación de criterios de selección y articulación de contenidos, la expresión *contenidos* recibe nuevos nombres –como *objetos de conocimiento*, por ejemplo– y pasa a ser entendida y explorada en las más diversas significaciones –como conceptos, hechos, eventos, procedimientos,

actitudes, valores, normas, instituciones y todo lo que dice respecto a la vida y a las culturas de los niños, sus familias y sus comunidades de origen, bien como, al patrimonio cultural producido pro la humanidad a lo largo de su historia.

La organización de los currículos por «áreas de conocimiento», por ejemplo –que recibe gran número y adhesión en el inicio de los años 90–, se da básicamente a través de la lengua portuguesa, matemáticas, ciencias naturales y sociales y artes –cada cual con su lista de contenidos específicos. Al parecer, para mí, una copia adaptada de los currículos de las series iniciales. Entonces, ¿sería esa la traducción de la nueva demanda? Educar –además de guardar y cuidar. ¿Sería seleccionar y transmitir contenidos u objetos de conocimiento de áreas específicas de conocimiento, como en los cursos iniciales? Habrá, como creen algunos autores de propuestas organizadas a partir de este criterio –Deheinzelin (1994), por ejemplo–, objetos de conocimiento que son indispensables para que un niño pudiese entenderse a sí mismo y el mundo en que vive? ¿Es para tener acceso a estos contenidos para lo que van a la escuela? Una maestra, eligiendo estos contenidos indicados por estos autores, y teniendo el dominio de estos contenidos, ¿estaría formada para el trabajo de educación de los niños de cero a seis años? O sea, si en los años 80, en el «currículo por actividades», la significación dada a la expresión *contenidos* –áreas de estudio o campos de conocimiento y disciplinas– no era indicada por la Ley para la educación infantil, recomendándose por lo tanto, actividades y vivencias, en el currículo organizado por las «áreas de conocimiento», tenemos una avalancha de contenidos, revelando que, al principio de los años 90, el inicio de la producción del carácter educativo de la educación infantil se dio a través de la copia adaptada del modelo de los niveles posteriores de la enseñanza. Hoy sabemos, por los estudios actuales relativos a las múltiples y diferentes significaciones conferidas a la expresión *contenidos*, que las actividades y vivencias características del «currículo por actividades», leídas con los ojos de hoy, pueden también ser entendidas como contenidos. ¿O no?

Los «temas generadores» vienen en el sentido de relativizar la importancia de los *objetos de conocimiento* extraídos de las «áreas de conocimiento» en la educación de los pequeños, enfatizando la necesidad de buscar también en la vida cotidiana y en la cultura de los niños y niñas los contenidos para su educación.

En Brasil, el «tema generador» es una expresión que está directamente enlazada con Paulo Freire (1970), por tanto, a la educación y a la alfabetización de adultos. Sin embargo, y tal vez por eso mismo, las propuestas pedagógicas para la educación infantil de mayor difusión nacional organizadas a partir de ese criterio –Kramer (1991), por ejemplo–, o que hacen críticas a este criterio –como Deheinzelin (1994)–, no citan a Paulo Freire como referencia en ningún momento. Si, por un lado, esa omisión da a los educadores de los niños de cero a seis años la posibilidad de realización de un trabajo más allá de las actividades y vivencias características de la custodia y cuidado de los niños, por otro lado, inaugura un revoltijo con relación a la autoría y los principios orientadores de ese nuevo criterio de selección y articulación de contenidos. ¿De qué «tema generador» se está hablando? ¿El de Paulo Freire –que no tiene nada que ver con la educación infantil–, o de Kramer o de Deheinzelin? A pesar de la confusión, que continúa –y uno de los objetivos de mi tesis es el de indicar y proponer aclaraciones sobre esa confusión–, es necesario decir que, con la aparición de los «temas generadores», básicamente en la propuesta de Kramer (1991), los niños comenzaron a ver valorados los contenidos de sus vidas, e investigados como objetos de conocimiento dentro de las escuelas de educación infantil. Pienso que los «temas generadores» son el gran paso para la bienvenida dispensada, pocos años después, a los «temas transversales» y a la «pedagogía de proyectos», de influencia española.

Actualmente, en Brasil, todos estos criterios de selección y articulación de contenidos coexisten, sea a través de prácticas efectivas en las escuelas, sea a través de estudios sobre los principios que los fundamentan, en las diversas demandas de la formación de profesores. Entender el sentido, los orígenes, el contexto y las prácticas de cada

uno de esos criterios en la historia de nuestra educación infantil, es un esfuerzo y un aprendizaje para todos nosotros –educadores, familias de los niños, entidades gubernamentales, sociedad como un todo–, necesarios y estimulantes, en la compleja tarea de administración conjunta de lo que heredamos, de lo que ya vivimos, de la realidad que nos desafía cotidianamente y de los diferentes sueños que aún tenemos que realizar. Es sobre un sueño, por lo tanto, que continuaremos conversando. Un sueño que –porque es sueño– empezó como una unión de pedazos de teorías que no se dan las manos –pero que me dan las manos a mí–; que se practicó en dos escuelas –cuando era profesor y coordinador pedagógico–; también en artículos, disertaciones y tesis. Ese sueño, por

lo tanto, es un pedazo de mí por escrito, andado por los sueños, soñado por lo que caminé.

¿¡El sisear del autobús!?. Entró en mi sueño... ¡Más Almodóvar de lo que Buñuel!

Leyendo el mundo, los lectores y los contenidos programáticos como lenguaje

La expresión *lenguajes generadores*, que da nombre al criterio de selección y articulación de contenidos que propongo, pretende perfilar una síntesis, un nuevo significado y un nuevo homenaje a dos autores que influyeron

mucho en la producción de este criterio –el brasileño y pedagogo Paulo Freire (1921-1998) y el norteamericano y semiótico Charles Sanders Peirce (1839-1914)–, en la medida en que aparece el cruce entre la concepción de lenguaje, de Peirce, y la concepción de temas generadores, de Freire. La verdad, es que no se trata de la aplicación acoplada de las teorías de esos autores, pero sí de adueñarme de ellas libremente, de una inspiración de mi parte con relación a las teorías de los dos. Por eso digo que esas teorías no dan se dan las manos una a otra,



pero ambas me dan la mano a mí. En mi cabeza, por lo que seleccioné y significué *de* y *sobre* cada una de ellas, dan un sentido juntas y producen, en el cruce con mis propios pensamientos, una original alternativa curricular para la educación infantil.

Si para Paulo Freire, como he dicho anteriormente, la selección de los contenidos que van a intermediar la relación pedagógica comienza cuando el maestro se pregunta sobre lo que va a conversar con sus alumnos, antes incluso de conocerlos, y continúa en la compañía dialogada con los mismos, en la convivencia diaria en la escuela; para Peirce, lenguaje es algo que extrapola el lenguaje verbal oral y escrito, inscribiéndose también en la esfera de lo no verbal, como toda y cualquier realización o producción humana y de la naturaleza, cada cual con sus reglas propias de estructura y funcionamiento.

Cuando leí de Peirce que los lenguajes están en el mundo y nosotros estamos en los lenguajes, pensé en mí mismo: busque a los niños en los múltiples y diferentes lenguajes en los cuales ellos se producen –y por ellos son producidos– y encontrará lo más significativo que existe en la vida de los pequeños, en diferentes momentos de la vida escolar –hablas, gestualidad, bromas, juegos, dibujos, modelado, escultura, recorta y pega, música, literatura, cocina, clasificaciones, seriaciones, cuantificaciones, lectura o escritura, preferencias, dificultades, miedos, organizaciones, relación con pequeños y adultos, cuestionamientos, curiosidades, resoluciones de conflictos, relación con la naturaleza y espacio físico, y de ahí en adelante.

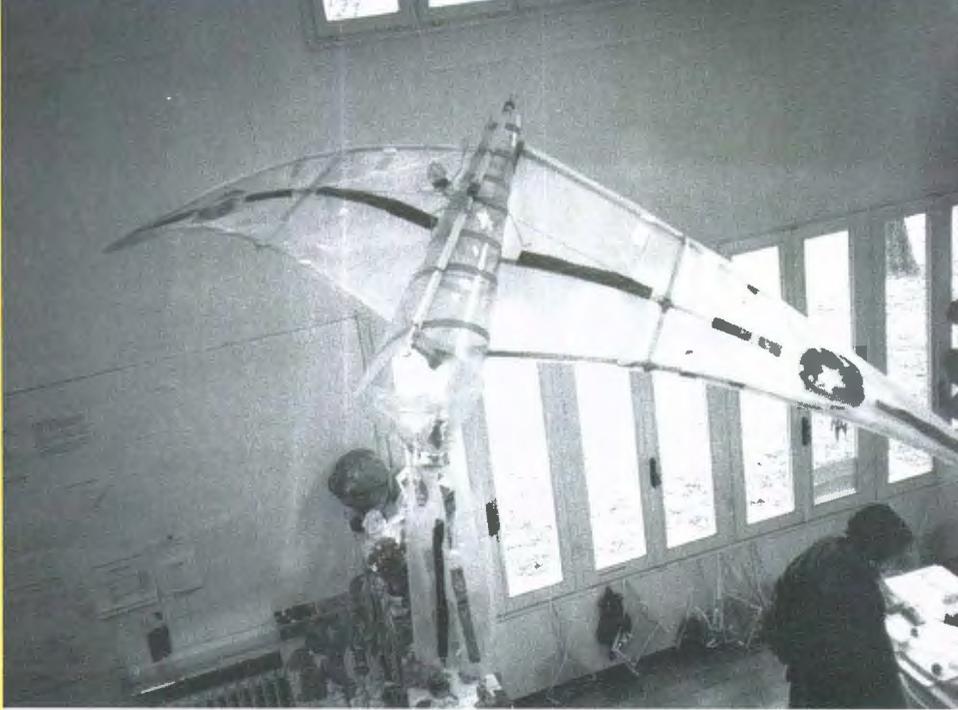
Peirce trabaja con el concepto de signo, significándolo de diversa manera a la utilizada por Piaget. Para Peirce, la semiótica es una teoría significativa del conocimiento. En líneas generales, es posible decir que signo es algo que representa, en parte, alguna cosa para alguien y que, por representar apenas en parte, necesita siempre de otro signo, que a su vez genera otro signo, que genera otro, con el fin de llegar cada vez más cerca a representar en su totalidad el objeto que se quiere representar. Por eso, cuando la maestra ve sentido y, por lo tanto, da su consentimiento para aventurarse en la tarea de identificar lo que los niños

están viviendo y seleccionando como más significativo en el proceso de producción de sí mismos y del mundo, la alternativa aconsejada por los lenguajes generadores es la de que la maestra intente leer y significar la profusión de signos que los niños están generando en los diferentes lenguajes a través de los cuales están produciendo significados e intervenciones sobre sí y el mundo.

Lo que existe persiste, dice Peirce. En lo que dice respecto a la propuesta de los lenguajes generadores, lo que pugna en las diversas producciones de los niños existe como significativo en la vida de ellos, por eso, necesita ser identificado y explorado de manera sistematizada junto a ellos por el maestro. Lo que persiste es justamente aquello que los niños *quieren-porque-necesitan-saber*.

Delante de la hipótesis de un contenido significativo, el maestro deberá hacer una recolecta de materiales concerniente al asunto –libros, revistas, vídeos, juegos, discos compactos, juguetes, etc.– y elaborar un itinerario hipotético de posibilidades de estudios, investigaciones y situaciones concretas diversas a ser presentadas y realizadas junto a los niños. Al ponerlas en práctica, sus hipótesis serán examinadas, para comprobar si lo que él leyó como insistente, significativo en la vida de los niños, en verdad, existe como tal. La implicación y la participación de los niños junto a las propuestas que él presentó es una buena pista –un índice– para indicar que está en el camino correcto. Inspirada en la «lectura de índices» peirceana, esa estrategia de rastreo propuesta por los lenguajes generadores es muy distinta, por ejemplo, de las investigaciones realizadas para identificar los «temas transversales» de una comunidad, o de las conversaciones entre los niños para elegir los asuntos que les gustaría estudiar, recomendadas por la «pedagogía de proyectos».

La propuesta de los lenguajes generadores es, en ese sentido, una manera de leer, es una estrategia de rastreo dialogado entre el maestro y sus alumnos para identificar los contenidos programáticos más significativos de la vida del grupo de niños que están bajo su responsabilidad. Y en esta propuesta, contenidos significativos son entendidos como lenguajes, como «saberes instrumentales, saberes de prácticas, de prácticas



de sí, de prácticas de autoconstitución, de comprensión y expresión de sí, de delimitación y ejercicio de la posibilidad de intervención en sí y en el mundo» (cf Vilella Pereira, 1995).

En la propuesta de los lenguajes generadores, maestros y alumnos son, por lo tanto, sujetos-lectores y objetos-lenguajes unos a otros y con los otros, produciéndose mutuamente, el mundo y la relación pedagógica.

Prácticamente hablando, con lo que dice respecto a la planificación, la maestra debe pensar de la siguiente manera. En la primera fase de la planificación, incluso antes de conocer personalmente a los niños, ella debe decidir qué lenguajes seleccionará para componer la rutina con la cual va a esperarlos, no olvidándose de que sus selecciones, son una de las formas de presentarse a los pequeños, de ser leída por ellos.

La segunda fase de planeamiento queda abierta, en blanco y será llenada a lo largo del año, en el convivir diario de la maestra con los niños. Leyendo atenta y sensiblemente los índices-pistas-indicadores que se realizarán al producirse junto a los diferentes lenguajes presentados por la maestra, ésta irá identificando los asuntos-contenidos-lenguajes que irán llenando la segunda faceta de la planificación –sean conceptos, hechos, procedimientos, actitudes, valores, normas,

instituciones o lo que quiera que movilice el deseo, la necesidad, el interés y curiosidad de los niños y los coloque en situaciones de estudio, investigación y producciones diversas para la comprensión e intervención en sí mismos y en el mundo. Una vez identificados, como ya he dicho, le toca al maestro verificar sus hipótesis junto a los niños, y así sucesivamente.

Así organizados, una maestra o maestro estarán siempre desafiando y acompañando a los niños en procesos de producción de sí mismos y del mundo; en contrapartida, estarán siempre desafiados por los niños a leer, significar e interferir junto a sus propios procesos de producción de sí mismos, su profesión, y del mundo. Una pareja inseparable y verdadera, como pocas ya inventadas por el hombre en su historia de inventarse, de criarse, y los mundos y las sociedades en las cuales él *quiere-porque-necesita* vivir.

Al contrario de lo que se dice, al menos en mi país, cuesta soñar, sí señor, sí señora, porque el sueño pide piernas y caminos; pide años de vida, de estudios, pide jerarquías, enfrentamientos, exposiciones... ¿«La vida es un sueño»? ¿Qué sería de mi sueño si no existiera el cine, el teatro, la danza, la música, la pintura, la literatura, los viajes, la televisión...?

Bibliografía

- DEHEINZELIN, Monique: *A fome com a vontade de comer*, Petrópolis, Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo: *Pedagogia da oprimido*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Madalena: *A paixão de conhecer o mundo*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade: *La interdisciplinarietà en el jardín. Notas de un educador «on the road»*. Capital Federal (Argentina), Aique, 1988.
- KRAMER, Sonia (coord.): *Com a pré-escola nas maos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*, Sao Paulo, Atica, 1991.
- PEIRCE, Charles S.: *The collected papers of Charles Sanders Peirce*, C. Hartshorne y P. Weiss (eds.), v. 1-6, A. W. Burks Ed., v. 7-8, Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- VILELLA, Marcos: «Educação estética e interdisciplinarietà», en: *Paixão de aprender*, 9, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de Porto Alegre, diciembre 1995.

Aún son muy pequeños

Lo que se oye

(En el mes de septiembre). «Tienen que acostumbrarse, tienen que llorar hasta que cojan el ritmo, no es que les pase nada, es que tienen que adaptarse al horario de la escuela, del grupo. Esto es al principio, luego se acostumbran, en enero o febrero están bien.»

(Cuando ya se han acostumbrado). «Es que en su casa, es porque su madre, es que los fines de semana... le cogen, le dan de comer, le dejan dormir mucho rato... y claro pierde el ritmo, los hábitos...»

(El malestar). «Llora para que estés pendiente, para que le cojas, para que le hagas caso. No le pasa nada, es que tiene sueño, tiene hambre, está cansado. No le cojas que luego se acostumbra, luego quiere que le cojamos todo el rato... No juega en el jardín, se queda pegado a mí, se queda en un rincón...»

Los pequeños de uno a dos años suelen ser el grupo más difícil en los centros de primera infancia. Es la edad de la transición en los aspectos biológicos, en el dominio del cuerpo y las capacidades cognitivas, y en las relaciones afectivas y sociales. Persisten muchas de las necesidades del primer año mientras va surgiendo una nueva relación con el mundo gracias al dominio del lenguaje y a la capacidad de representación. Es preciso analizar cuidadosamente si el contexto de desarrollo que se ofrece a los pequeños es adecuado para ir respondiendo a unas necesidades cambiantes.

Elena Lobo

(Las necesidades básicas). «Si duerme ahora luego no hace siesta. Se duermen en la comida. Come lo que quiere, no quiere purés, no quiere el sólido, quiere que le des, le ha costado pero come aquí mejor que en casa. No hago más que cambiar, no tenemos tiempo de nada...»

(Las relaciones). «Les gusta estar juntos, se quieren, muerde mucho, se tira encima de los más pequeños, se molestan, sobre todo si no me ven. Si me siento en el suelo, se me vienen todos encima. Cuando voy al cambiador, vienen todos detrás. Hay mañanas que llora cuando le traen, lo importante son los límites...»

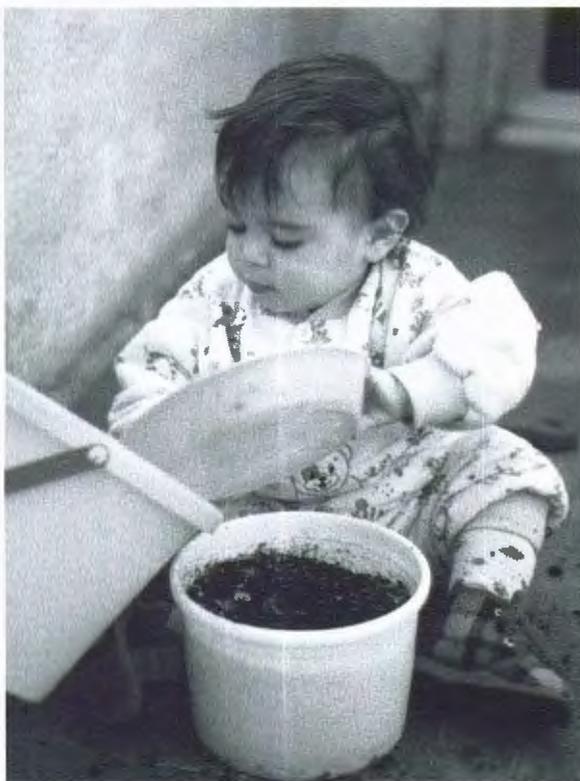
(El juego). «Ya me aguantan (...) minutos haciendo (...), no participa en las actividades, quiere hacer lo que quiere. Todo lo sacan y lo tiran, se ha metido la pintura en la nariz. Llegan tarde a la asamblea, los padres no comprenden la importancia de las actividades. Tiene miedo a

que le empujen, se pone perdida de tierra en el jardín, se come la arena, está mojado el suelo mejor no sacarles.»

¿De qué niñas y niños estamos hablando?

¿Son pequeños y lloran si se quedan solos, se hacen pis y caca encima en cualquier momento, reclaman una atención individual constante, los cambios les afectan mucho, son físicamente inseguros, carecen de lenguaje, dependen totalmente de sus ritmos biológicos, viven un intenso apego, no pueden compartir sus juegos con los otros pequeños?

¿Son mayores y se someten a las exigencias grupales, hacen actividades todos a la vez porque ya hay que tener interés, permanecen sentados en las «asambleas» o corros durante muchos minutos, esperan y se aguantan el sueño hasta que llegue la siesta, el hambre hasta que llegue la comida, a que le toque el turno porque hay que aprender a respetarlo, y no estar siempre pegado al adulto porque hay que ser independiente, y no ser llorón —y menos llorona— sino autónomo?



Si han tenido la suerte de nacer entre enero, febrero o marzo y por lo tanto de cumplir un año en el grupo de bebés, permanecen hasta los 18 meses en un grupo de bebés con un ritmo de vida *de bebé*: individualidad, cuidados básicos muy *cuidados*, juegos a su ritmo, mucha interacción con la educadora, importancia de la relación con las familias...

Si son de septiembre a diciembre pueden entrar en el grupo de uno a dos años y, aunque todavía no andan, ya está todo previsto para pequeños que andan, y, aunque en casa duermen por la mañana, aquí ya no hay espacio, ni tiempo, ni personas, para dormir fuera de la siesta, ni para comer a otra hora, y en cualquier caso no merece la pena hacer mucho problema porque en enero ya se han acostumbrado, o ya han se han hecho más mayores, y ya no lo necesitan y por fin se pueden hacer actividades con todos, aunque las familias sólo preguntan si han comido o si han dormido.

Una edad de cambio

La edad de uno a dos años, mejor dicho de diez-doce meses a dos años, es una edad llena de transiciones para los niños y niñas:

- De tener unos desplazamientos limitados a poder alejarse autónomamente más y más del adulto, y explorar su entorno.
- De unas comidas uniformes a una dieta que exige mucha más actividad por su parte y es muy rica en experiencias sensoriales.
- Poco a poco van durmiendo muchas menos horas y su experiencia de acción sobre el mundo aumenta.

- Y aumenta no sólo gracias a ello sino a sus crecientes posibilidades mentales de representación y de establecer relaciones. Sus juegos pasan de explorar lo que le atrae de los objetos que encuentra a actuar con una intencionalidad cada vez más planificada.
- Con todo ello su relación con el adulto pasa a ser menos corporal y aparece el lenguaje como forma de comunicación. Curiosamente el apego, la necesidad de mantener al adulto próximo, de tener la seguridad de que se encuentra en su campo perceptivo se intensifica.
- También los iguales van a pasar de ser objetos interesantes a ser compañeros con los que multiplicar los placeres del juego, pero también rivales, objeto de agresión...

Un ritmo desigual, un equilibrio inestable

Los pequeños no sólo difieren mucho entre sí en los momentos de hacer esos tránsitos, sino que también difieren mucho de sí mismos, es decir evolucionan de manera discontinua y poco previsible, en unas cosas van muy rápido y en otras no, unas temporadas cambian cada día y otras la estabilidad es mucho mayor. Y además a veces retroceden o parecen retroceder.

Por otra parte estos cambios no dejan de producir en la vida del pequeño episodios de inseguridad y hasta verdadera angustia (pensemos en algunas adaptaciones) que sólo puede expresar mediante el llanto, la negativa a comer, la inhibición, o la enfermedad. Su capacidad de resistir las frustraciones es muy limitada porque no pueden comprender bien las causas de los contratiempos y no conocen el desenlace de las esperas.



Nerea y Amaia, dos compañeras del curso 2000-2001, de Jaso, escuela infantil de Pamplona.

Lurdes y Ester, sus educadoras, nos escriben: «... hemos convivido con ellas, hemos observado una relación en constante crecimiento común e individual, donde los dos crecimientos se interrelacionan y se enriquecen hasta llegar a momentos como el de la foto, en el que hay una verdadera implicación, complicidad y ternura entre las niñas de dos años de edad.»

Unas necesidades específicas

Los pequeños necesitan un marco de vida suficientemente seguro y flexible, en el que las personas de referencia afectiva sepan ponerse en el lugar del pequeño, escuchar e interpretar correctamente sus necesidades y darles respuesta de la manera más adecuada posible.

Cada pequeño tiene que poder transitar por los cambios de ritmo propios de esta edad de manera individual. ¿Por qué no pueden mantenerse los mismos criterios que en los grupos de bebés, donde es práctica común que los pequeños duerman, coman, jueguen o salgan a tomar el aire ateniéndose a sus necesidades específicas? Los delicados momentos de pérdida de la siesta de la mañana, de cambio de la comida pasada a los sólidos, de aprender a caminar, de separarse y reencontrarse, deben ser tratados individualmente prestando las ayudas necesarias en cada caso, sin ceder a la adopción de un régimen de vida colectivo tan cómodo para los adultos como inapropiado para los niños.

A lo largo del día hay que evitar las esperas, los momentos de transición en los que los niños pueden sentirse perdidos al no tener unos indicios claros de qué es lo que se va a hacer, al no poder anticipar la satisfacción de una necesidad que en ese momento siente (sea de compañía, de juego, de comer o de eliminar la incomodidad de un pañal sucio). Son ratos vacíos en los que no se hace nada y de los que sólo los adultos tienen la clave, pero que, desde la perspectiva del pequeño, pueden llenarse de inquietud, de inseguridad, y de un malestar que fácilmente degenera en llantos, mordiscos o pequeños accidentes.

La poca capacidad que tienen los pequeños de esta edad de expresar sus sentimientos y sus deseos conduce

a veces a, bajo el pretexto de que «no protestan» o «no les pasa nada» o un ambiguo «están bien», hacerles soportar situaciones en las que no se cumplen las condiciones de calma, serenidad y accesibilidad del adulto: los espacios son inadecuados, o la presión del grupo es excesiva, o las personas de referencia cambian, o no son perceptibles para los pequeños en medio de lo que para ellos es una multitud.

El ruido, los llantos (que a veces los adultos no percibimos o nos acostumbramos a escuchar como inevitables), los espacios inabarcables, la multiplicación de figuras adultas, un número de pequeños mayor de lo normal, los sonidos de procedencia desconocida, son elementos que más adelante podrán ser reconocidos y utilizados como fuente de experimentación, pero que desbordan a los menores de dos años produciéndoles inseguridad y temor.

La cuestión no es comprobar cuánta masificación pueden soportar en patios, en pasillos o salas de usos múltiples, en grupos «juntados» sin ningún objetivo, en comedores compartidos, sino cómo podemos proporcionarles las condiciones en las que estén lo más seguros, tranquilos y activos posible...

La necesidad de jugar y de tener unas ricas experiencias con el medio todavía pasan por una actividad esencialmente individual en la que poco a poco buscan compañeros de juego con los que multiplicar la alegría de sus exploraciones, la inmediatez de sus descubrimientos y las primeras posibilidades de recrear la realidad. Los intereses son variados y se impone el respeto al ritmo y a las peculiaridades de cada uno. Nada más nefasto que la ley del «cuanto antes mejor» con la que en ocasiones se implica a los pequeños en «actividades» sofisticadas o en festejos desbordados (¿perdemos un elemental sentido común?), que responden sólo al deseo de los

adultos de «hacer actos educativos», y no a los intereses de los niños. Sus intereses son sencillos, observables, y se les debe dar respuesta desde el respeto, la creatividad, la calma y la sensatez.

El hecho de estar incluido en un medio grupal, en el que varios pequeños comparten el establecimiento de relaciones vinculares con una misma persona adulta, no convierte a los pequeños automáticamente en capaces de prescindir de estas figuras de referencia, de renunciar a una interacción continua con ellas, a su apoyo y hasta a su presencia. Al contrario, esta exigencia de compartir a la educadora resulta muy dura y sólo pueden aceptarla cuando ésta pone mucho esfuerzo e intencionalidad (a veces agotadores) en mantener unas relaciones con los pequeños que les resulten suficientes y satisfactorias, algo sólo posible si el grupo es reducido. Pretender que los pequeños sean prematuramente «independientes» y «autónomos» constituye una falsa salida a la función básica de las educadoras. Ni siquiera en el llamado «juego libre» pueden permanecer activos y tranquilos sin una supervisión constante y sin intervenciones oportunas que les ayuden a enriquecer y dar sentido a su acción, a superar pequeños conflictos, a no sentirse invadidos por sentimientos de soledad o abandono, a saberse en todo momento cuidados, respaldados y seguros.

El bienestar de los pequeños en la escuela infantil, en edades tan delicadas, hay que comprobarlo día a día. Es necesario observar con atención sus relaciones, sus juegos, sus ritmos, para adaptar la organización de vida y las propuestas educativas a sus necesidades concretas. A la idea de que son ellos quienes tienen que adaptarse a las exigencias del centro, hay que anteponer la voluntad de adaptar nuestros modos de hacer a las exigencias de un desarrollo de los niños y niñas sano y feliz. ■

¿Podemos sentir los colores?

Los pequeños descubren los colores con todos los sentidos: la vista, el olfato, el gusto y el tacto. Una manera de trabajar en la que los niños y niñas, en cualquier actividad cotidiana, observan, se relacionan y aprenden a conocer el mundo que les rodea.

Montserrat Riu

Hacer del color una herramienta de aprendizaje ha sido uno de los objetivos principales de este curso. A los

niños les hemos propuesto contextos y situaciones en los que ellos mismos pudieran construirse su idea del color y donde, a través de éste, pudieran ser capaces de realizar nuevos aprendizajes, y de este modo convertir el color en lenguaje.

Compartimos la idea de color que nos llega de Ignasi Esteve, pintor:

El color es sensación

[...] La percepción del color es una capacidad básica cuyo desarrollo se produce durante el primer año de vida. Parece ser que a los dos meses ya tenemos visión del color, aunque ésta aún no está del todo desarrollada.

Entre los dos y los cuatro años, se desarrolla el sentido del color, y, en general, los niños y las niñas se sienten atraídos por los colores intensos.

recordando que los procesos perceptivos no sólo se limitan a cuestiones memorísticas parceladas, sino que son una síntesis de muchas sensaciones. En general, todos los estímulos (luz, sabores, sonidos, aromas, texturas, etc.) de un objeto provienen de los diversos órganos sensoriales y producen sensaciones específicas en estas diversas zonas del cerebro; a continuación se interpretan y registran, y finalmente se memorizan y relacionan muy estrechamente entre sí. Por tanto, la percepción de un mensaje evoca otras sensaciones; especialmente se relacionan los centros visuales y auditivos; por ello muchos artistas e investigadores han hablado de las conexiones que existen entre el color y la música.

Penetrados en todo momento por la idea de que entramos en el mundo del color a partir de sensaciones y emociones, ésta será la pauta

Si nos dedicamos a la enseñanza debemos tener muy en cuenta que podemos acompañar a los demás en el aprendizaje del color,

presente en todas nuestras propuestas. Y si hablamos de sensaciones y emociones, es evidente que el cuerpo será la herramienta indispensable y protagonista en el camino del descubrimiento del color.

Presentamos, pues, las experiencias dentro de un esquema que relaciona colores y sentidos; no obstante, este esquema no indica un orden, ya que durante el curso fueron surgiendo bien una bien otra, dependiendo de los intereses de niños y niñas de 2 y 3 años, de la relación con la estación del año y del momento del curso en que nos encontrábamos.

Colores que se huelen

Y este camino empieza, precisamente, en uno de los paseos por los alrededores de la escuela, cuando una imponente mimosa nos llama con su olor penetrante y su descarado color. Nos paramos justo debajo de ella, y un abanico de manos menudas se alzan mientras intentan atraparla.



Con nuestra ayuda conseguimos coger una rama para cada uno, y orgullosos y felices nos las llevamos hacia la escuela:

- ¡Mi rama no pincha! -dice Anna.
- ¿Tu flor huele? -pregunta Pau
- Es que está muy alta... -se lamenta Berta.
- Yo se la llevaré a mi mamá... -susurra Laura.

¡Qué bonita está nuestra mesa llena de flores de mimosa! Algunos empiezan a pellizcarlas; otros están embobados por su olor; unos pocos cogen unas lupas que tienen cerca y se ríen, mientras Joan dice: «¡Mira, las bolitas se vuelven grandes y pequeñas!».

Cuando el interés por la mimosa parece decaer, a un pequeño grupo de niños les proponemos que pinten sobre papeles de color verde de diversas texturas (cartulina, seda, charol y crepe) con pinceles y pintura de color amarillo. Entusiasmados, permanecen pintando hasta que Mireia, muy sorprendida porque

la pintura «no va» sobre su papel charol, decide pintarse pequeños puntos de color amarillo sobre los brazos, al tiempo que dice: «¡ahora sí que parece una mimosa!». A buen seguro ya habréis adivinado qué deciden hacer sus compañeros «pintores» al verla... Y muy ufanos salen al patio para mostrar su obra al resto de compañeros.

Organizamos diferentes talleres de pintura presididos por el gran y embriagador ramo de mimosa: pintura con las manos, con esponjas con los colores amarillo y verde, hasta que llega un día en el que los colores que reinan sobre la mesa son el amarillo y el azul. «¡Estos no son los colores de la mimosa!», dice Gerard, con una expresión a medio camino entre el enfado y la ofensa.

Hoy hemos utilizado las manos para pintar sobre papel, y al cabo de unos segundos Marta dice: «yo tengo verde». Carla, que ha prescindido del papel y se está aplicando la pintura como si fuera crema hidratante, nos lo enseña

y dice: «¡yo también!». Su técnica es la más aceptada, y mientras nos restregamos la pintura sobre las manos no podemos menos de preguntarnos que de dónde habrá salido el color verde, si todas las manos son iguales y si nos gusta tener las manos llenas de pintura.

Colores que se comen

Continuando con nuestra investigación sobre los colores, nos dirigimos hacia la frutería que está justo delante de la escuela. En ella, las cajas alineadas se nos ofrecen como una paleta de colores. Vamos llenando nuestro carro de la compra con las frutas que todos conocemos: naranjas, plátanos, peras, manzanas, etc. En este punto ya surge la primera discusión, porque todos nosotros hemos probado manzanas verdes, manzanas rojas y manzanas amarillas. Entonces, ¿por qué son diferentes si todas son manzanas? A algunos nos cuesta reconocer el limón, quizá porque hasta entonces sólo lo

habíamos visto cortado a rodajas en un plato, y una fruta exótica, que Berta ya conocía y cuyo nombre nos ha dejado a todos con la boca abierta: ¡chirimoya!

Cargados hasta los topes, ya que en la tienda han tenido la amabilidad de repartir la fruta en tantas bolsas como pequeños compradores, volvemos hacia la escuela con nuestro gran tesoro.

Y allí nos convertimos en unos grandes «descubridores» de olores, texturas, sabores, medidas, pesos, y, naturalmente, de colores.

—¡La mía pesa más! —dice Carla.

—Y yo mas porque tengo dos! —añade Marc.

—¡Esta piel tiene pelos! —dice Oriol.

—¿Por qué el plátano no rueda? —pregunta Pau.

—Porque no sabe rodar... —responde Julia.

El hecho de cortar las frutas para ver si por dentro tienen el mismo color que por fuera se convierte en un juego incansable. Y se concluyen verdades de las que hacen historia:

—¡La naranja siempre es naranja —grita Mireia, despues de dedicar toda su atención al asunto de las manzanas y sus colores.

Dos razones nos llevan a convertir a la naranja en la reina de nuestros descubrimientos: una es la económica, ¡necesitamos muchas naranjas!, y la otra porque sistemáticamente tanto el color como la fruta reciben el mismo nombre: naranja. Con la naranja hacemos zumos, y después secamos sus pieles y con ellas confeccionamos una cortina.

En los talleres de plástica utilizamos el color amarillo y el rojo para pintar con las manos, con esponjas y con rodillos, mientras esperamos que aparezca... ¡el color naranja!

Siguiendo la misma tónica, realizamos la experiencia con verduras, añadiendo una nueva propuesta: alrededor de la bandeja con verduras multicolores disponemos cestas forradas con papeles de color verde, negro, blanco y rojo. Les ofrecemos este material a pequeños grupos de niños y, sin que haya mediado ninguna clase de consigna previa, observamos cómo se van creando juegos de clasificación y asociación.

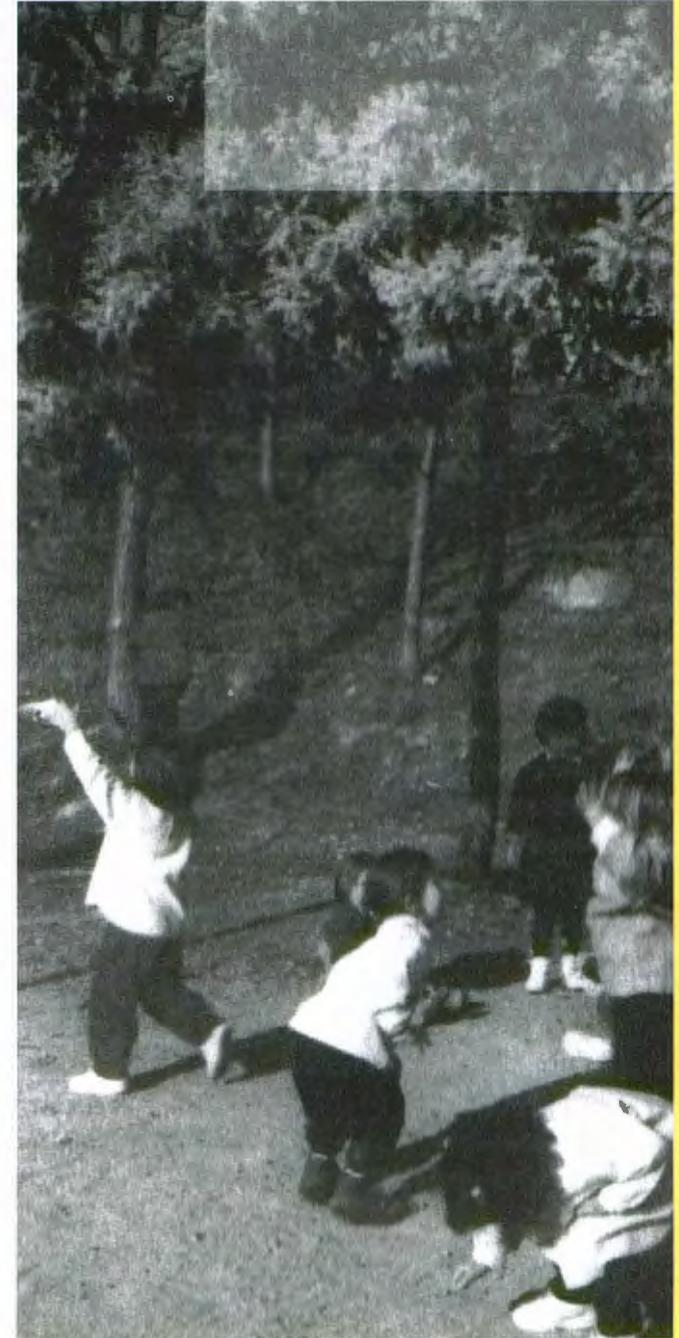
Y como sucede con las buenas comidas, las experiencia de los colores que se comen no podían finalizar sin un buen postre: las gelatinas de colores.

Cuando cada niño tiene su «pastel» frente a sí, se observan reacciones de lo más diversas: prudencia extrema antes de tocarlo, rechazo inicial, ataque directo mediante un mordisco... La verdad es que la actuación de cada uno ante el atractivo del color y la especial textura del postre van a proporcionarnos muchas pistas en las observaciones recogidas.

Colores que se ven

—¡Mira, hay colores! —dice Anna, señalando la pared.

Se percibe un respiro y una sonrisa de complicidad: ya hace muchos días que venimos estudiando el recorrido que hace el sol en nuestra clase, y nos hemos decidido a pegar en los cristales de la ventana una hilera de papel celofán de colores.



Al oír la señal, los más madrugadores de la clase se apresuran, y, después de algún que otro intento fallido para intentar cogerlos, se organiza el juego de poner la mano sobre cada color reflejado, y luego ir cambiando de color.

Al cabo de un rato, el interés por el juego decae y continuamos con los quehaceres de cada día.

—¡Ahora los colores no están! —dice Marta, un poco indignada.

—¡Están en la mesa, están en la mesa! —grita Dani.

No sé si por el grito entusiasta del niño o por mera curiosidad, todos nos reunimos en torno a la mesa y espontáneamente se repite el juego, pero esta vez todos juntos y con tanta afición que nos cuesta trabajo dejar la clase para ir al patio. Salimos con una cuestión que ha quedado en el aire: ¿dónde estarán los colores cuando volvamos a entrar?

—¡Están en el suelo, están en el suelo! —grita desde la clase el grupo que ha echado a correr sin esperarnos.

El juego se enriquece cada vez más: ahora pasamos andando por encima de los reflejos de colores, ponemos sobre ellos las manos y los pies para verlos teñidos, y nos tumbamos en el suelo ¡Hasta nuestras caras cambian de color!

Estos son los primeros hechos que nos han de llevar mucho más allá de nuestras hipótesis al preparar la propuesta: los reflejos de los

colores se han convertido en el «reloj» particular de nuestro grupo. Los niños y las niñas han situado el tiempo de nuestras actividades en función del lugar en donde pueden ver los colores:

—Cuando llegamos por la mañana los tenemos en la parte de arriba de la pared.

—Cuando están sobre la mesa salimos al patio.

—Nos lavamos y preparamos para ir a dormir cuando están en el suelo.

Hechos como estos son los que día tras día no dejan de maravillarte ante las capacidades de los niños, capacidades que nos muestran nuestras limitaciones impuestas por nuestra condición de adultos. Porque..., ¿os imagináis qué sucedió cuando se produjo el cambio de hora?

Otra de las situaciones de juego relacionadas con la luz y el color ha consistido en montar en el patio un tendedero de poca altura y colgar en él hojas de papel celofán de distintos colores.

Salimos con grupos pequeños que responden a agrupaciones bien marcadas: un grupo de niños con preferencia hacia los juegos muy movidos y un segundo grupo con preferencias más reposadas. Un poco sorprendidas, constatamos que en los dos grupos se produce el mismo tipo de juego: pasar corriendo entre las hojas, dejando que les resbalen por el cuerpo y por la cara. Pasado el primer momento de euforia, empiezan a darse cuenta de los reflejos que hay sobre el suelo y saltan de uno a otro. Después le ha tocado el turno a la tentación de descolgar los papeles y de envolvernos con ellos. Para finalizar, de un modo

espontáneo se organiza un paseo por el patio con los papeles de celofán a modo de gafas de colores.

Ver el mundo en colores nos ha gustado tanto que, a medida que el celofán van perdiendo esplendor, con los niños confeccionamos prismáticos de colores (con tubos de papel higiénico forrados de papel aluminio y celofán), para que puedan sacarlos al patio cuando les apetezca.

Y continuamos el camino hacia la búsqueda de las sensaciones producidas por el color. ¿Cómo nos sentiríamos si todos nosotros nos pudiésemos ver de colores? Para conseguir este efecto utilizamos el proyector de diapositivas y papeles de celofán.

Con la pantalla desplegada a la altura de los niños nos podemos mover libremente mientras nuestras caras, manos y ropas van cambiando de color.

—¡Es el demonio! —dice Sergi.

—¡Yo nado en la piscina! —añade Laia, jugando.

—¡Mira, como los *Teletubies*! —observa Enric.

Tan mágicas son las sesiones de luz y color que nos animamos a convertir la sala de «aislamiento» (nunca hemos entendido cuál es realmente su finalidad) en la Sala de la Luz.

El cuarto nos va a la perfección porque con pocos arreglos lo tenemos perfectamente oscurecido; así, el pequeño espacio se convierte en un verdadero centro de investigación: linternas, colores en papeles y telas de diferentes texturas, una caja de luz donde poder pintar con pinturas traslúcidas y opacas, etc.



No obstante, antes hace falta llevar a cabo todo un trabajo previo para ir acostumbrándonos paulatinamente a la oscuridad, respetando, por encima de todo, los miedos y temores de algunos pequeños. Por ello, las primeras propuestas van dirigidas a todo el grupo, en una semipenumbra, y a ratos breves. En una de estas sesiones, mientras jugamos con las linternas y los papeles de celofán, volvemos a vivir una de las fiestas tradicionales de la escuela.

—¡Mira, fuego! —dice Marc.

—¡Como las castañas! —añade Júlía.

—¡Cantemos la canción de la castañera! —propone David.

Y todos juntos, alrededor de aquel simulacro de fuego, nos ponemos a cantar y a comer castañas.

Si nos detenemos a pensar que está a punto de entrar la primavera, la asociación que han hecho evocando recuerdos y reviviendo toda aquella situación es una prueba más de las enormes potencialidades que poseen los niños.

Colores que se tocan

Para tener plenamente la sensación de que «tocamos» un color, primero hay que encontrar un elemento con ausencia de color. «Incoloro, inodoro e insípido», nos hacían memorizar antiguamente en la escuela; es decir: ¡el agua!

Hoy motivamos al grupo con un espectáculo de magia. Nos reunimos en torno de tres largos recipientes de vidrio. Poco a poco los vamos llenando de agua. Reina una gran expectación. Después de unas palabras y unas gotas «mágicas» (de colorante alimentario), nos quedamos todos boquiabiertos viendo cómo el agua, lentamente, y como si se pusiera un disfraz, va tomando color: aquí, azul; allí, rojo, y, más allá, amarillo. No hay ningún comentario, ni un solo grito, sólo caras y ojos de niños y mayores concentrados en la transformación.

Pero como todos podemos hacer magia, cada uno de nosotros nos disponemos a vérnoslas con el recipiente que ya tenemos dispuesto y a punto. Con mucho cuidado, primero lo llenamos de agua, y una vez elegido el color echamos unas gotitas...

Vamos de maravilla en maravilla. Pasamos mucho rato jugando con el agua y con lo que le añadimos, primero vertiendo y trasvasando el agua de nuestro recipiente, ¡y después intercambiándonosla! Y aquí sí que no por arte de magia, sino por las acciones de los niños, empieza a surgir una inimaginable diversidad de colores y gamas: naranjas, verdes, lilas, etc. La euforia se nos va contagiando y vamos dejando atrás los colores originales en aras de

otros de difícil clasificación.

Por otro lado, todavía guardamos los recipientes con los que hemos hecho la primera magia. Durante unos días han servido para embellecer nuestra clase y nos han recordado la experiencia. Pero ahora ha llegado el momento de sacar provecho de ella.

Los niños, con la ayuda de unos coladores, vierten los colores dentro de pulverizadores trasparentes, y, aceptando nuestra invitación, se aprestan a probarlos en la pared, que previamente hemos forrado con papel de embalar de color blanco. ¡Los resultados son sorprendentes!

Pero no contentos con ello decidimos añadir un nuevo elemento a nuestro rincón de pintura. Un elemento que, conviene decirlo, nos cautiva a todos durante un largo rato, hasta que le encontramos otras aplicaciones, evidentemente más divertidas, como la de rociarlos los unos a los otros. ¿A que es una idea bastante tentadora?

¿Podemos escuchar los colores?

Este es el gran reto que nos ha quedado pendiente de experimentar. Es evidente que nos podemos abarcarlo todo. Pero estamos convencidas de que, si no investigamos más en este campo, no podemos dar la experiencia por completa. Por otro lado, hemos leído que muchos autores han comparado la escala cromática con la escala musical y que se han hecho prácticas sobre este tema.

¿Algunos de vosotros tiene experiencia en este ámbito? ¿Queréis compartirlas? ■

Tres nueces



La utilización de recursos del entorno en nuestras escuelas nos lleva a mirar y buscar utilidades en cada cosa que ofrece éste y que puede ser, o no, modificada.

En el rincón de música, además de los elementos habituales (panderos, cascabeles, maracas...), hemos introducido otros que hemos ido recogiendo del parque, del campo de... y que ofrecen al pequeño, además de sonidos, texturas, olores y colores.

Nosotros les proporcionamos los elementos, ellos se encargan de darles la utilidad, así se ha ido enriqueciendo nuestro cesto de música, que utilizamos como recurso para los talleres.

Tapaderas, almireces, cucharas, botellas... eran los instrumentos fundamentales de una orquesta, verdaderamente ruidosa, aunque un poco falta de melodía. Entre los materiales también había nueces, que quizás por su tamaño y fácil manejo, observamos que los pequeños las golpeaban y manipulaban con mucho interés. Decidimos hacer un *instrumento* y así surgió la idea de hacer un sonajero de nueces. Buscamos maneras de darle forma y que al mismo tiempo resultase de fácil manejo; para ello utilizamos:



- Tres nueces, elegidas de las más redonditas.
 - Tres hembrillas de colgar cuadros.
 - Una anilla lo suficientemente grande para que pudieran agarrarla.
- Introducimos a rosca las hembrillas en la parte superior de la nuez, apretando para evitar que se llegase a abrir.
- Después, las enganchamos en la anilla y...
- ¡Ya está!, tenemos un sonajero, que lleva dando mucho juego, es de fácil elaboración, y, por su bajo coste, se repone con facilidad, ya que con cambiar las nueces es suficiente.

Francesca Majó

¿Qué cosas pintan, que no sean cosas de pintar? (I)

En los últimos años venimos trabajando en los grupos de cuatro y cinco años los proyectos de trabajo, convencidos del interés que supone para los niños ser gestores de su proceso de aprendizaje. Hemos querido analizar algunos aspectos que, si bien se recogen en los planteamientos teóricos, a veces generan dudas al incorporarlos a la realidad cotidiana... ¿Todos los niños tienen que hacer las mismas actividades para seguir un trabajo grupal? Es decir: ¿Todos tienen que hacer todo? ¿Hasta qué punto aprenden unos de otros? ¿Qué papel ocupa el adulto?

Mercedes Blasi, Manuel Ángel Puentes

Siempre hemos pensado que la dinámica de funcionamiento de un grupo tiene que permitir y garantizar la expresión de la diversidad de intereses y procesos de aprendizaje que cada uno de los miembros que lo constituyen. Por ello lo habitual es

encontrar en las aulas pequeños grupos distribuidos por los diferentes rincones y/o talleres desarrollando diferentes propuestas o acciones.

Pero ¿qué sucede cuando el grupo se plantea desarrollar un proyecto de trabajo? ¿Las experiencias han de ser iguales para todos? ¿Es necesario que todos los niños y niñas realicen las mismas experiencias, para entender y seguir el trabajo que desarrolla el grupo?

Convencidos de que los niños mantienen las mismas características en sus procesos de aprendizaje, ya sea que se encuentren trabajando en un proyecto individual o colectivo, nos obliga a pensar en cómo respetar desde la escuela infantil, en las distintas actividades que ofrece, aspectos como:

• Conectar con los intereses y necesidades reales del grupo con el que trabajamos.

- Favorecer la autonomía intelectual y afectiva.
- Respetar los diferentes ritmos e intereses de aprendizaje.
- Vincular la propia experiencia y los conocimientos con otros nuevos.

Si bien estos aspectos es habitual tenerlos en cuenta cuando se configuran los espacios del grupo, planificando rincones, talleres... en numerosas ocasiones, cuando se decide tratar un tema a nivel grupal, supone una homogeneización de las actividades a desarrollar, y aquí es donde nos planteamos que «no todos hemos de hacer de todo para seguir y comprender lo que el grupo está trabajando». Creemos que el proyecto de trabajo es un buen aliado, ya que nos permite reconocer las características antes enunciadas y no sólo desde una perspectiva individual sino como una fuente de conocimiento y aprendizaje grupal.

El planteamiento de trabajos grupales conlleva la implicación de los miembros del grupo, pensamos que esta implicación no debe suponer la homogeneidad de la acción que desarrollen todos los componentes del grupo. Consideramos que incorporar los proyectos de trabajo en el aula supone avanzar en propuestas de trabajo educativo que ahonden



*Pensar, discutir, imaginar...
¡En grupo!*

en un planteamiento cooperativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el que un grupo se plantee estudiar un tema, hacer una investigación o construir un artefacto... desde un punto de vista cooperativo, supone trabajar juntos para un mismo fin, el cual solo será posible conseguir en la medida que todos participamos y trabajamos, según los acuerdos y responsabilidades que vamos decidiendo conjuntamente. No siendo necesario la realización de actividades homogéneas por todo el grupo.

Para poner en funcionamiento esta estrategia, se hace necesario que algunos aspectos de la vida cotidiana del grupo estén bien consolidados:

- El trabajo en pequeño grupo facilita que los propios niños y niñas se inicien en procesos de planificación de la propuesta a realizar: decidir qué vamos a hacer, qué necesitamos, tomar acuerdos, resolver los problemas que se vayan presentando... permitirá el dialogo y la confrontación de ideas entre iguales de manera ágil. También nos permitirá una intervención más ajustada del adulto con los niños y niñas concretos que estén trabajando, promoviendo la reflexión, la expresión, mejor que en el gran grupo.
- Exponer ideas y/o opiniones ante los otros, la utilización del lenguaje oral como cauce que permite compartir con los otros tanto lo que sabemos, las dudas que tenemos, lo

- que queremos conocer... avanzando en la comprensión de códigos escritos que nos permitan compartir la situación del grupo.
- Revertir el trabajo del pequeño grupo al gran grupo y viceversa: el compartir problemas, las dudas, los descubrimientos con los otros supone vivir el aprendizaje como una tarea compartida, al igual que el desarrollar las tareas encomendadas por el gran grupo supone asumir la responsabilidad en el proceso grupal.
- Vincular lo que sucede dentro y fuera de la escuela, el aprendizaje no se encierra dentro de las paredes del espacio propio, unir los distintos mundos de la infancia, enriquecerse con otras experiencias y realidades, otras personas...



*¿Servirán todas estas cosas para pintar?
¿Cómo pintarán?
¿Nos gustará como quede?...*

Hemos enumerado algunos de los aspectos que consideramos importantes pero existe uno que es imprescindible para poder llevar a cabo cualquier trabajo que nos planteemos en la escuela infantil: la necesaria seguridad afectiva que les permita a los niños y niñas interesarse por conocer el mundo que les rodea.

Algunos aspectos que consideramos fundamentales en el desarrollo de proyectos grupales

- Los proyectos de trabajo suponen para los niños y niñas la adquisición de un esquema de trabajo, la planificación de la actividad, y no sólo el mero activismo. Desde el momento en que los niños se plantean qué quieren hacer, qué van a construir o qué van a investigar, el cómo hacerlo y el por qué, estamos entrando en una dinámica de aproximación a la resolución de problemas que va a ser mucho más importante como técnica que el tema en sí que hayan elegido. No se trata sólo de resolver la pregunta que ha iniciado el proceso, sino sobre



todo de vivenciar fórmulas para resolver cualquier cuestión que se les suscite en su vida; se trata en definitiva de aprender a aprender.

- El aprendizaje cooperativo. Aquí hay que hablar en dos direcciones, una bien conocida de la importancia de superar el trabajo individual en propuestas colectivas, en las que cada parte individual no tiene sentido si no es con el concurso de las otras partes, y el esfuerzo de ayudas entre unos y otros para conseguir que el resultado colectivo sea mejor que la suma de los individuales, y la otra en la que los niños y las niñas a través del proceso no necesitan pasar por todos los pasos de la investigación, no necesitan experimentar todos sus aspectos, no han de participar en todos los elementos de la construcción, sino sólo en las partes que en la distribución han recaído en su equipo; siendo la puesta en común en la asamblea, con el soporte del mapa conceptual, la que da cuerpo al conjunto de la actividad, fluyendo la información de unos a otros equipos, facilitando que un equipo

adopte fórmulas que oye a otros, y sobre todo haciendo que toda la información llegue a todos como vivida, aunque no se haya manipulado personalmente. Este trabajo cooperativo resulta especialmente útil para los niños y niñas que han faltado algún día a clase, y que en las puestas en común cogen el ritmo de lo que se ha hecho en su ausencia.

- Si se viene sosteniendo que para que la experiencia sea fuente de conocimiento es necesario que se transforme en alguno de los lenguajes propios de estas edades (oral, plástico, corporal...), es donde el papel del adulto se muestra determinante al ser él quien va confeccionando el mapa conceptual con las aportaciones que los equipos hacen a la asamblea después de su experimentación.
- La dinámica de proyectos de trabajo permite una buena participación por parte de las familias en las distintas fases del proyecto, desde el establecimiento de hipótesis, propuestas de trabajo, aportación de materiales o incluso acompañarnos en alguna salida cuando el

proyecto lo requiere. Esta participación tiene su contrapartida en la información que las familias reciben del estilo de trabajo de la escuela, información que al ser de ida y vuelta lleva un valor añadido de estar entendiendo y descubriendo con sus hijos los procesos en los cuales nos metemos. El dossier final que llega a cada casa del proyecto es un digno cierre de todo el proyecto.

Esperamos que estas reflexiones os sirvan de interés, tanto como nos han ayudado a nosotros a seguir pensando cómo poder contribuir al proceso de crecimiento de los niños y niñas que están en la escuela. Hemos compartido muchos de esos procesos que queremos promover en los más pequeños: la experiencia de la duda y la dificultad de la acción, el reconocimiento del error, el hablar con los iguales, la dificultad de poner en un código común los procesos de aprendizaje, disfrutar con la tarea... ¿hasta qué punto el aprendizaje en los adultos, no es una tarea más compartida que lo que muchas veces nos creemos? ■

«...Y colorín colorado este cuento se ha acabado»;

género e interacciones contando un cuento

Este artículo señala algunas diferencias que se han apreciado entre maestros y maestras de educación infantil cuando están contando un cuento. Las diferencias apreciadas son sobre todo de estilo cualitativo; es decir, no de lo qué hacen sino cómo lo hacen. En cuanto a la relación que maestras y maestros mantienen con niños y niñas también se observan diferencias; éstas van en el sentido que ya ha sido señalado por otras autoras, siendo los niños quienes reciben más atención por parte del profesorado, y más de las maestras que de los maestros. Finalmente, aparecen importantes resultados sobre cómo la manera de contar los cuentos influye en las respuestas que dan niños y niñas.

Esta investigación comenzó para explorar si había diferencias entre maestras y maestros en su práctica en educación infantil. Entre otras, una de las actividades que se pidió era que contasen un cuento. Para ello seleccionamos el cuento «El libro de los cerdos» (*The piggyback*, de Browne, 1991), de un contenido claramente antisexista; 12 maestras y 12 maestros accedieron a colaborar y fueron grabados en vídeo durante la lectura del cuento. Las preguntas de investigación que guiaron nuestro análisis fueron:

- ¿Hay diferencias entre maestras y maestros?
- ¿Se relacionan de diferente manera con niños y con niñas?
- ¿Responden de diferente manera las niñas y los niños?
- ¿Hay relación entre las distintas interacciones y los comportamientos de niños y niñas?

María José Lera, Virginia Sánchez

Las situaciones de lectura de cuentos fueron grabadas y transcritas y se realizaron dos tipos de análisis: uno cualitativo y otro cuantitativo.

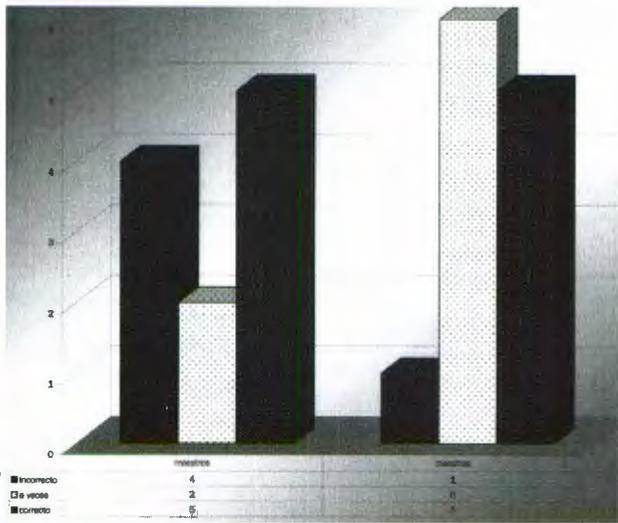
El enfoque cualitativo consistió en analizar en los vídeos aspectos estructurales y dinámicos. Entre los primeros se observó la posición del adulto en el espacio (si se quedaba de pie, sentado o a la misma altura de los niños o niñas) y la organización de los pequeños. Los aspectos dinámicos se referían a la manera de contar el cuento, para ello se analizó el uso de las imágenes del libro, el estilo de la narración, la gesticulación, la entonación y la implicación personal en la historia.

El enfoque cuantitativo consistió en hacer un análisis de la frecuencia de las intervenciones del adulto según su finalidad. Es decir, si intervenía para aportar información, hacer participar a los pequeños, confirmar o repetir las aportaciones de niñas y niños, llamar la atención y controlar, organizar y preparar al grupo, etc.; se tuvo en cuenta si estas intervenciones iban dirigidas a niños, a niñas, o al grupo.

¿Hay diferencias entre maestros y maestras cuando cuentan un cuento?

Respecto a la dimensión estructural del análisis cualitativo (organización del espacio y posición del adulto) se observó que prácticamente todo el profesorado organizó a los pequeños sentados en gran grupo (20 de los 24 observados). En cuanto a la posición del adulto: 4 permanecieron en pie, 11 sentados y 9 sentados con los niños y niñas. En ninguna de estas categorías se encontraron diferencias en cuanto al género.

Gráfico 1



hechos acontecidos a la realidad más inmediata de los pequeños. Las diferencias entre maestras y maestros fueron estadísticamente significativas (nivel de confianza de $p= 0.09$) (Ver gráfico 2).

La valoración de la interpretación de la historia fue en el mismo sentido; fueron las maestras quienes más gesticulaban, eran más expresivas y utilizaron más comunicación no verbal para complementar la narración (diferencias significativas a un nivel de confianza de $p= 0.006$) (ver gráfico 3).

El tono verbal también fue analizado. Nuevamente fueron las maestras quienes utilizan más las inflexiones de voz, más cambios de tono, para expresarse y hacer la narración del cuento más divertida y amena para niños y niñas

(diferencias significativas a un nivel $p=0.06$) (ver gráfico 4).

Por último la implicación personal en la historia: si había comentarios para reflexionar sobre la importancia del sexismo, las desigualdades sociales que representan, etc. Como era de esperar las mujeres se muestran más sensibles a este tema (diferencias significativas a un nivel de $p=0.02$) (ver gráfico 5).

Los resultados del análisis cuantitativo no mostraron diferencias entre maestros y maestras; tanto ellos como ellas se dedicaban fundamentalmente a solicitar la participación de los

(diferencias significativas a un nivel $p=0.06$) (ver gráfico 4).

Por último la implicación personal en la historia: si había comentarios para reflexionar sobre la importancia del sexismo, las desigualdades sociales que representan, etc. Como era de esperar las mujeres se muestran más sensibles a este tema (diferencias significativas a un nivel de $p=0.02$) (ver gráfico 5).

Los resultados del análisis cuantitativo no mostraron diferencias entre maestros y maestras; tanto ellos como ellas se dedicaban fundamentalmente a solicitar la participación de los

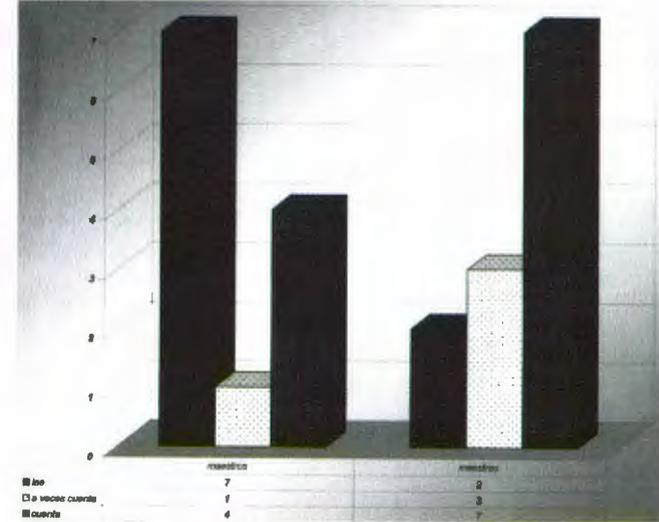


Gráfico 2

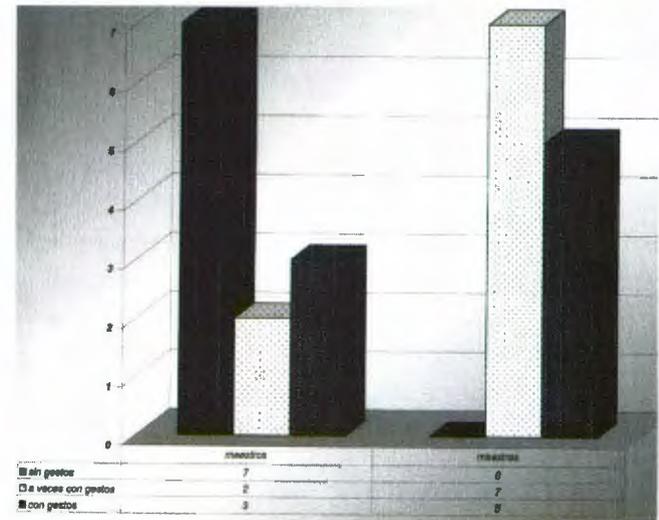


Gráfico 3

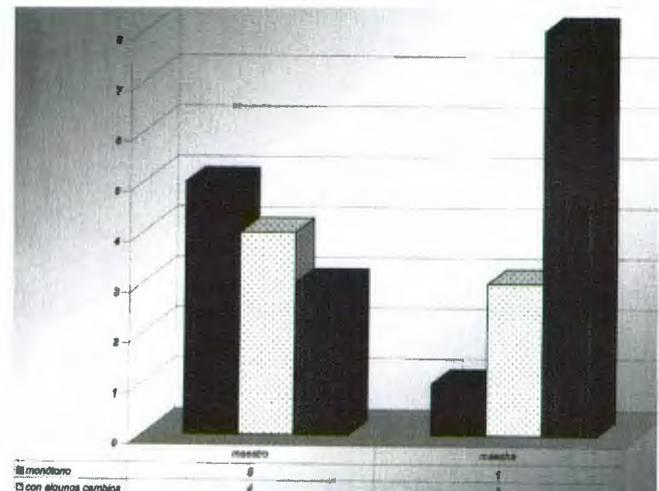


Gráfico 4

Gráfico 5

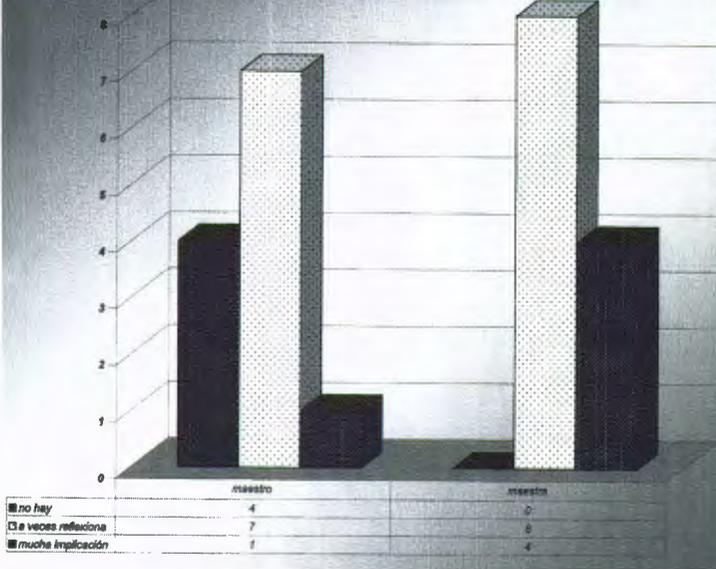


Gráfico 6

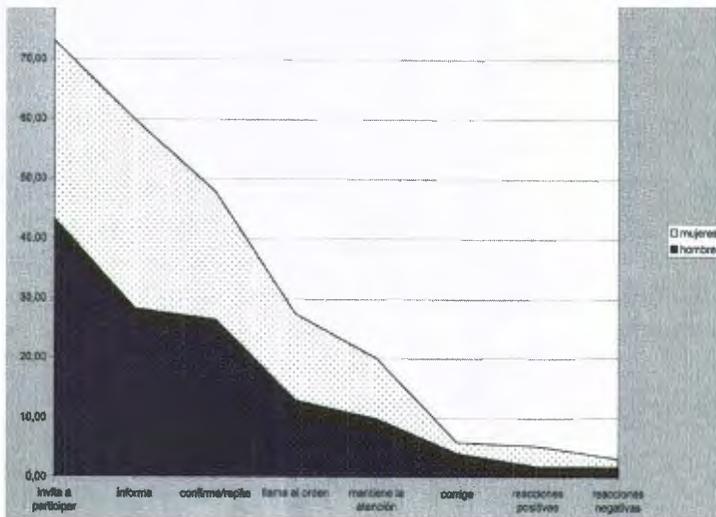
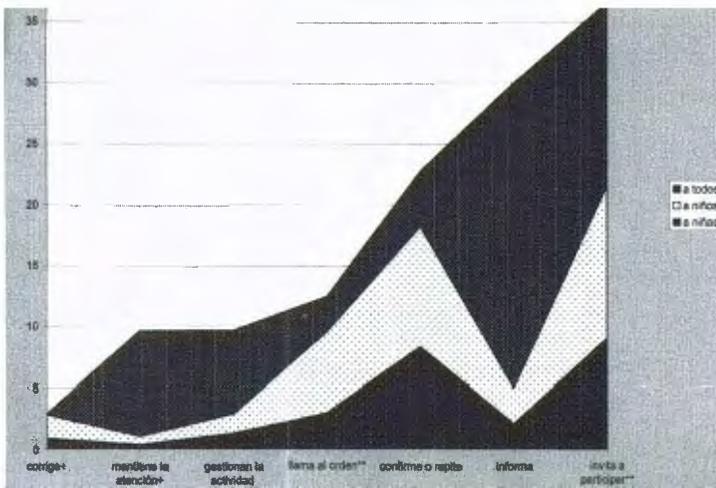


Gráfico 7



pequeños, proporcionar información sobre el cuento y repetir sus aportaciones; en menor medida se dedicaban a gestionar u organizar el grupo, mantener la atención o el orden, corregirles y, en último lugar intervenir para valorar positiva o negativamente a los pequeños (ver gráfico 6). Las diferencias entre maestras y maestros no fueron significativas.

¿Se relaciona el profesorado de diferente manera con niños y con niñas?

En cuanto a las relaciones que maestras y maestros mantenían con niños y con niñas los resultados señalan que en general los niños reciben más atención; se les solicita más frecuentemente su participación, se les llama más a que permanezcan sentados, se les corrige más, y se dirigen más a ellos para que sigan el contenido de la historia (mantener su atención). Estas diferencias son significativas y simplemente señalan los resultados ya apuntados en otras investigaciones (Subirats & Brullet, 1992) (ver gráfico 7).

Cuando hemos examinado si existen diferencias entre maestros y maestras, parece que sí, que existen. Son las maestras quienes diferencian más entre niños y niñas; de hecho, cuando se hace un análisis por separado no aparecen diferencias significativas en las relaciones de maestros con niños y niñas, pero en cambio se incrementan las diferencias en las maestras, apareciendo diferencias en nuevas categorías como es la de informar. En todos los casos son los niños quienes reciben más atención que las niñas. Datos similares han sido comentados en otras investigaciones (Subirats & Brullet, 1992).

Una posible explicación podría estar fundamentada en el propio comportamiento de los niños, quienes generalmente son considerados más disruptivos, con más problemas para mantener la atención, más ruidosos, etc.; y puede entenderse que son además las maestras las que utilizan más estas estrategias como ayuda para mantenerlos controlados. Veamos que nos dicen los resultados en relación a los comportamientos de niños y niñas.

¿Responden de diferente manera niñas y niños?

Los comportamientos de los pequeños en relación al cuento también fueron analizados; las categorías observadas fueron si sus intervenciones aportaban

información (que a su vez se clasificaron como intervenciones complejas, simples o repetitivas); implicaban un seguimiento de la historia con exclamaciones espontáneas; hacían preguntas y solicitaban más información al adulto sobre el cuento (que también se clasificaron como complejas, simples o repetitivas). Se contabilizaron las manifestaciones de alboroto general, interrupciones o interrupciones del cuento, así como respuestas negativas (burlas, mofas, etc.) o positivas (halagos, reforzamientos) hacia los demás (ver gráfico 8).

Tras estos análisis los resultados indican que niños y niñas tienen comportamientos muy similares; de hecho, no hay diferencias significativas en sus comportamientos. En relación a las conductas disruptivas o de hacer alboroto, tampoco hubo diferencias. Un análisis más detallado reveló que tampoco eran los niños quienes más los iniciaban ni quienes más respondían. Las frecuencias observadas fueron prácticamente iguales, no solamente no había diferencias estadísticamente significativas sino que no se observó ninguna tendencia.

Solamente aparecieron diferencias en una categoría: «las reacciones negativas» o respuestas por parte de los niños de reírse de los demás, o crear situaciones de burla. La media de estas actuaciones fue de 0,02 para niñas y 0,2 para los niños. Esta diferencia es estadísticamente significativa, pero en cualquier caso la baja frecuencia de este comportamiento no parece que sea suficiente para justificar la mayor atención que reciben los niños para mantenerlos controlados. Además, estas reacciones negativas por parte de los niños se observan más con maestros que con maestras (0,9 frente 0,1, $p=0.1$); es decir, si eran más las maestras quienes se dirigían más a los niños para controlarlos, no lo era porque en sus clases estos niños fuesen más traviesos, al contrario esto se observaba algo

más en los maestros. No obstante, siempre puede haber una explicación opuesta; es decir, justamente porque lo hacían estas reacciones se obser-

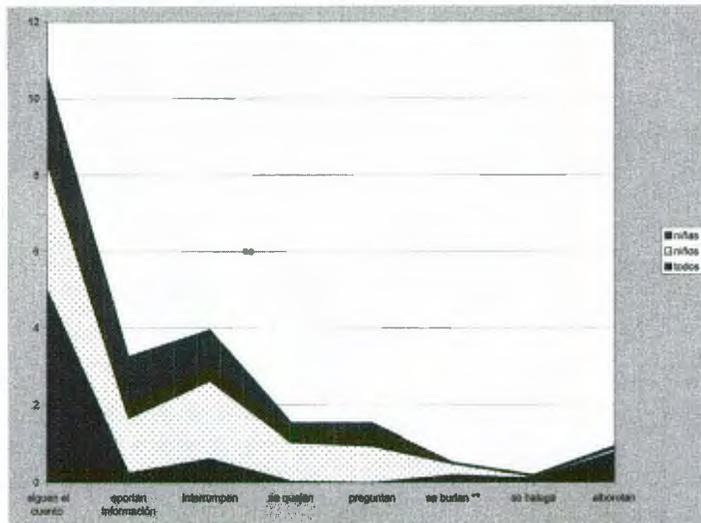


Gráfico 8

vaban menos. En cualquier caso estamos analizando una diferencia en una categoría rara vez observada, por lo que no creemos que justifique el trato diferencial que reciben niñas y niños precisamente por su comportamiento; pero sí puede estar relacionado con las ideas sobre niños y niñas que maestros y maestras tienen al respecto.

Por último, señalar que sí se observaron diferencias entre niñas y niños en la calidad de sus intervenciones. Son los niños quienes repiten más las aportaciones del profesorado, diciendo justamente aquello que se acaba de decir. También se observa que las intervenciones de los niños son más numerosas que la de las niñas (ver gráfico 9), aunque sólo se observa una tendencia (estadísticamente significativa al nivel de 0.1).

¿Existe relación entre la manera de contar el cuento y las intervenciones de niños y niñas?

Cómo ya se ha explicado existen diferencias entre maestras y maestros en la manera de contar el cuento. Estas diferencias son congruentes con los estereotipos socialmente asociados a cada género. Es decir, se considera en general que las mujeres son más expresivas, gesticulan más, utilizan más el lenguaje corporal, etc. Luego, es lógico pensar que estos rasgos asociados a las mujeres se pongan de manifiesto en las maestras, especialmente en una situación de lectura de cuentos.

La cuestión que ahora nos ocupa es, ¿influye la manera de contar el cuento en las intervenciones de niños y niñas?. Para ello hemos realizado una correlación entre estas variables y los comportamientos del alumnado. Los resultados señalan que el uso de imágenes facilita que los niños y niñas pregunten más, que soliciten más información sobre la historia. La narración del cuento, contándolo y aportando explicaciones más cercanas al contexto infantil propio del aula se relaciona con más reacciones positivas del alumnado, a valorar más positivamente el comportamiento de quienes les rodean. Cuando el tono es más expresivo, más diná-

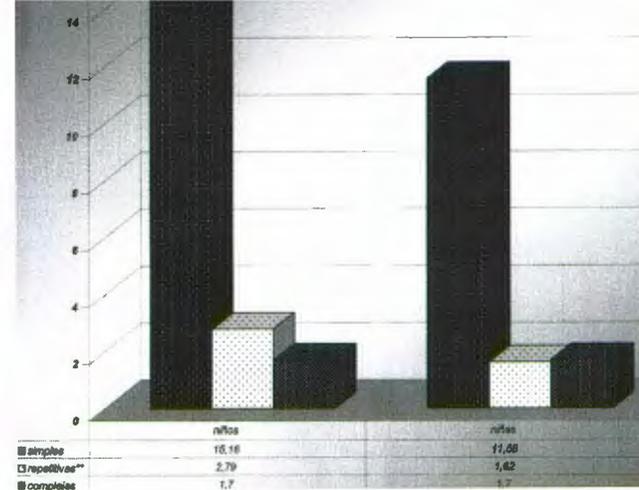


Gráfico 9

mico, niñas y niños hacen más intervenciones que señalan que siguen la historia, a su vez también aportan información personal para enriquecer la narración. Una mayor identificación personal con la historia se relaciona con que niñas y niños intervienen con cuestiones y con información de más alto nivel, más complejas, reflexionando sobre su realidad a partir de la historia que están oyendo. Todas estas variables además se relacionan con menos reacciones negativas por parte del alumnado, menos comportamientos de risas, y burlas.

Estos resultados señalan que niños y niñas captan y perciben mejor, cuando la historia se cuenta con más recursos, con más implicación personal; al mejorar la comprensión las intervenciones que hace el alumnado es más compleja, de más alto nivel.

Conclusiones

Las conclusiones que se pueden establecer a partir de los resultados de este estudio son varias. En primer lugar que las diferencias entre maestros y maestras son pocas cuando se refieren al desarrollo de una labor profesional; es decir, cuando se analiza qué hacen. Sin embargo, cuando se analiza cómo lo hacen (análisis cualitativo) sí se han apreciado diferencias que pueden justificarse por la diferente socialización y los estereotipos asociados a mujeres y hombres.

Con relación a las interacciones con los pequeños, desgraciadamente se sigue observando una mayor atención hacia niños que hacia niñas, y en los casos aquí analizados ocurre más en maestras que en maestros. Estas diferencias han sido tradicionalmente interpretadas como una manera de controlar el comportamiento más disruptivo que suelen manifestar los niños. Sin embargo, otras autoras han señalado que cuando se han analizado los comportamientos de niños y niñas no se han observado diferencias (Eccle & Blumenfeld, 1985). Tanto las niñas como los niños alborotan, interrumpen y en general se distraen con la misma frecuencia. Como ya se mencionó este dato tiene una doble interpretación; algunos dirán que las ideas diferenciales que tenemos de chicos y chicas influyen en nuestro comportamiento, y como así lo pensamos, así nos comportamos. Otros, por el contrario, preferirán pensar que niñas y niños se comportan igual justamente por la diferente atención que se les presta, siendo esta igualdad en su comportamiento una consecuencia del trato diferencial que tienen. No tenemos datos para decantarnos por una u otra opción; sin embargo, no hay que olvidar que todas las investigaciones que relacionan ideas sobre estereotipos asociados al género y comportamiento señalan que ideas más estereotipadas se relacionan con tratos más diferentes a niños y niñas.

Por último, cuando hemos analizado la relación entre la manera de contar un cuento y las intervenciones de niñas y niños, se observa que cuánto mayor es la implicación personal en la historia, cuando el tono es más expresivo, cuando se utilizan más recursos no verbales para que niñas y niños sigan la historia, las intervenciones del alumnado son más, de mayor complejidad, siguen mejor la historia e incluso hay más manifestaciones positivas con relación a los demás. Luego, si hay que decir algo sería las ventajas de contar cuentos implicándose en la historia, poniendo ejemplos contextualizados y haciendo a los niños y niñas partícipes. En el estudio que aquí se presenta fueron las maestras quienes más utilizaban estos recursos. No obstante, no hay que olvidar que el hecho que sean las maestras quienes se impliquen más en la historia puede deberse no sólo a una cuestión de género sino también al contenido del cuento. «El libro de los cerdos» narra la historia de una madre trabajadora, que vive con su marido y sus dos hijos quienes no colaboran en nada en las tareas de la casa; ella termina finalmente abandonándolos por lo injusto de la situación. Cuando vuelve al hogar todo han cambiado y hay un reparto de tareas y una valoración más positiva del trabajo de la casa. Desgraciadamente, esta historia está todavía más cercana a las maestras que a los maestros.

Esperamos que este artículo sirva para reflexionar sobre los comportamientos que como hombres y como mujeres manifestamos en las interacciones con niños y niñas. Si bien las mujeres necesitamos reflexionar sobre la atención que les damos a los niños y a las niñas, los maestros deberían hacerlo sobre la importancia de utilizar recursos expresivos, narrativos, y personales cuando cuentan cuentos; parece que la utilización de estos recursos se relaciona directamente con la calidad de las intervenciones de los pequeños. ■

Referencias citadas

- Brophy, J. (1985): «Interactions of male and female students with male and female teachers», en L. Wilkinson & C. Marret (Eds.): *Gender influences in classroom interaction*, Londres, Academic Press.
- Browne, A. (1991): *El libro de los cerdos (piggybook)*, México, Fondo de cultura económica.
- Eccle, J., & Blumenfeld, P. (1985): «Classroom experiences and student gender: are there differences and do they matter?», en L. Wilkinson & C. Marret (Eds.): *ob. cit.*
- Subirats, M. y Brullet, C. (1992): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. (2ª ed.), Madrid, Instituto de la Mujer.

Para saber más

- Lera, M.-J. (2001): *Niñas y niños: diferencias, educación y desarrollo*, Sevilla, Guadalmena.

Patronato de Granada

Antonio Fernández

El nacimiento del Patronato de Granada se encuentra indisolublemente ligado a dos hechos: por una parte, la existencia anterior del Patronato de Barcelona que significaba un modelo concreto, un espejo en el que era posible mirarse. Y por otra la celebración de las Primeras jornadas de educación preescolar en guarderías, que se celebraron en Granada en diciembre de 1979.

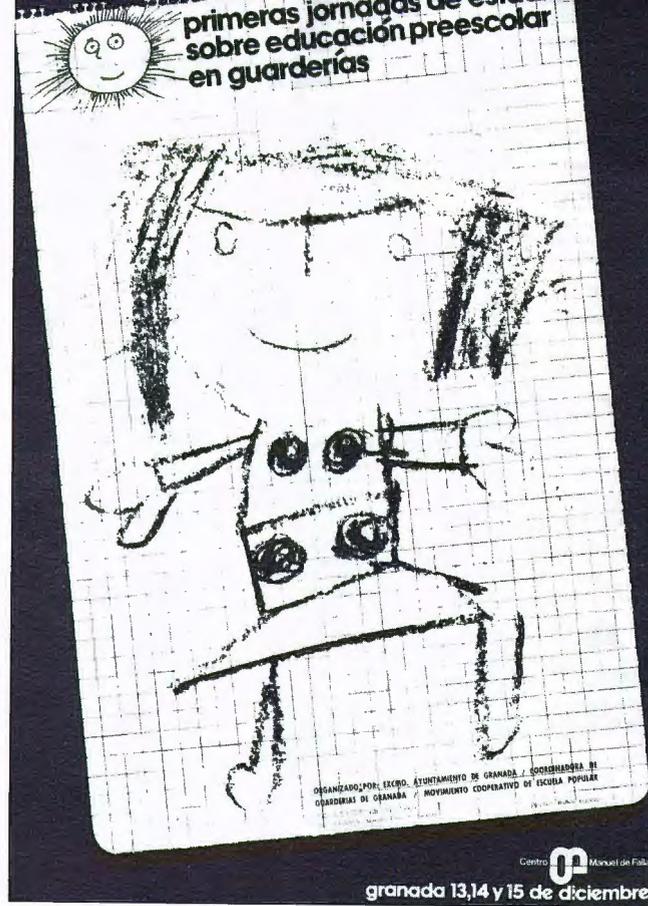
Desde varios años antes ya veníamos reuniéndonos periódicamente una serie de profesionales del sector de la primera infancia con la inquietud de mejorar nuestro trabajo de cada día. En 1976 habíamos participado en una reunión de carácter estatal convocada por el I.N.C.I.E., en cuya dirección estaba María Antonia Fernández, con el objeto de poner en común una serie de propuestas básicas de funcionamiento en un sector como el nuestro, que por entonces estaba completamente disperso, administrativa, organizativa y laboralmente. Granada colaboró en este encuentro presentando una ponencia sobre organización interna de los centros.

Las primeras elecciones municipales desataron un verdadero vendaval de expectativas en todo el país en casi todos los terrenos. Me atrevo a decir que significaron la materialización de la democracia a gran escala. Pienso que llegaron mucho más allá que las elecciones generales o que la aprobación de la Constitución, ambas cosas esenciales, pero que no terminaban de tener implicaciones en el día a día de la inmensa

mayoría de la población. Cuando entraron en los ayuntamientos los primeros representantes democráticos fue cuando el país dio verdaderamente un vuelco. Miles de reivindicaciones y de ideas nuevas aparecieron en las recién estrenadas mesas consistoriales y muchos de los cargos recién elegidos, estoy seguro, se creyeron de verdad en la obligación de dar respuesta a las necesidades que se les planteaban por parte de los ciudadanos con la ingenuidad y con la frescura de quien está convencido que la política es algo más que la aprobación y ejecución de unos presupuestos.

Más de 800 personas nos dimos cita en Granada para decir que nuestro sector no debía llamarse *guarderías* ni *preescolares* y que decidíamos formar parte del Sistema Educativo con el nombre de *educación infantil*, un sector que abarcaría desde el nacimiento hasta los seis años, cuando los niños y niñas comenzaran su escolaridad obligatoria.

La clausura de esas Jornadas la realizó el alcalde de Granada, en aquellos momentos Antonio Jara, quien proclamó que el ayuntamiento asumía las conclusiones a las que habíamos llegado y que estaba dispuesto a sentarse en una mesa y adoptar decisiones que afectaran al sector en la ciudad. A los pocos meses se constituía, efectivamente, una Comisión Gestora Provisional que, después de un año de trabajo más o menos, dio como fruto la creación del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada. Sería un silencio culpable no reseñar que, aunque



la realidad fue como se cuenta, la intervención del grupo del entonces Partido Socialista de Andalucía, y en especial de su cabeza de lista Arturo González Arcas, fue decisiva para que el ayuntamiento asumiera esta iniciativa y se comprometiera con ella desde el primer momento.

Tampoco se debe obviar que, así como en otros lugares fueron los movimientos ciudadanos los que presionaron a los políticos reclamando respuestas para un sector tan desvalido, en Granada fueron los profesionales en ejercicio los artífices de la presión más importante. Aunque no fueron los únicos, merecen una mención especial las cooperativas Arlequín y Belén porque se volcaron particularmente en este empeño, siempre con la inestimable ayuda de algunas personas concretas de otras escuelas y el apoyo de las asociaciones de vecinos y del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

Insisto en que nuestro punto de referencia permanente fue el Patronato de Barcelona porque nos facilitó el trabajo de manera extraordinaria. Desde el primer momento se estableció un contacto directo con sus responsables quienes nos ofrecieron todo tipo de documentación y la asesoría que les fuimos reclamando. Desde entonces y hasta el día de hoy, siempre hemos dicho que, para nosotros, tanto Madrid como

Sevilla, han estado y siguen estando mucho más lejos que Barcelona de quien, en su momento nos sentimos hijos y después compañeros inseparables.

Una vez aprobados los estatutos, nuestro primer ofrecimiento para integrarse en el Patronato fue a tres guarderías de las llamadas laborales, que recibían dinero público por su labor social diseminadas en tres barrios de Granada pero ese ofrecimiento fue declinado porque la Iglesia, titular de los inmuebles, no veía con buenos ojos la colaboración con el Ayuntamiento por temor a perder independencia en el funcionamiento de las escuelas. Fue entonces, y sólo entonces, cuando el Patronato elaboró unos criterios mínimos para que pudieran optar a ser municipales todos los centros que quisieran. De las seis solicitudes presentadas, por unanimidad se eligió a Belén y Arlequín, ambas cooperativas que hubieron de disolverse como empresas para pasar a formar parte de la empresa Patronato.

No quiero concluir esta oportunidad sin mencionar que el Patronato nació con intención de aglutinar todo el sector de educación infantil y gestionar todos los fondos de las distintas administraciones dedicados a la primera infancia y que eso no lo ha conseguido. Hoy contamos con cuatro escuelas infantiles, con un reconocido prestigio en la ciudad y en el país, pero con un aislamiento y una incomunicación con las otras administraciones, salvo el honroso convenio con la Consejería de Educación para el segundo ciclo, que nos convierte de hecho en una especie de ghetto que nunca quisimos y contra el que luchamos desde el principio, con resultados infructuosos. Han cambiado mucho las visiones políticas en estos últimos veinte años y no siempre para bien. La primera infancia sigue necesitando altura de miras por parte de sus responsables administrativos y un poco menos de cicatería política sobre quién debe gestionar los fondos destinados a las escuelas infantiles. ¿Recordáis aquella propuesta de reparto de los presupuestos globales del 50% para el gobierno central, el 25% para las comunidades autónomas y el otro 25% para los ayuntamientos?. Son los ayuntamientos, precisamente los ayuntamientos, quienes todavía siguen esperando el cumplimiento de lejanas promesas y la educación infantil municipal, es uno de los sectores que han salido más perjudicados de este voluntario y culpable olvido. ■

cada escuela suscriptora, un nuevo suscriptor

¿Ya tienes *Infancia* en casa además de en la escuela?
¡Una oferta especial a **cada escuela suscriptora** que haga un **nuevo suscriptor!**

Escuela: _____

Teléfono: _____

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

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

Soy: _____

Teléfono: _____

Nuevo suscriptor. Deseo uno de los vídeos:

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

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

Boletín de suscripción. Año 2001, 6 números, 5.400 PTA

Apellidos

Nombre

Dirección

Código postal Provincia

Teléfono

NIF

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja

Agencia

Entidad

Oficina

Control

Número cuenta

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

Firma del titular

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

Jugando todos en un mismo espacio

En la Ludoteca se relacionan y se trabaja con los diversos contextos educativos: la familia, la escuela, el barrio, las instituciones, etc. Con el objetivo de potenciar la actividad lúdica y de defender el derecho de las niñas y los niños al juego, se promueven propuestas, acciones y actividades que respondan a sus necesidades lúdicas y de relación.

La Ludoteca Olzinelles es un equipamiento municipal del distrito tercero del Ayuntamiento de Barcelona, ubicado en el barrio de la Bordeta, en la calle Olzinelles, 113. La gestiona la empresa Prograss, SL.

Este proyecto nació en 1987 a partir del trabajo de un grupo de padres, madres, maestros y educadores del barrio de Sants interesados en el mundo de la primera infancia. En los primeros años de funcionamiento se dirigía exclusivamente a los niños de 0 a 6 años y se llamaba Ludoteca de Petita Infància. Posteriormente, debido a su buena acogida por parte de las familias y las escuelas, las edades y los espacios de juego se ampliaron hasta los trece años, pasando a convertirse en la Ludoteca Olzinelles.

Evidentemente, el proyecto de intervención educativa tiene en cuenta a los niños de 0 a 13 años, pero también a sus familias, las escuelas, otros centros educativos, y, en general, a todos los miembros instituciones y equipamientos de la comunidad que puedan estar interesados en la educación infantil por medio del juego y el juguete. Y ello es así porque la intervención se plantea a partir de entender al niño como un ser social que forma parte activa de la comunidad con la que interactúa.

Desde esta concepción, la Ludoteca se relaciona y trabaja con los diversos contextos educativos de entorno (la familia, la escuela, el barrio, las instituciones, etc.) con el objetivo de potenciar la actividad lúdica y de

Anna Barnés, Glòria Calvo, Gemma Merodio, Yolanda Moliner, José Romero

defender el derecho del niño al juego, promoviendo propuestas, acciones y actividades que den respuesta a las necesidades lúdicas y relacionales.

Después de once años de funcionamiento, el proyecto ha ido evolucionando para dar respuesta y adecuarse a la pluralidad de situaciones y necesidades que han ido surgiendo como consecuencia de los cambios producidos en nuestra sociedad. En este sentido, la función que las ludotecas desempeñan en la sociedad actual queda perfectamente definida en la descripción que hace Denisse Garon –pedagoga canadiense especializada en el estudio e investigación del juego y el juguete–, en un artículo publicado en la revista Juegos y Juguetes. Sobre esta cuestión, Denisse Garon dice que «las ludotecas son flexibles y variadas, se adaptan tanto a las necesidades simples como a las complejas, y pueden responder a una multitud de objetivos según sean los entornos que las han originado. Pero su principal cualidad proviene de su primera función: ofrecer unos espacios centrados, sobre todo, en las necesidades lúdicas fundamentales. Es difícil imaginar los límites que podrán imponer unas sociedades cada vez más centradas en la competición y en la productividad. ¡Es tan fácil que, de buena fe y en nombre de principios loables, poco a poco se vayan reduciendo la libertad, los espacios y el tiempo, privando a los niños del placer de jugar por jugar...! En este sentido, las ludotecas ejercen un papel de guardianes, un papel que sirve para recordar a todo el mundo que el niño tiene derecho a jugar y que cuando se convierta en adulto se encontrará mucho mejor si puede reservar un tiempo al entretenimiento, a menudo considerado como algo inútil y no rentable, un tiempo de libertad para jugar quizá a no hacer nada o para hacer las cosas como las hacía cuando era pequeño. Las ludotecas tienen un papel clave para definir los espacios en los que se podrán encontrar todas las generaciones para jugar juntas [...]».

El trabajo con las familias

Como hemos dicho antes, los objetivos de la Ludoteca tienen en cuenta tanto a los niños como a sus agentes socializadores. La metodología de trabajo es la del juego libre, aunque también se proponen actividades dirigidas que siempre son de libre participación (talleres de juegos, de experimentación, de plástica, de expresión, charlas para adultos, etc.). Esta metodología de trabajo parte de la esencia misma del juego, que lo define como libre, espontáneo y, sobre todo, gratuito, permitiendo al mismo tiempo incidir favorablemente en procesos evolutivos del niño tan importantes como son los referentes a el establecimiento del criterio personal y a la toma de decisiones en lo que atañe a la autogestión del tiempo libre, con lo cual se potencia, en definitiva, la autonomía personal.

Así, el proyecto de intervención educativa se estructura a partir de los diversos programas de acción dirigidos a los diferentes contextos educativos. Uno de estos programas se denomina «Trabajo con las familias», y corresponde al servicio de tardes y de los sábados por la mañana. Consiste en ofrecer a las familias usuarias los espacios de juego libre de la Ludoteca, así como la programación de actividades puntuales.

Este servicio está organizado en dos franjas de edad: la de 0 a 6 años, en la que es obligatorio contar con la presencia de un adulto acompañante durante todo el tiempo de juego, y la de 6 a 13 años, en la que, evidentemente, ya no existe dicha obligatoriedad, aunque la Ludoteca también permanece abierta a las familias en todo aquello que haga referencia a la educación de sus hijos, ya que el proyecto se define como un «espacio de relación interpersonal por medio del juego y del juguete». Cada franja de edad dispone de diversos espacios de juego, llamados «salas», que están organizados según las tipologías del juego (simbólico, motriz, de mesa, de habilidad, etc.). Los niños pueden elegir libremente los espacios, los juguetes y los materiales lúdicos, los tiempos de juego y los compañeros con los que les apetece jugar, pero en todo momento están obligados a respetar las normas de funcionamiento interno de la Ludoteca, una de las cuales incide en el uso de las salas propias de cada franja, ya que no se permite utilizar las que no corresponden por edad.

El juego intergeneracional

Para desarrollar el proyecto de intervención educativa de la Ludoteca, se parte, como ya se ha dicho antes, de una línea conceptual básica: aglutinar, por medio de la actividad natural del niño, el juego libre y a todos sus agentes educativos. Esta línea de partida, junto con los rasgos identificativos propios, marca toda la filosofía y metodología de trabajo que, a lo largo de los años, ha ido construyendo el modelo característico de la Ludoteca Olzinelles.

Uno de los rasgos definitorios más significativos que hemos querido mantener y fomentar es el de la *flexibilidad*. Dicha flexibilidad se debe entender en dos niveles: por un lado, como la facilidad de adaptación de las ludotecas al dinamismo del entorno, Es decir, a los continuos cambios sociales, y, por otro, como las posibilidades de acomodación de este tipo de servicios en lo referente a dar respuesta las diversas necesidades lúdicas y de relación de los niños.

A partir de las premisas anteriores, nos gustaría añadir que desde hacía ya tiempo al equipo de educadores nos preocupaba un tema de difícil solución, dada la estructura física del edificio (tres plantas con espacios muy compartimentados). La intervención educativa de la Ludoteca Olzinelles, que, como ya hemos comentado anteriormente, se fundamenta en la flexibilidad, la globalidad y la libertad de elección, ofrecía pocas posibilidades para que los niños de diferentes edades pudieran jugar juntos. Si, por definición, la Ludoteca se adapta con facilidad a las necesidades que van surgiendo día a día, había que encontrar la manera de adecuar un espacio de encuentro en el que resultase habitual el hecho de ver a niños de diferentes edades jugando juntos, y que, además, ofreciera la posibilidad de incluir en esta relación al adulto, cosa que no siempre es posible y que es bastante rara en otros ámbitos educativos, más compartimentados y distribuidos por edades.

Finalmente, después de estudiar atentamente la programación, se vio que el espacio denominado «multisala», en el que se llevaban a cabo la mayoría de actividades dirigidas (talleres, charlas, exposición de juguetes, etc.), podía ser el lugar ideal para desarrollar una nueva experiencia, a la que denominamos «juego intergeneracional».



Además de potenciar la relación mediante un espacio común de juego, también se ha pretendido favorecer la resolución de otras cuestiones que se habían venido planteando en el funcionamiento de la Ludoteca.

Una de ellas es la de facilitar la adaptación de los niños que, al cumplir seis años, cambian la dinámica en su visita a la Ludoteca; dichos niños han de jugar en nuevos espacios y con nuevos compañeros, y ya no cuentan con la compañía de un adulto. En esta etapa, los educadores hacemos todo lo posible para que los niños y niñas se familiaricen con los nuevos espacios, los nuevos juguetes, las diversas normas y los nuevos compañeros, así como con los educadores. En estos momentos, la intervención educativa se centra en ayudar al niño a elegir los juegos adecuados a su edad y preferencias, en facilitarle la relación con los demás niños y niñas, y en darle facilidades para que se integre en las nuevas dinámicas, hasta que adquiriera la suficiente autonomía para usar libremente la Ludoteca, desarrollando su capacidad de elección tanto en lo referente a los juegos como a los compañeros de juego. Cuando se da el caso de que el niño que está atravesando dicho período tiene algún hermano más pequeño que aún está en la franja de 0 a 6 años (y, por tanto, acude acompañado por el padre o la madre, o por otros adultos), suele suceder que los primeros días necesite ir a verlos de tanto en tanto para sentirse más seguro y acompañado, cosa que excepcionalmente se le permite hasta que se siente más seguro y deja de necesitarlo.

Así, se consideraba muy interesante facilitar este nuevo espacio de encuentro de todas las edades, un espacio en el que de una manera relajada, y como una opción más entre todas las restantes de la Ludoteca, además de los aspectos ya citados, se pudiera trabajar esta etapa de adaptación.

Por otro lado, ello también ha permitido rentabilizar toda una serie de juguetes donados por las familias, entidades, etc., que forman parte del fondo lúdico y que no estaban lo bastante aprovechados.

Para trabajar con las familias, se les ofrecen espacios de juego libre, al mismo tiempo que se programan, puntualmente, otras actividades.

Esta nueva experiencia se está llevando a cabo desde el curso 98-99. Los aspectos más destacables son los siguientes:

- Horario: lunes y martes de 17.15 a 19 h.
- Espacio: la multisala.
- Tipología de juegos: cuatro tipos de juego que se presentan de una manera rotativa cada semana: construcciones; casas de muñecas; granjas de animales, etc. Coches, pistas y garajes, y muñecas y sus complementos. Los juguetes son adaptables a todas las edades; es decir, hay diversas versiones y modelos de ellos según las edades a las que van dirigidos.
- Hay que destacar que para llevar a cabo esta actividad no se utilizan ni mesas ni sillas. Es un tipo de juego que siempre se hace en el suelo, previamente acondicionado con una gran moqueta que cubre todo el espacio. Por otro lado, el juego en el suelo es una constante en todos los espacios de la Ludoteca; en cada sala existen rincones expresamente preparados para acoger esta tendencia natural de los niños; además, hemos comprobado que ello favorece la desinhibición de los padres y las madres, ya que el hecho de sentarse en el suelo hace que los adultos nos mostremos más dispuestos a dejarnos entusiasmar por el juego.

Este tipo de juguetes, de los que hay una gran variedad para poder diversificar la oferta, están clasificados en contenedores de plástico transparente, convenientemente etiquetados y colocados en estantes a lo largo de una de las paredes de la multisala. De esta manera se consigue que el montaje, la recogida y el almacenamiento se realice con facilidad y rapidez.

Como todas las demás actividades, el juego intergeneracional es un oferta más de las que los niños y sus familias encuentran en la Ludoteca; tanto los niños como los adultos, si así lo desean, pueden disfrutar de ella, como lo hacen en los restantes espacios.

La evaluación

Se ha diseñado un sistema de seguimiento, control y evaluación que nos permite, en todo momento, extraer resultados del proceso.

Cuantitativamente, se han establecido diversos ítems de registro para obtener información sobre el uso y la aceptación del equipamiento. Cualitativamente, el educador es quien, a través de un continuo salto hacia atrás, fruto de la observación, la relación y la participación cotidiana con los niños y los adultos, recoge las opiniones, las dinámicas y las preferencias de juego, así como las interrelaciones, etc.

En el período comprendido entre los meses de noviembre y junio de han llevado a cabo un total de 47 sesiones de juego intergeneracional.

El total de participantes en estas sesiones ha sido de 1.386 personas, de las cuales 999 son niños y 387 adultos. La media de asistencia por sesión es de 29 personas, y el porcentaje de participantes sobre el total de asistentes los días de esta actividad es del 25,3 por ciento.

Conclusiones

De acuerdo con el anterior conjunto de datos y con las observaciones efectuadas por los educadores, podemos extraer las conclusiones que os presentamos a continuación:

- La elección de este espacio por parte de los niños de la franja de 6 a 13 años viene muy determinada por el tipo de juego que se lleve a cabo aquella semana. Por orden de preferencia, los más aceptados son las muñecas y sus complementos (hay que destacar el éxito de las barbies entre los niños mayores; entre las niñas, también), los coches y los garajes, las casitas y las construcciones (estas últimas están presentes en la sala de juegos de mesa y por este motivo se utilizan menos en la multisala).
- En cambio, los pequeños (de 0 a 6 años) utilizan esta sala con un ritmo similar al de los otros espacios. Acostumbran a entrar en ella y a jugar un rato más o menos largo, dependiendo del tipo de juego que hallen. Sus preferencias se decantan por las construcciones, las casitas, las muñecas y los coches, por este orden.



*En la multisala reina un clima tranquilo y relajado.
El niño más pequeño se inspira en el que es un poco mayor,
y el mayor se aviene a contar con el pequeño.
La elección de este espacio viene determinada por
el tipo de juego que en él se desarrolla.*

- En la multisala reina un clima tranquilo y relajado, el cual permite que las interrelaciones sean fáciles y agradables. El niño más pequeño se inspira en el que es un poco mayor, y lo tiene como modelo a imitar para aprender, al mismo tiempo que el mayor se aviene de buen grado a contar con el más pequeño, y adecua su juego al ritmo de todos; por su parte, los padres y las madres se relacionan entre sí o disfrutan de un modo desinhibido de un rato de juego en compañía de los niños.

Por tanto, constatamos que a lo largo de los meses en que venimos llevando a cabo esta experiencia se ha producido la relación que pretendíamos conseguir entre niños de diferentes edades, entre los adultos y también entre niños y adultos, ya que no necesariamente los padres y las madres juegan con sus hijos, sino que resulta habitual verlos jugando con otros niños que no son los suyos. Este hecho nos anima a continuar con esta experiencia, ya que vemos que es válida, innovadora en nuestro propio proyecto y, además, tiene una buena acogida por parte de las familias. ■



Agresión-contención

La agresividad es un acto comunicativo, desesperado, de expresión de un estado emocional que reclama ayuda. Con frecuencia, la persona adulta recoge esta demanda y le da respuesta. Si el niño se siente atendido, aumenta su vinculación con lo que le rodea. A medida que el niño crece, la impotencia y la dependencia disminuyen, así como las tendencias agresivas.

Al disponernos a hablar sobre la agresión, vemos que a ella va también unido el concepto de contención. Como si, ya desde el primer momento, no pudiéramos dejar libre la agresión, ni siquiera en el propio enunciado del artículo, y fuera necesario, para poder continuar -así como, después, para el desarrollo del bebé y luego del niño- adoptar medidas o, mejor dicho, poner en marcha unas pautas de relación que lleven al objetivo de un buen crecimiento, una buena maduración y un buen desarrollo. Esta es una cuestión que pasa por ofrecer al niño la posibilidad de que comunique todo lo que lleva dentro, incluyendo aquellos aspectos de la personalidad que tienen que ver con la agresión, con el fin, por una parte, de poder conocerlos, observarlos y tratarlos, y, por la otra, en relación a las pautas de relación que antes mencionábamos, de presentar en el niño la agresión como algo controlable, tratable, contenable, ya que es un elemento constitutivo y necesario para el ser humano. Por tanto, si se trata de algo constitutivo del hombre, eso significa que no podemos eludirla. Esto nos lleva a pensar que debemos y podemos hacer algo al respecto. Quizás es aquí donde se inserta el papel de la contención, que habría de diferenciarse de otros métodos de relación con la agresión, como podrían ser la coerción, la anulación, la negación, etc.

En este artículo intentaremos reflexionar sobre qué son la agresión y la contención, qué relación las vincula, y su papel en el funcionamiento y desarrollo del niño.

Estamos hablando de entender la agresión y la agresividad como un acto comunicativo, como una forma crítica, desesperada, de expresión de un estado emocional, de un conflicto, que en el fondo reclama ayuda ante una situación

Joan Carles Alba

interna-externa incontenible, desbordante. El niño nos está diciendo de una manera no consciente, desconectada (es incapaz de pensar en lo que le está ocurriendo, y, por tanto, de detenerlo), que no puede, que está viviendo una situación que le supera, que no tiene medios para tratarla, y que le está desestructurando. Pide que alguien acoja todos estos intensos sentimientos que le atraviesan. Por ejemplo, la madre de Roger, que tiene cuatro meses, ante el llanto de su hijo intenta averiguar qué puede estar provocándolo. Aunque el niño no entiende el significado de las palabras, su madre sí intenta encontrarle un significado al lenguaje del llanto de su hijo, muy poco específico. Le dice: «¿Qué tienes? ¿Qué te pasa? ¿Tienes hambre? ¿Te duele la barriga? ¿Roger está cansado porque ya es muy tarde? ¿Quiere cenar y acostarse?». El niño recibe el significado paraverbal de las atenciones de la madre como de alguien que se esfuerza, que pone medios para calmarlo. Podríamos decir, esquemáticamente, que los fundamentos de la contención se hallan en esta relación dinámica entre el niño, que no puede con el alud de fuerzas que surgen de su interior (hambre, sueño, etc.) y las restricciones del mundo, de la realidad que le rodea, y la madre, que intenta amortiguar, calmar, sujetar, contener.

Con esta experiencia, el niño va construyendo poco a poco en su interior esta dinámica que originariamente se hallaba en su relación con la madre y que le dotará para futuras situaciones y experiencias a lo largo de su vida. Digamos que los mecanismos de los que dispone para tratar con sentimientos dolorosos, «malos», intolerables, «incontenibles», consisten fundamentalmente en deshacerse de ellos, expulsarlos de su interior, enviarlos hacia aquellos que le rodean. Me viene a la memoria, para entenderlo, la imagen de los exorcismos como una forma violenta y agresiva de expulsión de lo que está minando al individuo desde dentro, y que se debe sacar para ser destruido. Pero habría que aclarar que de esta forma el individuo no aprende a detener y contener, sino que se limita a expulsar de manera repetitiva y sin poder utilizar estos productos expulsados.

Y la madre representa aquella persona que, a través de la experiencia común de la relación con el hijo, irá construyendo algo distinto para elaborar la experiencia dolorosa incontestable. La madre representa la persona que puede recoger esta demanda desesperada para tratar de contenerla y hacerse cargo de todo este mundo confuso, peligroso y malo que ataca al niño, imaginárselo, soñarlo en cierto modo, digerirlo, como si ella pudiera vivir el mundo y la mente de su hijo, para tratar de imaginar qué sucede y realizar aquellas funciones de contención que el niño irá construyendo a lo largo de su desarrollo, precisamente a través de esta experiencia conjunta con la madre. Del mismo modo que en un primer momento le damos alimentos líquidos, la leche, y después los trituramos para que pueda digerirlos según sus capacidades para poder crecer y fortalecerse, así también la madre filtra y le ayuda a digerir todo este mundo lleno de experiencias que le desbordan, que desconoce y no comprende, y del que necesita defenderse para sobrevivir.

De forma muy esquemática, podríamos decir que según como la madre vaya ofreciendo, digiriendo, a la manera de un aparato digestivo mental, este mundo del niño, junto con los aspectos constitucionales, que se pueden resumir básicamente en su capacidad de tolerar la frustración, se irá configurando una personalidad, que, entre otros aspectos que ahora no nos detendremos a exponer, se caracterizará por un uso más o menos importante de la agresión para tratar la frustración y todo lo que representa una dificultad en su vida. Hay que recordar aquí la idea expuesta en el artículo de Antonia Grimalt «Los celos» (Infancia, núm. ???), donde básicamente se decía que el niño y su madre configuraban conjuntamente una unidad inseparable, es decir, que donde estaba el niño había de estar necesariamente el cuidado materno, sin el cual no existiría. Y que el trabajo evolutivo consistía en poder resolver progresivamente esta relación de absoluta dependencia hacia una independencia, entendida como una dependencia madura, progresiva, hacia la autonomía. El fracaso en este proceso llevaría a una personalidad donde la agresión tendría un lugar relevante, con el fin de poder alejar -como ya hemos dicho- o verter todo lo que provoca malestar, miedo, dolor, todo lo malo, para preservar lo bueno.

Cuando los padres pueden mantener una conducta firme pero tolerante, de hecho no ceden a las presiones y las agresiones de un hijo enfadado, pero están tolerando su enfado, y continúan el contacto con él para brindarle sus puntos de vista, sus opiniones y su apoyo cuando esté en condiciones y quiera escucharles.

Cuando se habla de tolerar el carácter y la conducta del hijo, muchos padres temen que tolerar comporte permitir demasiado, consentir en exceso. Es obvio

que tolerar no significa aprobarlo todo, ni siquiera permitirlo todo; significa no tratar de cortar de raíz la conducta o la manera de ser del niño ni de imponerle unos criterios educativos, sino apoyarla y darle tiempo para que pueda modificarla a su ritmo y a su manera, ayudado por las opiniones y los estímulos de los padres, pero no por temor a las amenazas o por la fuerza del rechazo y de los castigos.

Pero debemos tener en cuenta que no siempre seremos capaces de detener la desesperación y evitar que el niño se desconsuele. Podemos hallarnos en situaciones de extremo malestar, sufrimiento y ansiedad. En estas situaciones es cuando puede resultar necesario un trabajo paciente por parte de la madre para conseguir reconfortarlo, calmarlo. Nos puede venir a la memoria la imagen de la madre que, ante la desazón que observa y siente en su hijo, está un rato hablándole, acariciándole, tranquilizándole, dando tiempo a que la irritación se mitigue, se calme, con el fin de restablecer la situación afectuosa, signo de confianza y de tranquilidad. Si, por el contrario, la madre no puede realizar este trabajo paciente, y se frustra y se irrita (por ejemplo, ante el rechazo del alimento), la situación entre ambos puede empeorar y entrar en una dinámica mucho más difícil de superar. No hay que olvidar las diferencias constitucionales entre los niños: algunos se impacientan en seguida, mientras que otros son más pacientes, tolerantes, necesitan más tiempo para desesperarse e incluso se reconfortan más rápidamente cuando se les atiende. Lo mismo podríamos decir de las madres. Estos dos actitudes podrían constituir básicamente los prototipos de respuesta y de relación madre-hijo. En el primer caso predominaría lo que entendemos por contención; en el segundo, la no contención, con consecuencias involutivas sobre el desarrollo del niño si se da de manera intensa y repetida.

Laura es una niña de dos años y medio que está jugando con la muñeca de su hermana, que tiene un par de años más que ella. Cuando llega, su hermana le quita la muñeca de las manos de un tirón. Laura se pone a llorar, grita y da golpes con las manos y los pies. Su madre trata de poner paz entre ellas, intentando satisfacer a las dos. Así, va a buscar otra muñeca, que es de Laura, con unos cuantos complementos que le gustan especialmente, para intentar compensar el enfado y la desilusión que ha sentido. Quizás esta breve batalla y la consiguiente mediación de la madre ha constituido una intensa experiencia para todos. Podemos ver aquí cómo se va configurando la personalidad de los niños a través de estas experiencias conjuntas, entre madre e hijo, de malestar/contención.

A medida que el niño crece, madura y se va capacitando, la dependencia y el sentimiento profundo de estar desvalido e impotente no son tan intensos. Cuando



experimenta una cierta autoeficiencia y control puede tolerar mejor esta realidad en la que la madre deja de estar siempre presente. Si el desarrollo no ha llegado a estas cotas de madurez, el niño, ante la ausencia de su madre, el temor a la pérdida, la impotencia, la confusión, se ve indefenso, vulnerable (con un miedo profundo, inconsciente, de aniquilación). En estas circunstancias, la agresión es el mecanismo, la herramienta, la respuesta casi exclusiva de la que dispone para defenderse de una realidad vivida muy agresivamente, ante la persona que le atiende y cuida de él, y hacia sí mismo (aislamiento, depresión infantil).

Cuando el niño se siente cuidado, querido, atendido en sus necesidades, aumenta su vinculación con todo lo que le rodea, personas y objetos, se despierta su interés por el mundo y se potencian sus tendencias investigadoras, de descubrimiento del entorno. Por el contrario, si la frustración es excesiva, si se le cuida de manera inadecuada, aflora la inseguridad y la rabia, y esto comporta el desinterés, la ruptura con el mundo que le rodea; se desvincula, con la consiguiente influencia y perjuicio en las demás áreas del crecimiento.

Se podría pensar de una forma laxa que la capacidad para contener las tendencias agresivas del niño -por otra parte, y como ya hemos dicho, normales como parte constitutiva del hombre- vendría determinada por la posibilidad de comprender la agresión como un mensaje transmitido crítica y desesperadamente para que el adulto lo acoja en su seno, lo transforme en algo manejable y lo despoje de su carga destructiva (intratable), que necesita ser descargada eternamente y que representaría lo contrario de la contención. Es un efecto correctivo del pensamiento (agresión como ataque-violación del pensamiento). En la medida en que la estructura de la personalidad se hace capaz de simbolizar y de reflexionar sobre sus experiencias emocionales, se domina el impulso.

Podemos ver esta diferencia en nosotros mismos. Pensemos en lo distinto que resulta estar irritado, furioso, sin imposibilidad de pensar, dominando la acción a través del grito, el movimiento impulsivo del cuerpo, la hiperactividad, la incapacidad para estarse quieto. Y en cómo, cuando se dan estos momentos, cuando podemos detenernos a pensar y observamos que aquella situación tempestuosa se contiene, podemos intentar comprender lo que ha ocurrido, dominamos el impulso. Imaginemos qué ocurriría si, ante nuestra irritación o enojo, nos topáramos con alguien que nos escucha, que trata de aproximarse, que aguanta nuestra ira y nuestro odio sin rechazarnos ni descontrolarse a su vez; o bien qué pasaría si nos topamos con alguien que no puede funcionar de esta forma, y en quien, por tanto, se despierta más tensión, que también se enfada,

nos trata de insoportables, o bien adopta una actitud paternalista, distanciada (de incompreensión), que no nos permite expresarnos y ahoga la comunicación de este malestar que nos invade.

Pere y su madre estaban a punto de ir a dar un paseo. Pere rechaza todo lo que le propone su madre con un «no» tajante. Cuando intenta ponerle los pantalones, él trata de impedirlo adoptando posturas que le dificultan la tarea. La madre tolera pacientemente esta conducta de oposición y le habla del paseo que van a dar, de lo que verán, haciendo hincapié en lo que ella sabe que más le atrae, para poder vestirlo sin caer en una lucha infructuosa con él. La situación se agrava, y se incrementa la oposición de Pere al negarse a tomar la merienda, que, por otra parte, es lo que más le gusta. Su madre sigue hablándole, tratando de interesarle en la comida para que la pruebe. Pere no cede. Su madre opta por envolverla y llevársela, para dársela más tarde, sabiendo que, si no lo fuerza (sintiendo que no ha de ser dura, porque Pere podría entender que le está devolviendo la agresión que él no puede contener), más tarde se la tomará con gusto. De todas formas, Pere es un niño lo suficientemente alimentado como para no tener que sufrir por el hecho de que no se tome una merienda. Su madre cree que es más importante preservar la relación con su hijo y ayudarle a pasar este mal momento, ya que ahora la necesita. En estas circunstancias, Pere no está en condiciones de entender; su madre lo capta, y trata de aguantar. Al final, madre e hijo han podido gozar del paseo gracias a los esfuerzos de la madre para hacerse cargo de su hijo y tolerar su conducta con paciencia.

Se pueden dar diferentes destinos a los impulsos agresivos. Se pueden descargar directamente a través de la musculatura en la acción: sería el caso en el que el niño da un golpe con la mano, la pierna, la cabeza, etc.; y también a través de la boca y los dientes, mordiendo. El impulso agresivo se manifiesta también en aquellas situaciones en las que no se dispensa ayuda cuando ésta es requerida, como en el caso del niño que ve a otro que está a punto de hacerse daño -ya sea porque se le cae algo encima, ya sea porque está a punto de caerse, de pincharse, etc.-, y no le avisa. Aunque no pretendemos ser exhaustivos, tampoco quisiéramos olvidar cómo la agresión se puede manifestar exclusivamente en el ámbito mental o fantasioso del niño; por ejemplo, en sus deseos de que alguien se haga daño, se equivoque, quede en ridículo, sea humillado, etc.

Finalmente, podríamos decir que se puede hacer un uso de la agresión que no sea eminentemente destructivo, en la práctica del deporte, en la defensa de los derechos, etc. ■

Un cuento de Australia

Anne E. Stewart, Kaye Keck



Ilustración de Jordi Forcada, extraída de *El llibre dels contes del món*, RBA, 2000.

El fantasma de la playa de St. Kilda

Esta historia me la explicó mi madre y sucedió hace más de cincuenta años, cuando ella era una chica de quince.

Mi mamá dice que recuerda dos cosas importantes del día en que sucedió la historia. Una: era un lunes. Ahora mi mamá sabe que fue un lunes porque ese era el día que mi abuela hacía la colada semanal. Mi abuela siempre estaba muy contenta cuando mi mamá se ofrecía para cuidar a su hermano y su hermana pequeña. Estaba el tío Bob, que tenía cinco años, y la tía Margaret, quién sólo tenía tres. La otra cosa que recuerda muy bien es que se acercaba el final de las vacaciones de verano y estaba muy aburrida. Así que en vez de dar una vuelta a la manzana, como le estaba permitido, decidió ir a ese lugar que os he mencionado: Port Ormond.

Bueno, en aquellos tiempos Port Ormond era muy distinto de ahora, porque sobresalía hacia el mar y estaba cubierto de árboles de té. Mi mamá aparcó el cochecito, sacó a sus hermanos y dijo: «Bueno, vosotros dos podéis jugar allí en la explanada donde están haciendo volar cometas, pero no os acerquéis al borde del acantilado, ¿de acuerdo?» Ambos asintieron.

Mi mamá siempre ha sido y siempre será una gran lectora, y en realidad había escondido un libro debajo del colchón del cochecito. Así que se apoyó en el tronco de un árbol de té para sentarse al sol y leer. De vez en cuando levantaba la vista para asegurarse que sus hermanos estaban bien, pero enseguida se quedaba totalmente enfrascada en su libro. Estaba perdida en las páginas de su libro cuando...

De golpe vio pasar una sombra sobre el papel. Le dio un susto, su corazón empezó a latir muy deprisa. Levantó la vista esperando ver a su hermano y su hermana, pero no, vio a un pequeño niño muy extraño. En pleno verano, llevaba un par de botas de montaña de invierno, gruesos pantalones de pana y una bufanda escocesa alrededor del cuello. Estaba llorando y le caían los mocos. Se limpió la nariz con la manga y dijo con un acento muy raro: «No puedo encontrar a mi familia, no puedo encontrar a mi familia.»

Mi mamá se levantó y le preguntó: «¿Cómo te llamas, pequeño? ¿Estás de picnic con tu familia? Pero por mucho que preguntaba, el niño no contestaba a sus preguntas. Parecía que no la escuchaba. No la había oído.

Mi mamá empezaba a ponerse muy nerviosa. Si necesitaba ayuda, ¿por qué no contestaba? Miró hacia otro lado durante un momento y cuando volvió a mirar al niño la expresión de su cara había cambiado, como si hubiera caído un velo sobre sus ojos. Ahora tenía una expresión de terror. Se dio la vuelta, apuntó al borde del acantilado y gritó: «Llama a tus niños.»

Mi mamá lo entendió enseguida porque podía ver a sus hermanos muy cerca del precipicio. Estaban tirando piedras al mar.

Bueno, si conocéis a algún niño de tres y de cinco años, sabéis que nunca hacen nada cuando se lo dices por primera vez. Pero mi mamá dice que había terror en su voz cuando gritó: «Margaret, Bobby, venid aquí ahora mismo»

Al instante siguiente hubo un terrible rugido, y un crujido muy fuerte rompió el aire. Justo donde sólo unos minutos antes habían estado los niños, al borde del precipicio, ahora todo el acantilado había desaparecido en un abrumador deslizamiento de tierras, como si lo hubiera cortado un cuchillo gigante. Si no hubiera sido por el aviso del aquel extraño niño pequeño, quizás los hermanos de mi madre estarían muertos en el fondo de la playa de Santa Kilda.

Mi mamá se volvió para buscar al niño y preguntarle cómo había sabido que iba a pasar, pero el pequeño había desaparecido tan misteriosamente como apareció. El asustado trío estaba muy junto, abrazado. «¿Por qué nos has llamado tan fuerte, June? Nos has asustado»

Entonces la vieja señora del quiosco se acercó: «Oh Díos mío, ¿qué ha pasado aquí?», dijo con un fuerte acento irlandés.

Mi mamá todavía estaba muy asustada y empezó a balbucear... «Leía, no prestaba atención... Si no hubiera sido por ese pequeño y raro niño con la bufanda escocesa, tal vez mis hermanos estarían muertos.»

No creía que la vieja señora entendiera lo que estaba diciendo, pero ella respondió: «Oh, el pequeño niño con la bufanda escocesa, ha vuelto.»

«¿Qué quiere decir?» preguntó mi madre. Entonces la mujer dijo en voz muy baja: «Bueno, mi madre dice que aquí había un centro de cuarentena hace muchos años y una pobre alma murió pero nunca la enterraron. Dicen que todavía vaga pasea por la playa de Santa Kilda.»

**Cincuentenario
del Movimiento Freinet
CEMEA, en Italia**

Con motivo de la conmemoración de los cincuenta años del establecimiento en Italia del Movimiento Freinet de las escuelas de Educación Activa, la federación italiana de los CEMEA organiza cuatro congresos en diferentes ciudades, con el tema común «*Prendersi cura di...*»:

- Milán, 14 y 15 de septiembre de 2001, «Tiempo y espacios para la formación de los maestros y educadores»
- Florencia, 7 y 8 de diciembre de 2001, «Tiempo y espacios del compromiso para la formación y el bienestar de la persona»

- Turín, 12 y 13 de abril de 2002, «La dimensión social de los procesos educativos»
- Roma, 12 y 13 de octubre de 2002, «La laicidad del compromiso educativo»

Para obtener más información, contactad con:

CEMEA
federazione italiana
50135 Firenze.
Casella postale 4137
e-mail: cemeafit@centroin.it
web: www.cemea.it
Tel.: 00. 39 55 630086
Fax: 00. 39 55 6510056

**El Instituto Pikler Lóczy
oferta de formación,
en Budapest**

El Instituto Pikler Lóczy, de Budapest, ofrece estancias de formación –observación directa de los pequeños y discusión de las observaciones con la tutora– a las personas interesadas, en grupos de seis personas como máximo, que quieran profundizar en el conocimiento de los objetivos y de la práctica pedagógica en el trato de las niñas y los niños de 0 a 6 años en esta institución.

Las condiciones de las estancias se fijan de común acuerdo entre

la institución y las personas interesadas.

Precio de la formación:

700 FF o 200 DM per persona.

Las lenguas más habituales son el francés y el alemán, pero también es posible el inglés. La solicitud se ha de hacer por escrito a la dirección:

Fondation Internationale Emmi Pikler
Institut Pikler
Lóczy Lajos utca, 3
1022 Budapest
Hongria
Fax: 33 1 212 4438
e-mail: pikler@matavnet.hu

punt de lectura

Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil

Boletín de la Biblioteca para los padres

A LA SOMBRA DE UN LIBRO



Preparados para las vacaciones...

Vamos a salir de viaje... ponemos a punto el coche, elegimos ropa y calzado adecuados e incluimos lo imprescindible: cepillo de dientes, crema hidratante, cámara de fotos, y... por supuesto, unos cuantos libros que nos ayudarán a pasar buenos ratos.

Prepara el viaje, consultando con tus hijos libros informativos que hablen del lugar que vais a visitar, sus animales, monumentos, paisajes... Cuando llegéis, disfrutará recomendiándoos.

● Es importante incluir en el equipaje las lecturas elegidas por cada miembro de la familia, tan personales y necesarias como la ropa interior. Que no piensen que la lectura sólo es cosa de niños.

● Acuérdate de añadir, por tu cuenta, esos libros que ayudan a soportar los momentos más calurosos bajo la sombra de un árbol: libros para jugar, humor, relatos cortos...

● No plantees el tiempo de lectura como un requisito para después hacer cosas interesantes, convertirás en castigo un placer.

● Comenta en voz alta lo más intrigante o llamativo del libro que estás leyendo, el gusto por la lectura se contagia.

● Cuando llegéis al destino, buscad información sobre la biblioteca más cercana, igual que situamos el súper o la farmacia. Las bibliotecas suelen ofrecer actividades y horarios especiales en épocas de vacaciones.

● Por último, aprovechad la visita a un lugar nuevo para escribir a los abuelos o a los amigos. Un álbum de las vacaciones también es un buen pretexto para darle sentido a la escritura y comentar, de vuelta, los momentos mejores.

● Y, si os quedáis en la ciudad, trae a tus hijos a la biblioteca.



Nuevo punto de lectura del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Con motivo de la preparación de las vacaciones, el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, ha editado un nuevo punto de libro para las familias. El título, también esta vez, es de lo más sugerente: «A la sombra de un libro».

Entre las recomendaciones de lecturas estivales, figuran algunos destacados clásicos de la literatura universal de todos los tiempos y lugares, así como autores contemporáneos de consagrado prestigio. Y no podía faltar la cada vez más rica literatura de viajes, y, como es natural, los libros de *pandillas*.

Por lo que se refiere a las siempre interesantes recomendaciones para hacer las maletas, el punto de lectura recomendaba:

- Lecturas para cada miembro de la familia.
- Libros de juegos, de humor, relatos cortos...
- El tiempo de lectura no es *para después* de hacer cosas interesantes...
- Comentar en voz alta lo más intrigante o llamativo; el gusto por la lectura se contagia.
- Buscar la biblioteca más cercana en el lugar de vacaciones.
- Aprovechar la visita para escribir a los amigos...

Nuestra portada



educar de 0 a 6 años **in-fan-cia** Nº 69
REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS PARA LEGAL
SEPTIEMBRE 2001

Aitor y Do, de la Escuela Pública Vall d'Aro, han encontrado una nueva manera de comunicarse, de jugar, de compartir, de disfrutar, con todos los sentidos... Han sabido re-crear un nuevo objeto, a partir del objeto encontrado, han sabido hacer una nueva lectura, inventar de nuevo, y hacerlo cuidando la delicadeza del detalle, dignificando su invención al descubrir la estética del objeto encontrado. Las niñas y los niños mantienen vivo y abierto, como los artistas, el vacío receptivo que interroga la realidad y la rehace en múltiples formas y lecturas. Núria Regincós, su maestra, ha tenido la sensibilidad de captar ese instante mágico de sus acciones, y sus interacciones.

Revista Infancia

página **web**

WWW.

revistainfancia.org

¡Visítala!



Shen Roddie y Frances Cony
¡Ábrete, huevo, ábrete!
 Barcelona, Beascoa, 1993

He aquí un maravilloso libro-objeto. Son impresionantes los efectos que utiliza el autor a través de esta historia tan bien hilada. La intriga y la tensión narrativa se mantienen muy bien hasta el final. Es un libro entrañable y lleno de humor, adecuado para contarlo en grupo.

Kveta Pacovská
El pequeño rey de las flores
 Madrid, Kókinos, 1993

En 1992 Pakovská ganó el Premio Andersen en ilustración, el premio más importante que tiene la literatura infantil y juvenil. Con este libro los que amamos la literatura tenemos ocasión de disfrutar del arte de esta autora. Para ella el libro es algo vivo, algo con arquitectura, donde el texto y la ilustración se necesitan mutuamente; un paraíso nuevo, vacío, donde los animales, los colores, las formas y los pensamientos viven juntos, formando volúmenes, texturas, formas, estructuras, colages, etc. Por todo ello, y aunque utilice una estructura muy clásica, Pakovská es una pionera.

EL PEQUEÑO REY DE LAS FLORES

KVĚTA PACOVSKÁ



Haur Liburu Mintegia
 Facultad de Humanidades y Educación
 Mondragón Unibertsitatea

Bambini, junio de 2001

«L'infanzia nella società di oggi *intervista a Claudio Baraldi*»

«A partire dal colore delle colline»

Francesco CAGGIO

«Memorie in scatola»

Gianfranco STACCIOLI

«Fare formazione»

Leila STEFANELLI

«Giocare a narrare»

Franca MAZZOLI

Cuadernos de Pedagogía, núm. 304, julio-agosto de 2001

«El sistema educativo y la convivencia cívica. ¿Parte del problema o parte de la solución?»

Mariano FERNÁNDEZ ENGUIA

«Entrevista a Javier Urra, Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid»

Lola LARA

Scuola Materna, núm. 18, julio de 2001

«Bambini e bambine oggi in Italia tra diritti e opportunità. Prospettive educative»

Renza CERRI

«Il progetto ottimista per la scuola materna»

Franco Calzona

«Le scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia»

Paola CAGLIARI

«La scuola dell'infanzia nel contesto della riforma»

Italo FIORIN

«Tra scuola materna e scuole dell'infanzia. Un confronto di prospettive»

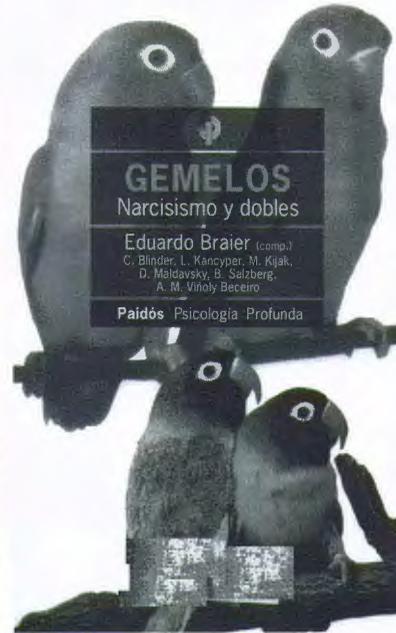
Paolo CALIDONI

«La scuola che verrà»

Sonia CLARIS

«Quale identità della scuola dell'infanzia?»

Luisa ZECCA

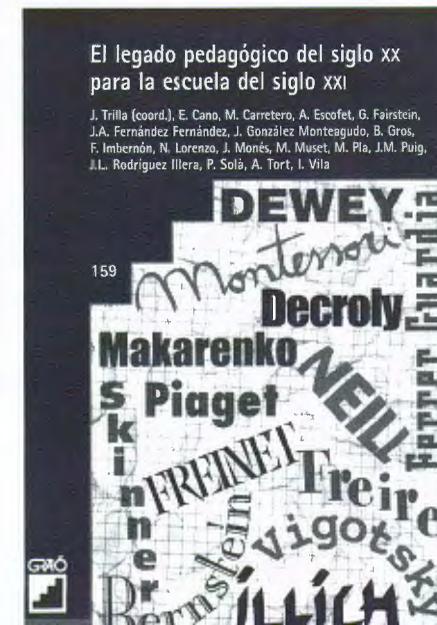


E. BRAIER (comp.): **Gemelos. Narcisismo y dobles**, Barcelona, Editorial Paidós, 2000.

En la época de la reproducción asistida, con el aumento del número de embarazos múltiples, el estudio psicológico de la gemelidad despier-ta un interés especial. Este libro aborda distintas cuestiones que atañen a los gemelos y a los mellizos desde una perspectiva psicoanalítica, haciendo hincapié en la psicopatología de los hermanos gemelos y en el establecimiento de relaciones entre *el narcisismo, el doble y el complejo fraterno*. Cuenta con numerosas aportaciones de psicólogos, estructuradas en forma de distintos capítulos que van desde el análisis de una famosa película con gemelos hasta el estudio sobre gemelos en la Biblia.

J. Trilla (coord.): **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**, Barcelona: Graó, 2001

El libro, coordinado por Jaume Trilla, ofrece una buena panorámica de los pedagogos y las pedagogías más relevantes del siglo XX. Sin embargo, su objetivo no es tanto ofrecer una descripción de la pedagogía del siglo pasado como descubrir las aportaciones gestadas en éste que pueden seguir siendo de interés para la escuela del siglo XXI. El repaso histórico de trece destacados pedagogos –entre los que se incluye algún psicólogo o sociólogo cuya obra ha repercutido de forma importante en la pedagogía–, y su situación en un contexto histórico, incluyendo además una breve biografía y una descripción de sus ideas y métodos pedagógicos, con una valoración de lo que éstos pueden aportar para el futuro, constituye una amplia revisión de los «clásicos» de la pedagogía del siglo XX con la vista puesta en el futuro.



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



**Para el nuevo curso,
¡una nueva colección!**

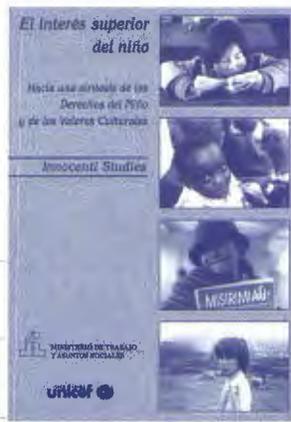
Los seis primeros títulos

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

PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES



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

485 pta. 2,91 €

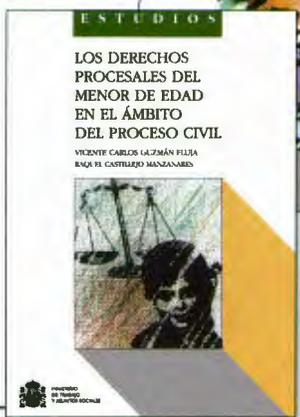
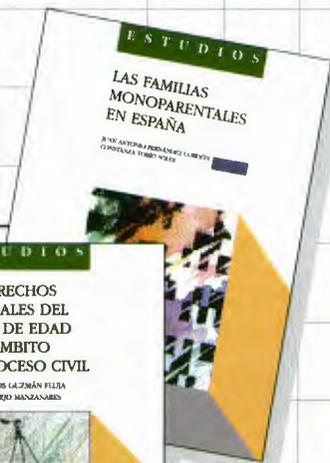
Estudios

Las familias monoparentales en España

2.500 pta. 15,03 €

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

1.700 pta. 10,22 €



Revista del MTAS

RTD.- Serie Derecho del Trabajo

RTS.- Serie Seguridad Social

RTL.- Serie Derecho Social Internacional y Comunitario

RTE.- Serie Economía y Sociología

RTA.- Serie Asuntos Sociales

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

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

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



Textos Legales

Código sobre protección internacional de la infancia

4.000 pta. 24,04 €



Guías

Adopción de niños de origen extranjero

Gratuito



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

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