

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2002

75

SEPTIEMBRE
OCTUBRE



Buenos propósitos

Precisamente ahora que volvemos de vacaciones y nos gustaría poder dedicarnos por extenso a pensar en cómo viviremos este curso con nuestro grupo de pequeños, de nuevo hemos de prever que habrá que hacer algo más.

El curso 2002-03 será el curso en que el gobierno central elevará a las Cortes el proyecto denominado *Ley Orgánica de la Calidad de la Educación*, hecho éste que puede afectar, y mucho, a la Educación Infantil, y por lo tanto hemos de comenzar el curso hablando de ello.

El proyecto de la que llamaremos LOCE parte de una concepción de «calidad» muy alejada, por no decir contraria, de la de «calidad» de la educación en la que hace tantos años que venimos trabajando concretamente con nuestros niños y niñas, en busca de modelos en escuelas de dentro y fuera del país. La «calidad» que propugna la LOCE aspira a unos pretendidos niveles de superioridad o excelencia, dice que a partir de «la cultura del esfuerzo» de los «alumnos»; en realidad, a partir de examinarlos, separarlos y seleccionarlos.

Y con una concepción como ésta, ¿dónde queda la educación de los más pequeños? Pues para empezar, al primer período –que, recordémoslo, desde 1990 la LOGSE denominaba Educación Infantil– se le dedican unos centros híbridos, de un nuevo «Preescolar», de carácter «asistencial y educativo», y desaparece la mención a los mínimos necesarios para una verdadera calidad de la educación: la formación y las ratios del personal, así como los requisitos de equipamiento de los centros. Todo esto, sin referencia ni a la necesidad de satisfacer la demanda ni mencionar qué poderes públicos se responsabilizan de su creación, mantenimiento y orientación, lo que nos hace sospechar que se abandona al mercado. Por otra parte, el 3-6, se considera escolar, instructivo, peor que con el carácter preparatorio del Preescolar de la última ley franquista de educación, de 1970. Un terrible doble salto para atrás.

¿Qué acogida tendrá en las Cortes el proyecto de la LOCE? Nada nos permite suponer que cambiará substancialmente un texto que habría de haber sido retirado.

Y un interrogante se encadena con otros: ¿Cómo actuará la oposición? ¿Cómo el PSOE y los otros grupos y partidos que

consensuaron e hicieron posible la LOGSE serán capaces de defenderla? ¿Cómo actuarán las diferentes Comunidades Autónomas, todas ellas con competencias en educación pero con grandes diferencias en su nivel de compromiso social y político respecto de la calidad y la extensión de la educación infantil? ¿Hasta qué punto no es posible que se entre en un marasmo de confusión donde haya quien, creyéndose moderno, reinvente el pasado más caduco?

De lo que sí estamos seguros es de que de todo esto tendremos que hablar mientras acogemos otra vez o de nuevo a los pequeños y las familias en la escuela. Pero hemos de hablar de ello con una decisión previa inequívoca: Precisamente porque el panorama se presenta oscuro, nuestro trabajo en la escuela ha de ser más claro y resplandeciente que nunca, como testimonio de que, por leyes retrogradadas que se hagan, la verdadera calidad de la educación en nuestras escuelas no retrocederá ni un ápice. Que la reivindicación de una buena educación para los más pequeños está profundamente arraigada y fuertemente representada en nuestra sociedad, a través de las acciones y movilizaciones que haga falta.

Página abierta	La infancia: un buen indicador de calidad ambiental	Sílvia Palou, Xavier Roget	2
Educar de 0 a 6 años	La Ley de Calidad afecta a la educación infantil De ilusión también se enseña. Los bits de inteligencia	Francisca Majó Montserrat Benlloch	4 9
Escuela 0-3	Juegos con la imagen	Elena del Valle, Gema Marchamalo	14
Buenas ideas	Dos nanas de Castilla - La Mancha	20	
Escuela 3-6	El hoy	María Gutiérrez	21
Ayer en educación infantil	¿Querer es poder? La historia de la Coordinadora de Escuelas Infantiles de Gipúzkoa	Izaskun Madariaga	25
Infancia y sociedad	Evaluar, escuchar, valorar el aprendizaje infantil Cuentos para crecer en compañía	M.ª Isabel Cabanellas, Juan José Eslava Roser Ros	28 35
Infancia y salud	Los bits de inteligencia. Consideraciones desde la perspectiva neurológica y del desarrollo	Pere Pérez-Olarte	38
Érase una vez	Un cuento de los niños y niñas de Asturias: El mago embrujado	Escuela Infantil El Bibio, de Gijón	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

En nuestra infancia tuvimos la suerte, mejor aún la fortuna o casi el tesoro, de vivir y crecer en un pueblo. Y estamos seguros de que esta circunstancia fue un tesoro, porque nos permitió aprender a crear, a imaginar, en definitiva, a proyectar en un entorno mucho más globalizador, en el buen sentido de la expresión, que nuestra casa o escuela. Este entorno fue nuestro pueblo.

En él y con él, aprendimos no solamente conceptos de urbanismo, como el de «espacio libre», jugando al escondite por todas la calle del pueblo; conceptos de biología, como el de «hábitat», buscando erizos de mar y pulpos al salir de la escuela; conceptos de cálculo matemático, al vender conchas y moluscos en nuestras tiendas callejeras; conceptos de lenguaje verbal y no verbal, al intentar comunicarnos con turistas, o incluso de arquitectura y reciclaje, en la elaboración de cabañas a partir de cajas de cartón, cuerdas, ropa...

Sino que aprendimos algo mucho más importante, como son herramientas, estrategias y habilidades sociales de lo que más tarde descubrimos que les llaman «técnicas de presentación, negociación y mediación...» Todo ello en un entorno natural proporcionalmente grande en nuestra escala, que podía proporcionarnos en su diversidad y

complejidad, una serie de valores aprendidos por vividos, que finalmente se proyectaban hacia la vida, más como un reto, una aventura, en la que había un lugar para nuestras capacidades, que no una resignación en la que asumir el orden de una fila que no lleva a ningún sitio.

Más tarde, ya de niño *grande*, tuvimos otra inmensa fortuna: conocer y disfrutar de la amistad de grandes niños, como Loris Malaguzzi o

sus soluciones al pueblo de todos y para todos.

Con estas voluntades, nació, en 1997, *Cardedeu, un poble dels infants* (Cardedeu, un pueblo de los niños y niñas), que pretende hacer reflexionar a la ciudadanía sobre la insuficiente consideración que tiene los niños y las niñas como ciudadanos y ciudadanas; aumentando la autonomía de los niños y niñas, la comunicación y la cooperación entre veci-

ayuntamientos. Elegidos por votación, intentan defender los intereses de su colectivo y presentar propuestas para mejorar la convivencia, los servicios y la infraestructura de su ciudad.

En nuestro pueblo, Cardedeu (de unos 12.000 habitantes, a unos 30 km. de Barcelona), tenemos el Consejo de niños y niñas desde hace tres años. Y paralelamente, hemos creado una asociación ciudadana, con el objetivo de promover e impulsar el papel de la infancia, como indicador de calidad ambiental.

La infancia un buen indicador de calidad ambiental

Sílvia Palou, Xavier Roget

Francesco Tonucci, que junto a otros, nos enseñaron a consolidar la creencia de que no tan solo la opinión de los niños y las niñas, sino que normalmente su proyecto es el más amplio, fresco, sincero y universal.

Ahora, que tenemos dos hijos y vivimos en otro pueblo, quisiéramos que puedan encontrar sus «tesoros» y tengan la fortuna de encontrar a otros *grandes* niños, para que desde su capacidad, autonomía y responsabilidad, aporten, y no de manera virtual,

nos, que permita a los pequeños moverse por el pueblo con libertad y seguridad, recuperando espacios y formas de participación.

Este proyecto se inscribe en la propuesta hecha por Tonucci sobre *La ciudad de los niños*, que ha sido seguida por muchos pueblos y ciudades de nuestro entorno y también en el ámbito internacional

En algunos de estos municipios se han creado los consejos de niños y niñas, promovidos por los mismos

Algunas propuestas hechas realidad

Una calle de los niños y niñas

El espacio público por excelencia es la calle. Por este motivo hemos propuesto salir a la calle con nuestros hijos e hijas, disfrutando de este entorno como lugar de encuentro, para poder comunicarnos, jugar, debatir temas de interés común, fomentar las relaciones entre vecinos, y la colaboración entre personas, entidades... En definitiva, revivir la calle como la casa de todos, el espacio más rico y vivo del pueblo, y no solo como un recurso para desplazarnos de un sitio a otro, donde es difícil que los niños

y las niñas puedan, autónomamente, desarrollar sus capacidades.

Por ahora, y para garantizar la seguridad de las personas, y en especial la de los niños, cerramos la calle durante la actividad, y así garantizamos plenamente esta experiencia.

Se ha ido realizando esta actividad en los distintos barrios del pueblo, para ir sensibilizando a todos los conciudadanos del proyecto.

Los temas de interés común, moderados por una psicóloga infantil, experta en familias, han sido:

- El camino de los niños y las niñas hacia la autonomía.
- Las relaciones entre hijos, hijas, y padres y madres.
- Como ayudar a nuestros hijos, hijas, a ser responsables.

Mientras, las niñas y los niños jugaban, a partir de distintas propuestas: creación de un pueblo a partir de cajas de cartón de distintos tamaños, mercado

de intercambio de juguetes usados, juegos tradicionales (cuerdas, gomas, peonzas...), pintar el suelo con tizas...

Con ojos de niño

Pretende mostrar y sensibilizar a toda la población de cómo los niños y las niñas ven su pueblo, a través de imágenes, en algunos casos hechas por los mismos niños y en otras por adultos, pero siempre intentando captar su visión intuitiva, espontánea, lúcida y, sobre todo, perspicaz de su realidad.

La primera ventana, muestra unos niños jugando con cajas de cartón en la calle y la reflexión de una niña de cinco años que dice: «Me gusta jugar en la calle porque no tiene ni paredes, ni techo.» Bonita definición de la palabra libertad.

La segunda fotografía muestra la mano de un abuelo abrazado a un niño, y nos dice «Me gusta jugar con mis abuelos.» Qué importantes son

para las dos generaciones estas relaciones, que son la imagen de la vida, el círculo que cierra nuestras historias, y que nos da con ternura, la medida del tiempo.

Estas imágenes, que están instaladas en 30 equipamientos, públicos y privados, del pueblo, se cambiaron cada dos meses, durante el año 2001.

Serán, creemos, un punto de reflexión constante, que nos ha de llevar a pensar y creer que los niños y las niñas también son ciudadanos, aunque no voten, y que si tomamos sus necesidades como parámetro, sus soluciones nos satisfarán a todos...

Algunas reflexiones

Somos conscientes que este es un camino largo y lento.

Es difícil, en la sociedad actual en la que nos movemos, proponer acciones que no tengan como objetivo el ocio, el consumismo, que no sean pensadas para entretener, sin comprometer, ni para comprar o vender, sino para ir construyendo entre todos un pueblo más sociable. Proponiendo acciones que nos definan como ciudadanos. Recuperar la sensación de que la responsabilidad de cómo se define nuestra sociedad también es en parte nuestra, y no tan solo de la administración o de nuestra acción individual.

Cuando nos reunimos con las familias en medio de una calle, cortada al tráfico, y hablamos de nuestras preocupaciones como padres y madres y nuestros hijos e hijas juegan y

se relacionan de una manera autónoma y tranquila, sin la necesidad de ser vigilados constantemente, no estamos tan solo pasando una tarde muy agradable, que también, no estamos solo haciendo amigos, sino que estamos intentando saborear y recuperar el gran valor de la convivencia, de las relaciones humanas como vecinos, de compartir problemas individuales para encontrar soluciones comunes, sin necesidad de una reglamentación u organización que lo sustente. Sencillamente, sentir que no estamos solos y que juntos podemos mejorar.

Este mensaje no es fácil de transmitir. En muchas ocasiones percibimos que los ciudadanos comparten la ideología, pero la definen como utópica, pudiendo relajar así su participación y responsabilidad.

La percepción de que nuestro modelo social nos empuja hacia un marco de convivencia cada vez más ango y difícil, sobre la base ideológica de que esta realidad es inmodificable, así como el objetivo de fomentar la participación de todos los agente sociales, incluida la infancia, en la construcción de nuestra sociedad, han sido y seguirán siendo la causa de buscar nuevos y mejores ejemplos, experiencias y lenguajes que permitan compartir y fomentar esta reordenación del modelo social. ■



La Ley de Calidad afecta a la educación infantil

Algunas reflexiones

El Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación, divulgado por la Ministra de Educación como Ley de Calidad, afecta también a la educación de los niños y niñas pequeños, que constituye el primer nivel del sistema educativo: la Educación Infantil.

Quisiera hacer una consideración general sobre un aspecto que me parece especialmente grave y se refleja

en todo este documento llamado «de bases»: la omisión o espíritu oculto que subyace en todo su planteamiento, en su desarrollo y en las propuestas concretas que ofrece. Se ignora totalmente a la «persona». En ningún momento se hace referencia al valor y dignidad de las personas, a su globalidad como seres humanos, a su integridad de personas únicas, singulares, con posibilidades, valores y capacidades a desarrollar.

Olvida a los auténticos protagonistas de la acción educativa, a los sujetos activos de la educación que son los niños y las niñas –los alumnos–, a los maestros-educadores, y a los padres y madres. No hay una definición clara del concepto de persona joven, «niño» o «adolescente», ni de la educación que se quiere impartir.

¿En qué se fundamenta y se apoya pues un documento de principios si ignora al sujeto de la educación que es la persona, la persona con dignidad y capacidad plena de desarrollo desde su nacimiento ¿Es eso calidad? ¿Dónde están sus valores? Creo más bien que el silencio o ignorancia de esta propuesta ministerial aboca abiertamente a la contracalidad.

Francisca Majó

En consecuencia todo el documento tiene un planteamiento más bien mercantilista, organizativista; sólo ofrece herramientas, se ciñe y valora exageradamente los instrumentos como si fueran recursos mágicos (los medios tecnológicos, la evaluación, el principio de autoridad, etc., etc.), al margen de las personas, en concreto.

No existe pues un fundamento de partida básico. En este marco global de vacío que ofrece el documento, quisiera resaltar unos aspectos que afectan especialmente a la Educación Infantil.

«Primer ciclo de Educación Infantil (hasta los 3 años) – Segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)» (*)

En ningún momento el documento alude a la globalidad de la primera etapa del sistema educativo que es la Educación Infantil y que acoge a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años; fragmenta los ciclos, los separa entre sí, pretendiendo dar a cada uno de ellos una singularidad y connotación diferencial.

La primera etapa del sistema educativo tiene unos objetivos, una organización y unas características educativas peculiares, que le dan identidad y personalidad propia. Se propone estimular todas las capacidades, tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales de todos los niños y

niñas pequeños, con una organización singular que se adapta a las características y necesidades de los pequeños de cada una de estas edades; un modelo educativo pensado por y para los niños.

La ruptura de la etapa fragmenta estos valores, divide el proceso de desarrollo continuo y estable de los pequeños, rompe su ciclo evolutivo, y priva a los niños y niñas de gozar de un sistema que promueva unos principios educativos globales, integrados en un único Proyecto Educativo.

«El primer ciclo de Educación Infantil se configura con un carácter educativo y asistencial» (*)

Es sorprendente que el documento rescate del baúl de la historia la noción de «asistencial», afortunadamente bien superada en la práctica no sólo por la evolución de los sistemas sociales de nuestro país y por la aportación que las ciencias humanas hacen al cómo responder adecuadamente a las necesidades de la infancia, sino por el reconocimiento legal de la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia (1989) (1), y por las Leyes que, defendiendo los derechos de los niños, han aprobado diversas Comunidades Autónomas.

¿Qué significa esta regresión a lo asistencial?

**«¿Qué significa esta regresión a lo asistencial?
¿Quieren considerar a los niños y a las niñas pequeños sólo como objeto o motivo de ocupación o preocupación de sus padres?»**

¿Quieren considerar a los niños y a las niñas pequeños sólo como objeto o motivo de ocupación o preocupación de sus padres?

El concepto de educación, es decir de la acción educativa bien entendida y bien planteada, abarca y acoge todas las necesidades de cada uno de los niños pequeños, incorporando y tratando con especial cuidado todos los aspectos relacionados con el cuerpo de las niñas y los niños: la alimentación, la higiene, el sueño, y todo ello en el contexto social en que cada niño, cada niña, vive y crece, es decir, en unas circunstancias socio-familiares bien concretas que definen y condicionan la vida de cada uno.

No tiene sentido pues volver a establecer el dualismo asistencial-educativo en todo lo que se refiere a atención y cuidado de las niñas y los niños pequeños, enfrentando objetivos de atención y cuidado del cuerpo a otros objetivos de exploración y descubrimiento, experiencia o aprendizaje, actividades de juego, tan propias de estas edades.

Es necesario plantear y llevar a la práctica una acción educativa de verdad que pueda adecuarse a la singularidad de cada niño, en el contexto social en que cada uno vive; las necesidades de los niños y niñas son las necesidades de sus padres, y las necesidades de los padres son de hecho, necesidades de los niños, y la buena educación es la respuesta correcta a esta simbiosis en la que el niño es el objetivo prioritario.

**«Es necesario plantear
y llevar a la práctica
una acción educativa de verdad
que pueda adecuarse
a la singularidad de cada niño y de cada
niña, en el contexto social
en que cada uno vive.»**

**«Se iniciará a los niños en el aprendizaje de las técnicas de lectura
escritura, y en el desarrollo de las habilidades básicas del cálculo» (*)**

¿Por qué el aprendizaje de técnicas de lecto-escritura y cálculo?; es un objetivo tremendamente reduccionista y pobre ¿Por qué se ignoran las múltiples capacidades y posibilidades de los niños y niñas pequeños? ¿De dónde surge el afán de anticipar aprendizajes abstractos?

La mayoría de corrientes psicológicas defienden la gran importancia de la etapa evolutiva de 0 a 6 años y se acepta como afirmación científica el hecho de que los primeros años de vida son claves para el desarrollo de la personalidad. «La primera infancia es uno de los períodos más críticos del desarrollo humano y en ella se establecen las habilidades motoras básicas del hombre, se construye virtualmente el desarrollo perceptivo y se sientan las bases de las habilidades cognitivas que llegarán a constituir el intelecto humano» (2)

En estas primeras edades cada niño inicia el descubrimiento y dominio de su propio cuerpo, adquiere los hábitos de la vida cotidiana que le permitirán alcanzar la autonomía personal, hace las adquisiciones sensorio-motrices y perceptivas que constituyen la base del pensamiento abstracto, inicia la comunicación y la relación social con otros niños y niñas y con los adultos, se introduce en los distintos códigos del lenguaje, inicia y domina el

lenguaje verbal; hace sus primeras experiencias de observación, experimentación, descubrimiento del mundo exterior, y todo en una gran dimensión emocional y afectiva... es la trayectoria que, día a día, va conquistando con su propia acción, debidamente orientada; cada niño es el protagonista constructor de su desarrollo, y debe realizarlo a su ritmo, con una metodología adecuada, en la que el juego ocupa un lugar importante.

Todo esto va configurando las bases de maduración previas a los aprendizajes abstractos; porque el desarrollo del niño y el aprendizaje infantil están estrechamente relacionados. Desarrollo, aprendizaje, educación, cultura forman un todo inseparable y hay que plantearse y responder en su globalidad; es una tarea apasionante ver cómo el niño va haciendo las conquistas y adquisiciones que conformarán su pensamiento y personalidad. Por esto es tan importante saber el papel que la educación adopta, puede favorecer o entorpecer el desarrollo de cada niño. De esta concepción y valores se deriva el papel de las instituciones educativas, de los contenidos curriculares y de la metodología. Porque según se utilicen en un sentido u otro, darán unos resultados bien distintos; esto requiere una gran sensibilidad y responsabilidad profesional.

Pretender anticipar «técnicas» en edades tempranas, o sobrevalorarlas como describe el *Documento de Bases* es tratar una vez más a los pequeños como adultos, negando la gran riqueza de sus valores personales, es privar

«Pretender anticipar 'técnicas' en edades tempranas, o sobrevalorarlas como describe el Documento de Bases, es tratar una vez más a los pequeños como adultos, negando la gran riqueza de sus valores personales, es privar a la primera infancia del placer del propio descubrimiento que le impedirá desarrollar todas sus capacidades...»

a la primera infancia del placer del propio descubrimiento que le impedirá desarrollar todas sus capacidades, es pretender quemar etapas de la conquista de sus descubrimientos y experiencias, es robar a la infancia un aspecto que le es propio y que puede conducir directamente a un mal aprendizaje y al fracaso escolar, que es fracaso por su mal planteamiento.

Un planteamiento educativo, desde la consideración de las capacidades de los niños y las niñas, con una metodología activa aplicada a la primera infancia es la única garantía para un trabajo educativo de calidad.

Cooperación familia-escuela

Es ya un hecho indiscutible la interrelación de padres y maestros en la educación de los niños, y de manera especial cuanto éstos son pequeños; podríamos decir que la estrecha colaboración e intercambio debe considerarse como una necesidad biológica del propio hecho educativo.

El *Documento de Bases* no obstante, no hace ninguna referencia a este papel singular de los padres en la educación infantil; en la escolaridad obligatoria y secundaria reduce sus derechos a «que sus hijos reciban una educación de calidad, a la libre elección de centro y a recibir información del rendimiento académico y la marcha del proceso educativo» (*); olvida el gran valor de la participación, incorporado ya y conquistado en la escuela pública y democrática.

La escuela es una institución educativa; asume todos los aspectos de la vida de los niños y las niñas; es un complemento a la acción de la familia. Ofrece a las familias la experiencia y orientación del saber educativo. Por esto es necesario establecer canales permanentes para que la comunicación sea real y efectiva. Para una buena educación de los pequeños es imprescindible la buena relación, comunicación e intercambio entre padres y educadores.

Pero los padres tienen además la responsabilidad y el derecho de participar en la vida de la Escuela Infantil no sólo en las actividades pedagógicas, sino en la gestión de la escuela como centro educativo que es.

El *Documento de Bases* no reconoce ni desarrolla esta responsabilidad y competencia que por derecho corresponde a la familia; no fomentarla contribuye a mutilar, en su misma raíz, la responsabilidad educadora de los padres, y la corresponsabilidad compartida con profesionales, en la educación de sus hijos.

Estos aspectos descritos que me he limitado simplemente a enunciar, nos ponen en alerta sobre el nuevo diseño que el documento perfila para los más pequeños; se constata una gran regresión desde los mismos fundamentos, que puede significar la destrucción del «modelo de educación infantil» y de la institución educativa que es la escuela infantil, acuñada en estos años y experimentada, con tantos valores y resultados positivos.



**«Sólo desde el rigor científico
y la auténtica fidelidad a la infancia,
se podrá construir una educación de calidad
para los niños y niñas pequeños,
respondiendo con dignidad a las demandas
de los maestros-educadores
y de los padres».**

Ante los retos del nuevo siglo en que precisamente el modelo educativo debería potenciarse y generalizarse a todas las escuelas públicas para evitar que la educación infantil siga siendo el apéndice de la escolaridad obligatoria, tememos que el *Documento de Bases* esté marcando un decidido paso atrás.

Utilizando la filosofía y palabras de la Sra. Ministra, tendremos que pedirle que «haga el esfuerzo» de penetrar «en la cultura» (*) de la infancia, reconociendo y descubriendo a las niñas y los niños pequeños con toda la riqueza de sus potencialidades, que valore la calidad de la educación en los primeros años de vida, y se replantee las propuestas que está formulando, ya que sólo desde el rigor científico y la auténtica fidelidad a la infancia, se podrá construir una educación de calidad para los niños y niñas pequeños, respondiendo con dignidad a las demandas de los maestros-educadores y de los padres. ■

Notas

- (*)). Todos los enunciados señalados con asterisco están copiados literalmente del *Documento de Bases*.
- (1). *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.
- (2). BOWER, T. G. R. (1983): *El desarrollo del niño pequeño*, Madrid, Debate.

De ilusión también se enseña

Los *bits* de inteligencia o cómo aprender a nombrar

«El lunes, después de que todos los padres hubieran vuelto al trabajo, nosotros los niños estábamos jugando en un campo. Uno de los chicos va y me dice:

–¿Ves aquel pájaro? A ver, ¿qué clase de pájaro es éste?

Yo respondí:

–No tengo la menor idea de qué clase de pájaro es éste.

Y el otro dice:

–Es un tordo petimarrón. ¡Tu padre no te enseña nada!

Pero era exactamente lo contrario. Él ya me había enseñado:

–¿Ves aquel pájaro? –me decía–. Es un Gorgeador de Spencer. (Yo sabía ya que él no conocía su verdadero nombre.) Bueno, en italiano es un *Chutto Lapittida*; en portugués, *un Bon da Peida*; en chino es un *Chun-lo-tab*, y en japonés, un *Katano Tekeda*. Puedes conocer el nombre de ese pájaro en todos los idiomas del mundo, pero cuando termines de aprendertelos no sabrás absolutamente nada del pajarillo. Tan sólo sabrás algo acerca de los humanos de diferentes lugares: cómo le llaman al pájaro. Así que observemos el pájaro y veamos qué está haciendo, eso es lo que importa.

Aprendí muy pronto la diferencia entre «saber el nombre de algo» y «saber algo».

PEYNNMAN, Richard P. (Nobel de física 1965): *¿Qué te importa lo que piensan los demás?*, Madrid, Alianza, 1990.

Hay escuelas infantiles donde se trabaja con unos materiales denominados popularmente *bits de inteligencia*. Sobre este particular, se está generando una cierta expectativa profesional y familiar. Respecto de este material en sí y de la manera de utilizarlo, la autora plantea ciertas cuestiones clave: ¿Compartir palabras es compartir significados? ¿Qué mecanismos de aprendizaje intervienen al querer decir el nombre de imágenes en doce segundos? ¿Cómo pueden asociarse imágenes y las palabras en el aprendizaje de nuevos significados y conceptos?

Montserrat Benlloch

Algunos profesores de las Facultades de Educación venimos observando, con cierta inquietud y perplejidad, cómo nuestros estudiantes, al regresar de sus prácticas en los centros de educación infantil, muestran su entusiasmo por un material de trabajo denominado popularmente

los bits de inteligencia. Una de las cosas que les llama la atención es descubrir que niños y niñas muy pequeños (2, 3 4 años) son habilísimos en la tarea de nombrar imágenes fotográficas que representan objetos de nuestra cultura académica muy alejados de sus intereses infantiles.

El material que soporta este proyecto destinado a niños entre 0 y 5 años consiste en un conjunto de doscientas láminas fotográficas muy bien hechas, detrás de las cuales hay el nombre de la imagen y una breve descripción. Lo más sorprendente para estudiantes, padres y algunos maestros son las representaciones en cuestión. Encontramos diferentes tipos de elementos de: música, pintura, edificios arquitectónicos, animales de una misma especie...

Imaginemos la situación: la maestra se sienta frente a sus alumnos, que pueden tener 3 años, y, colocando un conjunto de fotos sobre sus piernas, las va pasando de cara a los pequeños repitiendo en voz alta el nombre de la foto que lee al dorso de la misma: se recomienda que la presentación no dure más de 12 segundos, de tal manera que se retenga la atención de los niños. Este mismo grupo de fotos se pasa durante un tiempo cada día y se cambia al cabo de dos semanas. Después de unos días, los pequeños, delante de las fotos, repiten sin problemas: *¡¡¡El Partenóooooon!!!*, *¡¡¡Mooooootzar!!!*, *¡¡¡San Pedro del Vaticaaaaaano!!!!*, *¡¡¡San Marcos de Veneeecia!!!*, *¡¡¡La Alambra de Granada!!!!*... entre otras.

Esta habilidad verdaderamente notable, precoz y aparentemente inagotable, que consiste en asociar una imagen a una palabra deja con la boca abierta a quienes la descubren en vivo y en directo, dando lugar a una serie de especulaciones acerca de los conocimientos adquiridos junto a ella y a los procesos cognitivos implicados en la misma. Estas especulaciones en parte se fundamentan en la literatura publicitaria que acompaña a algunos de estos materiales cuyos mensajes contribuyen a crear una ilusión nada modesta acerca del alcance de los mismos:

- Asociar una imagen a una palabra permite estructurar el cerebro (no dicen la mente)...
- Entre 0 y 5 años el cerebro del niño está perfectamente preparado para captar sin cansarse la información que se le ofrece.
- La información recibida se transforma en capacidad mental que favorece el desarrollo cerebral y potencia la inteligencia.

En este breve artículo nos proponemos, por una parte, examinar qué mecanismos de aprendizaje parece favorecer la experiencia con los *bits*, y, por otra, examinar cuál es su alcance psicológico y educativo.

¿Compartir palabras es compartir significados?

Cuando observamos a niños y niñas de 3 años vinculando una foto a una palabra tan grande como *Partenón* y observamos que la repiten cada vez que mostramos esa foto, inevitablemente nos sorprende el contraste entre la magnitud del significado del término y la edad del niño que lo nombra.

No cabe ninguna duda de que semejante contraste puede generar muchas ilusiones entre maestras y padres y madres; dos bastante comunes son:

- 1) Suponer que la actividad de nombrar implica automáticamente la adquisición del concepto.
- 2) Suponer que compartimos el mismo significado niños, maestros y padres, a partir del que somos capaces de repetir el mismo nombre.

Estas ilusiones sin embargo pueden naufragar rápidamente si ponemos un poco de atención en las diferentes formas de aprendizaje que el pequeño y nosotros, los adultos, hemos seguido para aprender y emplear el mismo término.

Nosotros entendemos el término *Partenón* como la representación de un edificio, más concretamente un edificio de carácter político en el que tenían lugar actos y asuntos relacionados con la vida de los ciudadanos de Atenas allá por el siglo V antes de Cristo. Este conocimiento, obviamente no está implícito en el término. Para adquirirlo no basta con asociar una palabra a una imagen, más bien es imprescindible establecer una red de conceptos que se encadenan unos a otros:





El concepto de tiempo histórico, el concepto de lugar arquitectónico, el concepto de uso social de los espacios cívicos, entre otros. Para elaborar una red conceptual de esta naturaleza necesitamos, entre otras cosas, adquirir nueva información cuya procedencia inevitablemente será de carácter social: los otros y las otras; o cultural: libros, museos o películas, televisión...

Pero no basta con adquirir esa información, además es imprescindible poder relacionar esa información nueva con la información anterior, de forma coherente, y compartirla en la práctica social con los demás.

Aprendemos el significado de la palabra *Partenón* si somos capaces de hacer cosas diferentes con dicha palabra, no sólo cuando somos capaces de asociarla a la foto correspondiente. Por ejemplo, explicar una historia de campesinos que van al Partenón a resolver un asunto de lindes; o justificar los agujeros que numerosas guerras han producido; o destacar el carácter noble de su arquitectura. Más adelante volveremos sobre esto, de momento aceptemos que el aprendizaje *del significado* de los términos que representan las fotos requieren un aprendizaje complejo.

¿Qué mecanismos de aprendizaje tienen lugar cuando se nombran imágenes en 12 segundos?

Cuando la maestra plantea a niñas y niños muy pequeños la tarea de asociar una palabra a una foto, todos ven en ella una tarea muy simple, cuya intención los pequeños entienden enseguida: se trata de acertar el nombre y repetir. Y eso es todo. Si la maestra sonrío es que efectivamente acertaron, si enfatiza y repite es que se equivocaron. El aprendizaje implícito en esta tarea es un *aprendizaje por asociación*, cuyo mecanismo básico es bien conocido en psicología y muy estudiado. A este tipo de aprendizaje se le reconoce su función de adaptación al medio. Asociar enchufe con dolor es útil para no meter los dedos y hacerse daño, asociar plato con comida permite anticipar una actividad que puede ser placentera, asociar ruido de llaves en la puerta con «llega papá» prepara para el juego y la emoción.

Sería muy poco oportuno adquirir aprendizajes de este tipo utilizando la comprensión. Nadie espera que las niñas y los niños comprendan las características de la corriente eléctrica para no meter los dedos en los enchufes.

En efecto, todos empleamos el aprendizaje asociativo en nuestra vida cotidiana. Su aparente simplicidad y automatismo libera el sistema cognitivo permitiendo ocuparlo en actividades que requieren mayor concentración o toma de conciencia.

Una de las características de este tipo de aprendizaje cuando se realiza en la vida cotidiana es que no suele requerir demasiada preparación previa. Hay estímulos en el medio que refuerzan nuestra conducta y otros que la inhiben.

Claro que tenemos algunos ejemplos de mucha preparación para obtener resultados insólitos empleando aprendizaje asociativo: ahí están los ejemplos de perritos bailadores, pajaritos gimnastas y elefantes malabaristas. Sus domadores, mediante la preparación de las situaciones de aprendizaje, consiguen *adiestrar* (que no *enseñar*) la repetición de muchas conductas que nos resultan asombrosas.

En estos casos, como en tantos otros propiciados por habilidades asociativas, se requiere del refuerzo y la repetición. Si no se ejercitan, desaparecen.

Sin que este mecanismo de aprendizaje sea despreciable (todos nos reforzamos con el cariño de una maestra que nos sonrío cuando acertamos a hacer lo que ella espera), se le reconocen enormes limitaciones para adquirir conocimientos y habilidades culturalmente valoradas y complejas, como, por ejemplo: la reflexión, la capacidad expresiva, el desarrollo de la lógica y del lenguaje. En este caso, emplear los procedimientos asociativos que propician el proyecto de los *bits* obviamente no puede conducir a un aprendizaje complejo y, por lo tanto, no favorece un aprendizaje de significados ni de conceptos.

¿Cómo superar los límites de asociar imágenes a palabras en el aprendizaje de nuevos significados y conceptos?

La manera de enseñar palabras «grandes» al niño, que propone el material de los *bits*, está muy alejada de la forma de aprender conceptos que el propio niño emplea a lo largo de su socialización y desarrollo.

La habilidad de aprender palabras es muy precoz, y prolífica. Se ha calculado que entre los 2 y los 4 años el pequeño aprende una palabra por hora mientras está despierto. El propio niño se las arregla para hacerlo con la imprescindible participación de las personas a su cargo. Cuando él señala algo, hace un gesto elocuente para comunicar un deseo, o llama nuestra atención para compartir un conocimiento, automáticamente dispara en el adulto la conducta de nombrar.

El potencial de aprendizaje que posibilita la adquisición del lenguaje es una de las claves más importantes para acceder al desarrollo intelectual y cultural del pequeño, no cabe ninguna duda. Pero *sin confundir adquisición del lenguaje con adquisición del léxico*. Hemos visto que conocer el nombre de las cosas no da lugar automáticamente a un uso de los términos para comunicarse con otro ni tampoco permite compartir su significado ni organizar jerarquías conceptuales que estructuren nuestra mente.

«El conocimiento del lenguaje –como decía Angel Rivière– requiere por parte de los niños un proceso de hacerse y de usarse.» Y en ese proceso el papel de los otros es esencial. Ninguna disposición biológica humana puede desarrollarse sin la ayuda de los miembros de nuestra misma especie. Y curiosamente los miembros de nuestra especie, cuando etiquetamos la realidad, cuando damos un nombre a las cosas, para que

nuestros niños las aprendan, no solemos actuar como propone el material de los *bits* a los maestros que lo emplean. Ningún padre enseña a hablar a su hijo empleando listados de palabras.

Los padres y los maestros, habitualmente hacemos muchas más cosas con el lenguaje cuando nos comunicamos con las niñas y los niños para enseñarles conocimientos y habilidades. Esas cosas *son esenciales* para desarrollar, no sólo el lenguaje, sino la comprensión del mundo que este lenguaje pueda expresar.

¿Qué hacemos los educadores no profesionales? En primer lugar interpretamos que nuestros niños quieren conocer para compartir con nosotros su conocimiento del mundo y de los objetos que se encuentran en él.

Para aprender palabras difíciles y nuevas los niños analizan activamente las relaciones entre éstas y sus referentes y *nosotros lo propiciamos elaborando contextos adecuados para estos aprendizajes*. Estos contextos suelen contener objetos actividades y palabras.

Una de las propiedades de esos objetos, la más convencional de todas, es su nombre, pero no es la única. Nosotros no sólo nombramos las cosas, además las exploramos física y verbalmente delante de las niñas y los niños.





Mediante tonos de voz, movimiento de los objetos, desplazamientos y cambios de perspectiva, los objetos que interesan al niño y al educador sufren una lluvia de palabras que acompaña al nombre; y todo eso produce una rica y variada información sobre el objeto.

Los indicios sobre el significado de las palabras no están sólo en los objetos. Más bien, esos indicios residen en la estructura del propio lenguaje.

El niño pequeño es sensible a las diferencias intralingüísticas propias del empleo de los términos en diálogos, narraciones, en estructuras lingüísticas más complejas.

Como vemos, padres y maestros organizamos de algún modo los contextos en que los aprendizajes van a tener lugar, dando tanta importancia a los materiales físicos, a los objetos reales, como a la dimensión comunicativa que elegimos y merece la enseñanza de algo que, el niño o nosotros, seleccionamos como interesante. No será nombrando escuetamente objetos como vamos a enseñar cosas complicadas.

¿Qué hacer con el proyecto de los *bits*?

No es malo enseñar a identificar fotos a niños de 3 años, pero si sólo queremos que repitan el nombre de cada foto nuestro propósito se parece bastante al del domador de perritos bailadores. Si, por el contrario, nuestro propósito es que realicen aprendizajes complejos en torno a los elementos de nuestra cultura, es imprescindible modificar substancialmente la metodología propuesta en el proyecto de los *bits*. El maestro no puede portarse como un autómata y debe cambiar su forma de enseñar esos conceptos.

Hemos visto la importancia de la actividad comunicativa en el aprendizaje de términos nuevos, así como la importancia de la actividad exploratoria; sin estos despliegues de información, el aprendizaje de conceptos y significados nuevos es muy difícil.

Uno de los problemas del proyecto de los *bits* es la escasa actividad que desencadena su propuesta metodológica: ni actividad social entre niños, ni actividad manipulativa por parte de cada individuo, ni actividad simbólica... Al niño de 3 años, la presentación de las fotos en 12 segundos no le permite imaginar nada, otra cosa sería que el proyecto le diera ocasión de imaginar a su osito *Tedi* paseando dentro del Partenón. ¿Por qué no? Nadie nos impide cambiar y adaptar la metodología de los *bits* para enseñar conceptos y significados complejos. Tampoco nos impide nadie guardar el proyecto en un armario, de momento. ■

Juegos con la imagen

La experiencia parte de la propia imagen

Aunque ya conocíamos por nuestra experiencia de cursos anteriores los frutos del trabajo con la imagen en el quehacer educativo, no sospechábamos el grado de aceptación y fascinación que puede llegar a ejercer sobre los niños y las niñas.

El tiempo del carnaval llegó a la escuela y debíamos introducir y llevar a las aulas lo que es propio y característico del carnaval: el disfraz. Pero observamos que algunos niños y niñas inmersos de lleno en un proceso de identificación progresiva con su propia imagen y su corporeidad, se asustaban ante el posible cambio o transformación que pudieran sufrir al disfrazarse. Otros apenas si tenían una idea clara de su propia imagen y de su esquema corporal, y también los había para los que disfrazarse constituía un placer y un juego.

Nuestra intención en este momento no era otra que ayudar a los primeros niños y niñas a los que nos referíamos en el párrafo anterior a

Durante el curso escolar 2000-2001, en los grupos de 2-3 años de la E. I. Cascanueces, de Getafe, se desarrolla una experiencia de innovación sustentada en la imagen. Por un lado, como aproximación al conocimiento de la realidad y primer contacto con la lectura, y, más específicamente, en la propia imagen de los niños y niñas, como contenido para ser aprehendido. En definitiva, una experiencia que hace uso de la imagen en una doble vertiente: como recurso didáctico y como objeto de aprendizaje.

Elena del Valle, Gema Marchamalo

tolerar las transformaciones y modificaciones que se pueden experimentar a través del disfraz.

En definitiva que pudieran percibir y establecer cierta distancia emotiva entre ellos y su imagen transformada.

Se nos ocurrió entonces presentarles en el corro unas llamativas *láminas donde cada niño y cada niña aparecía disfrazado* teniendo en cuenta su personalidad y sus gustos. El hecho de comprobar el grado de aceptación y de interés manifestado por niños y niñas, así como la positiva repercusión que presentaba este material sobre sus familias, ejerció un efecto de retroalimentación sobre nuestra labor educativa, motivándonos y encaminándonos hacia la búsqueda de nuevas propuestas y nuevos materiales en relación con las imagen.

Nos centramos en la *imagen fija*. Nos parecía mejor adaptada al desarrollo psicológico del niño de entre 2 y 3 años y más accesible a su comprensión y reflexión. Y *¿por qué no trabajar a partir de sus fotografías? Las ampliamos a tamaño DinA4 y DinA3 y trabajamos sobre ellas distintas propuestas: colorearlas con pintura de dedos, acuarelas, rotuladores, ceras...* (Foto 1).

En estas actividades expresaban toda clase de emociones y sentimientos: la alegría de verse en una imagen de dimensiones superiores a las normales, el miedo a desaparecer si cubrían su rostro con pintura, la sorpresa de percibir transformaciones al desdibujar con acuarelas la fotocopia... (Foto 2).

Y a la par que expresaban desarrollaban el pensamiento creativo produciendo diversidad de respuestas individuales, originales y diferenciadas. Javier tiene miedo de pintar su rostro fotocopiado así que opta por hacer garabatos con una cera alrededor de su imagen a modo de marco. Luego nos mira diciendo «¡Ya! ¿Vale?» Sara nos dice «Quiero pintarme los ojos y la boca como mi mamá» y los colorea con acuarelas.

Siguiendo la misma dinámica de introducir cambios en la imagen personal, *jugamos a pegar recortes de ojos, narices, bocas, etc.* sobre las ampliaciones de sus fotografías. Diego parece indeciso. Ha elegido unas grandes gafas para pegar en su foto. Permanece expectante a la espera de qué hacer. Se decide por la posibilidad de hacer combinaciones. Las quita, las pone. Las quita, las pone. Observa a los demás. Finalmente las pega al ver a Jaime decidido colocando otras muy similares sobre su imagen. Andrés coloca dos narices en su fotografía, una al lado de la otra. Le preguntamos «¿Por qué te pones dos narices?» y responde señalando cada orificio nasal «Mira, una y dos.»

Había que continuar en esta dirección e ideamos *títeres* elaborados a partir de su cara en combinación con recortes de cuerpos extraídos de catálogos, revistas, folletos publicitarios... (Foto 3).

También los títeres les permitían percibirse de forma distinta, tal vez de mayores, pero semejantes a la actual. Además, adquirieron una gran funcionalidad, pues nos sirvieron para dramatizar los conflictos que

por entonces surgían en clase, ayudándoles a resolverlos y a elaborarlos con cierta distancia emocional. Tania sonríe tímidamente al ver su títere protagonizando una riña. No se enfada. Tolera cuanto ve.

Las familias de la escuela comenzaron a implicarse. Dos abuelitos con batas de pintores introdujeron en las aulas el *retrato al pastel* de todos los niños y niñas. Como su impacto visual resultaba muy atractivo los expusimos junto a sus producciones en el aula y en los espacios comunes de la escuela. Así papás, mamás y demás mayores, a más de disfrutar con ellas, permanecían informados de una parte de la actividad de sus hijos e hijas en el centro escolar. (Foto 4).

El interés que suscitaron nos condujo a organizar un espacio en el aula reservado a la expresión plástica y seguimos probando con otras posibilidades.

Y un día en la oscuridad, por arte de magia, el retroproyector hizo aparecer sus rostros aumentados en blanco y negro y en color. Al exponer las mismas *transparencias* en las cristaleras y ventanales la luz natural, proyectó de forma fascinadora su imagen en las paredes y en el suelo. Los niños y niñas se acercaban sorprendidos, las observaban, se alejaban para verlas desde otros ángulos...

¿Y si creáramos juegos de imágenes y palabras que diesen entrada progresiva al conocimiento del entorno próximo y lejano? Entre todos escribimos *El libro de las historias de ida y vuelta*. Cada familia eligió junto con su hijo una foto especial de cuando eran más pequeños y nos contaron qué ocurría en ella.

Fotografía 1



Fotografía 2



Fotografía 4



Fotografía 3



Fotografía 5



Luego con la técnica del collage preparamos *carteles* individualizados donde mezclamos la cara de cada pequeño, su nombre escrito en mayúsculas con diversidad de imágenes.

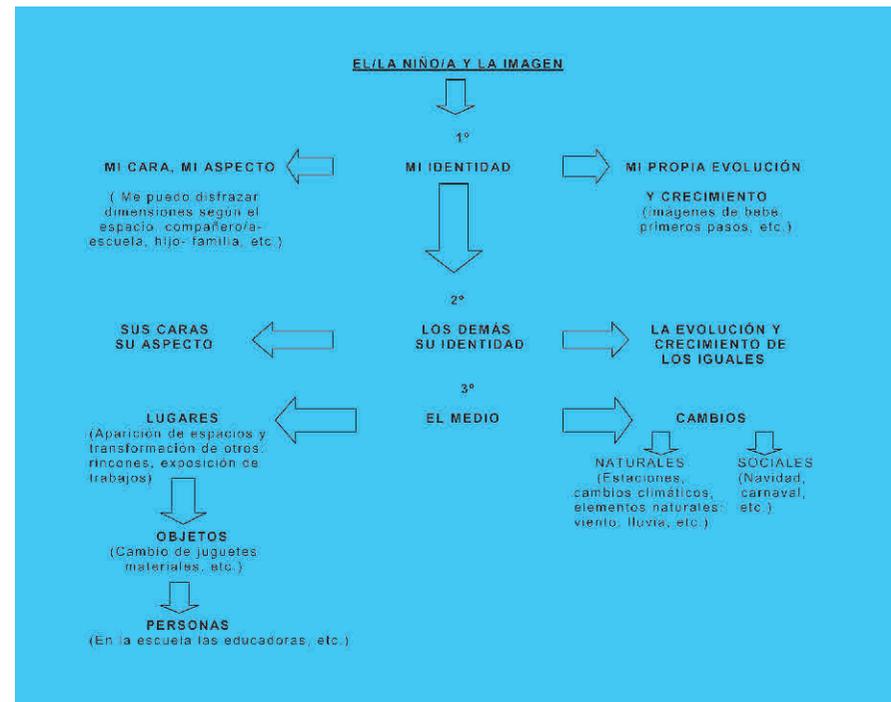
Cada día en el corro un niño o una niña era protagonista. Presentábamos y comentábamos su cartel y contábamos su historia del libro de ida y vuelta.

Niños y niñas esperaban la celebración de su día. Se sentían únicos, vivenciaban el protagonismo de los demás. Interpretaban y decodificaban imágenes entre todos (son éstos procesos útiles para el aprendizaje de la lectura). Comenzaban a familiarizarse con el lenguaje escrito, percatándose de que aquello que aparecía dibujado debajo de sus fotografías, las grafías, tienen un valor, una utilidad, cuentan cosas, designan sus nombres. Desarrollaban la imaginación percibiendo e interpretando la realidad en varios sentidos. Expresaban opiniones, gustos, daban su propia visión de las cosas; en ocasiones disentían, pues a veces las imágenes no son lo que parecen. Marcos en un cartel - collage reconoce la silueta de una piscina, Carmen interviene «No, eso no es una piscina. Es una isla.» Los dos llevan razón. Se trata de una piscina con forma de isla. Álvaro nos dice que en el cartel de un amigo hay una escalera que sube. Es cierto, unas vías férreas dispuestas en vertical también pueden percibirse como una escalera ascendente. ¿Por qué no? (Foto 5).

Nuestro trabajo con la imagen no acabó aquí. Se extendió durante todo el curso a todas las propuestas planteadas en el aula, pero...

...¿Qué habíamos pretendido y qué habíamos logrado?

Nuestra pretensión no había sido otra que conectar con los intereses, las necesidades y las motivaciones que los niños y niñas nos habían hecho llegar.



Estas expectativas iniciales fueron superadas al comprobar que además se había favorecido:

El conocimiento de sí mismos y de los demás y la aparición de un cierto sentimiento de grupo

En cada niño, niña, y en cada agrupación surgen necesidades e intereses propios que evolucionan hacia otros con el transcurso del tiempo.

La identidad, la imagen y el conocimiento de sí mismos constituyen intereses que pueden guiar la adquisición de nuevos aprendizajes sobre uno mismo, los demás, las cosas, el grupo de convivencia, el medio... que a su vez dan respuesta a nuevas necesidades y motivaciones. (Ver esquema adjunto, página anterior.)

El desarrollo de la creatividad

Todos los procesos desarrollados por los niños y niñas fomentaban su capacidad imaginativa y propiciaban respuestas variadas, originales y flexibles.

Comprobamos que la creatividad no es una característica que deba ir asociada a un determinado nivel de inteligencia. Está al alcance de todos, según nuestras posibilidades y nuestra propia personalidad, abriéndonos horizontes para buscar nuestra propia identidad y lugar en el mundo.

La iniciación en la capacidad crítica

Habíamos procurado facilitar a los niños y las niñas estrategias para protegerse de su indefensión ante el gran poder de sugestión que pueden ejercer las imágenes.

Entre ellas había sido fomentada, especialmente, la libre expresión de intereses, opiniones, vivencias, emociones y sentimientos.

Libertad que posibilita la comparación y el análisis de la realidad por parte de los niños y niñas, para interiorizarla y perder el miedo al poder impactante de una imagen.

El acercamiento a la lectura de una forma natural, a través de la interpretación, comprensión y asimilación de los mensajes de las imágenes

En estos procesos, los niños y niñas pueden descubrir que las imágenes por sí mismas cuentan cosas, pero que también existen las palabras que nos cuentan muchas otras igual de interesantes y maravillosas. Y que muchas veces las imágenes están asociadas a palabras.

No damos por terminada esta experiencia. Hemos descubierto que es la llave que nos permite abrir la puerta a nuevas propuestas, nuevos campos de investigación (la imagen en movimiento, imagen digital, etc.), nuevas motivaciones, y más concretamente, a plantear nuevos juegos, nuevos materiales que nos ayudan a crecer todos juntos. ■

Un paseo por las canciones de cuna

Dos nanas de Castilla - La Mancha

A lo largo de este paseo melódico por la lírica cotidiana popular, vamos advirtiendo algunos rasgos constantes y repetidos por los distintos territorios de nuestro recorrido. Vocablos que nombran aquellos animales que inspiran el canto que acompaña las faenas de la mujer que trabaja en el campo cuando otea el horizonte durante la mañana, o que denotan el cambio de la vista y el transcurrir del tiempo en ese mismo cielo durante la noche... Y una vez más, el diminutivo, la expresión del más dulce afecto, en las dos nanas escogidas. Por otro lado, en la segunda, la canción se transforma ya en narración, y aparecen personajes levemente caracterizados, eso sí, sin perder el contacto con los objetos más cercanos de la propia cotidianidad.

Pajarito que cantas,
en las lagunas,
no despiertes a mi niño
que está en la cuna.
Estrellitas del cielo
rayos de luna;
alumbrad a mi niño
que está en la cuna.

Lento.

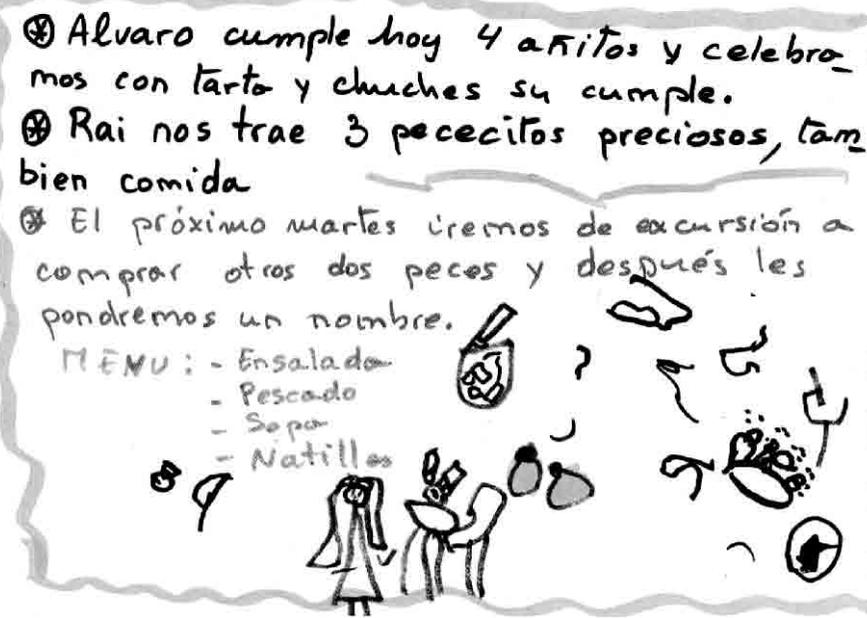
Pa - ja - ri - to que can - tas, En las la -
gu - nas, No des - pier - tes a mi ni - ño, Quee - léen la
cu - na, Es - tre - llas del cie - lo, Ra - yos de
lu - na, A - lum - brad a mi ni - ño, Quee - léen la
cu - na. E - oí je - oí, je - oí,
je - oí, je - oí, je - oí, je - oí.

Cinco lobitos
parió la loba
chicos y grandes
detrás de una escoba...

Largo.

Cin - co lo - bi - tos Pa - rió la lo - ba Chi - cos y
grandes De - trás de una es - co - ba. Cin - co cri - ó, — Cin - co cri - ó, Ye - to - dos
e - nos Te - ji - to les dió je - oí, je - oí,
Qué - me - te ni - ño, e - oí.

El hoy



En estas líneas pretendo resumir una experiencia que surgió el curso pasado con niños y niñas de 4 y 5 años cuando trataba de escribir el hoy a las familias. El hoy, en nuestras escuelas, es nuestro particular tablón de anuncios (generalmente, una libreta tamaño folio). Se encuentra en la puerta de entrada de cada una de las estancias; en ella, diariamente se informa y comunica a las familias lo más relevante que ha ocurrido en el grupo, desde la visión de la maestra. Esto permite a las familias conocer lo que ocurre en cada uno de los grupos y tener una visión general de lo que acontece en la escuela.

Los maestros, nos mostramos abiertos y nos esforzamos a la hora de buscar y poner en práctica nuevas modalidades que añadir a los ya conocidos mecanismos de información que utilizamos, y probar otras formas y recursos que van surgiendo de la observación de las vivencias e intereses reales del grupo concreto y de la edad con la que trabajamos cada uno año tras año. Pretendemos con ello:

- Tener a las familias bien informadas.
- Favorecer y facilitar su intervención, participación e implicación en todo lo que conlleva un trasvase de información.
- Y que esta información les acerque a las experiencias vividas diariamente por sus hijos e hijas.

María Gutiérrez

La mayoría de las familias, cuando al final de la jornada escolar vienen a recoger a sus hijos, hacen dos preguntas que permanentemente escuchamos a los padres y madres hacer a sus hijos: «¿Qué has comido hoy?» Y «¿Qué has hecho hoy?»

La respuesta a la primera pregunta la encuentran representada a través de fotografías, recortes de imágenes, dibujos de los propios críos... del menú o de la comida que se toma en la escuela cada día. Esta información está colocada en un panel situado a la entrada de la escuela. La función de realizar esta tarea diaria le corresponde realizarla al equipo del día del grupo de La Pecera (niños y niñas de 4 y 5 años).

A parte de la intervención de la maestra, moderando el desarrollo de esta actividad, también se cuenta con la participación e intervención directa de los dos cocineros que, desde y en la propia cocina, explican y muestran a los componentes del equipo el menú que corresponde a la comida del día.

La segunda respuesta la encuentran en el panel de cada grupo en una libreta a la que nosotros llamamos el hoy y que la maestra de cada grupo se encarga de redactar.

Pues bien, aquí viene la experiencia que quiero contaros sobre este hoy tan particular.

Un día, después de la comida (actividad que realizan todos los niños y niñas de y en nuestra escuela), aprovechando un precioso día de sol, me saqué la mencionada libreta del *hoj*, me senté en un banco y comencé a redactarlo (generalmente, esta actividad la realizamos las maestras y maestros en el ratito libre que tenemos cada día cuando los niños y niñas terminan de comer). Como suele suceder en estos casos, al verme en el patio haciendo algo diferente, muy curiosos, acudieron varios niños y niñas. Inmediatamente vinieron las preguntas:

- ¿Qué haces?»
- Estoy escribiendo un mensaje a vuestros papás y mamás –les contesté.
- ¿Y, qué dice ese mensaje? –preguntaron.
- Pues en este mensaje les cuento a vuestras familias lo que hemos estado haciendo esta mañana.
- En los mensajes también se ponen dibujos –dijo pablo B.
- Es verdad, Pablo –dije yo–. Pero es que a mí no me salen muy bien.
- ¡A mí sí, porque yo sí sé! –dijo Pablo.
- Estupendo, Pablo, ¿ me quieres ayudar?
- Bueno –dijo–.
- Yo también –dijo María Nieves.
- Y yo, María –dijo Aida.
- ¡Qué bien, pues sí que voy a tener ayudantes!. Escuchad, ¿ qué os parece si os leo el mensaje? Luego me decís si de verdad queréis ayudarme. ¿Vale? –dije. Comencé leyendo lo que llevaba ya escrito: « Álvaro cumple hoy cuatro añitos y celebramos con tarta y *chuches* su cumple. Rai nos trae tres pececitos preciosos , también comida...»
- ¡Ah! Pues yo sé dibujar una tarta –me interrumpió Pablo B.
- Y yo también sé dibujar una tarta –añadió Ana, que había llegado hacía un ratito y escuchó lo que hablábamos.
- ¡Qué bien, qué bien, pues si queréis podemos dibujar la tarta aquí, debajo de las letras del mensaje! –dije.
- Yo primero –dijo Ana.
- ¿Y yo qué?, que estoy antes –dijo Pablo B.
- Bueno, bueno, ¡tranquilos!, estoy pensando que lo vamos a terminar entre todos, cada uno hará un dibujo, y así el mensaje quedará mejor, ¿qué os parece?





Así, los que quisieron, hicieron su dibujo, utilizando el poco espacio que quedaba en la libreta, y según la interpretación que cada uno iba haciendo de lo que yo les había leído del mensaje. Les quedó bastante bien.

Empezaron a acudir más niños y niñas al banco, y, al ver lo que estábamos haciendo, preguntaban muy curiosos y sorprendidos. Los que estaban allí iban contestando a los demás explicando lo que habían hecho, para qué, y el porqué les había dejado yo hacerlo en una libreta que sólo utilizaba María.

Todos se iban enterando y, por supuesto, también querían participar con su correspondiente dibujo. Las ofertas se amontonaban, la motivación estaba candente, pero no quedaba más espacio en la hoja de la libreta para todos. Les dije: «Tranquilos, todos participaréis, pero otro día y en otro momento. Se quedaron más o menos convencidos, pero mi sorpresa fue, que los siguientes días, al salir al patio, algunos, bueno, bastantes, me pidieron que hiciésemos el mensaje a los papás y mamás como lo habíamos hecho aquel día. Pues bien, sucedió lo mismo, me ayudaron a completar el *hoy*. Algunos de ellos repitieron, pero, en esta otra ocasión, también se interesaron y participaron otros niños y niñas.

Este hecho se fue sucediendo durante algún tiempo.

El *hoy* se estaba convirtiendo en un trabajo diferente, estaba pasando de ser un trabajo que sólo realizábamos los maestros, a ser una actividad conjunta, cuyo desarrollo implicaba por igual la participación y complicidad de la maestra y de los niños y niñas.

El hecho de ser un trabajo para sus papás y mamás, les motivaba, mostraban sus deseos de colaborar y les satisfacía. Emotivamente, se sentían orgullosos al pensar que sus papás y mamás verían después los resultados y se pondrían muy contentos. También su autoestima afloraba al sentirse valorados y capaces de realizar un trabajo que sólo hacían los mayores.

Entonces comprendí que lo que estaba surgiendo era algo interesante, que lo mejor sería encauzarlo como tema, comentarlo, debatirlo y trabajarlo a través de la asamblea.

Así lo hicimos en los días siguientes. Ya teníamos el tema, por lo tanto, lo primero fue hablar de lo que significaba transmitir información a los demás. Segundo, empezamos a debatir el porqué debíamos informar a los papás y mamás de las cosas que hacíamos en el *cole* todos los días.

También debatimos cómo nos íbamos a organizar para que no fueran siempre los mismos los que dibujaran, ya que todos querían contar su experiencia del día.

Lo que sí dejamos claro fue que lo que les contáramos a las familias a través de nuestros dibujos, serían cosas del grupo.

Les propuse que ésta podría ser otra de las tareas que encomendásemos a los equipos junto con las que diariamente realizaban. Estuvimos unos días funcionando sin haber tomado una decisión adecuada del cómo, y, como era de esperar, esta precipitación hizo que nos surgiera un problema, y ello fue que: los que participaban en primer lugar hacían los dibujos tan grandes que el resto de los componentes del equipo, no podían participar por falta de espacio.

Lo podríamos haber resuelto de miles de formas, pero decidí llevar de nuevo el problema a la asamblea. Allí surgieron varias soluciones, pero la que más apropiada nos pareció fue la de Pablo Gálvez, que dijo: «lo mejor es que cada uno tenga un trozo, como si fuera un cuadro...» Así, tras debatir los pros y contras, llegamos a la conclusión de que dividiendo el papel en tantos trozos como niños y niñas había en el equipo, cada uno tendría «un cuadro» para dibujar.

Bueno, la solución parece que había llegado, y, como a la mayoría nos parecía bien, la realización del *boy* siguió su curso según las pautas de Pablo, aunque se fueron introduciendo algunas variantes. Por eso, unas veces, dividíamos la hoja en cuadrados; otras, en triángulos; otras, en rectángulos; otras, en círculos, etc., y utilizábamos para ello el color que tenía y tiene asignado cada equipo según el día de la semana (lunes-rojo; martes-azul; miércoles-amarillo; jueves-verde; viernes-naranja).

Mi participación era poner: la fecha, los nombres de los niños y niñas que dibujaban cada día, autores, y una frase (ellos decían «mensaje escrito») que aclaraba resumidamente el dibujo-mensaje (como también decían ellos).

Algunos dibujos eran tan significativos que no era necesaria ninguna frase aclaratoria.

Más adelante, cuando aprendieron a escribir su nombre, lo ponían ellos mismos.

Esta actividad en común nos aportó (y aún hoy sigue aportándonos) al grupo en general muchas satisfacciones.

La primera fue la sorprendente respuesta de las familias, que, con admiración, curiosidad e interés, preguntaban quién había dibujado aquello y por qué, no sin antes referir frases como éstas: «¡qué bien, qué estupenda idea, ¿a quién se le ha ocurrido?, esto es muy bonito!...»

Ya se sentían bien informadas a través del primitivo *boy*, pero esto era diferente, ahora sí que se sentían real y emotivamente bien informadas, y nada más y nada menos que por sus propios hijos e hijas, protagonistas objetivos y subjetivos a la vez de esa información.

Allí encontraban la respuesta a la pregunta que diariamente hacen a sus hijos cuando vienen a recogerlos: «¿Qué has hecho hoy en el *cole*?»

Ahora, con la lectura del *boy*, las familias recibían la información diaria recogida gráficamente bajo las impresiones de sus hijos e hijas.

Por otra parte, han podido ir comprobando los avances y progresos de sus hijos.

Esta idea les agrada hasta tal punto que lo primero que hacen cuando llegan es ver, leer e interpretar el *boy* con sus hijos e hijas.

Esto por un lado, y, por otro, me han pedido que cuando se marchen sus hijos e hijas de la escuela, puedan llevarse un recuerdo del mismo *boy*.

Así lo haremos aprovechando que éste es el último curso que sus hijos e hijas están aquí.

Ésta fue una intensa experiencia que surgió el curso pasado en la clase de La Pecera, cuando estos niños y niñas tenían 4 y 5 años.

Este curso, que estamos en la clase de La Campana y somos los mayores del *cole* (tenemos cinco años y vamos *pa* seis como ellos dicen), continuamos elaborando nuestro peculiar *boy*, que aún mantiene su peculiar vigencia.

Por último, quisiera confesaros que, para mí, esta experiencia ha sido muy enriquecedora, y quisiera decir que no dejéis de aprovechar la iniciativa de los niños y niñas para la realización de cualquier actividad que surja en nuestras vidas cotidianas.

Y si, además, las respuestas de las familias y de los propios niños y niñas son tan gratas como lo han sido en mi caso, este tipo de actividad os podrá empujar a seguir trabajando con ilusión en esta nuestra profesión. Y podrá motivaros a contar vuestra experiencia, tal y como he hecho yo en estas líneas. ■

¿Querer es poder?

La historia de la Coordinadora de Escuelas Infantiles de Gipúzkoa

Pasaron ya los 25 años que dicen que se festeja. Coordinadora inició su andadura en el año 1975, al albor de nuevas fórmulas de transformación social. A nadie se le escapa la incidencia del movimiento feminista en la reivindicación de la red de guarderías, aderezado con todo un planteamiento renovador de la manera de entender la pedagogía y la educación social de los pequeños, superando el marco exclusivamente familiar. Además de esto, en nuestro caso añadíamos otra lucha –iniciada desde el movimiento de Ikastolas¹– por la recuperación de las señas de identidad lingüísticas que fueron duramente reprimidas y perseguidas durante el franquismo y que se trataba de paliar a través de una escolarización totalmente en euskera².

Así empezamos y así seguimos, pero con mucho recorrido intermedio. La historia de la Coordinadora no es importante por el número de centros, pero sí por la suma de muchas acciones militantes. Tres han sido los ejes de actuación presentes desde el inicio: La lucha por el reconocimiento como Entidad necesaria en la sociedad, la lucha por la supervivencia y ubicación administrativa y la lucha por la ubicación pedagógica con la formación del personal incluido.

Interminables peregrinaciones por Ayuntamientos, Diputaciones Forales, Ministerios como el de Sanidad, Trabajo, Gobernación y Educación, Gobierno Autónomo, Ararteko³, Universidad, Sindicatos del ramo, Partidos políticos y Grupos parlamentarios, han marcado nuestra trayectoria y han forjado nuestro terco carácter haciendo posible que hoy estemos aquí para contarlo.

Izaskun Madariaga

La Coordinadora de Gipúzkoa ha sido una excepción (es la única que sobrevive) en el País Vasco, pero la consecuencia de su trabajo supera con creces el ámbito territorial. En el camino, pérdidas y ganancias, que son las que a continuación toca exponer.

Primer hito: Las 1.^{as} Jornadas de estudio sobre educación preescolar en guarderías, Granada (dic. 79). Dan forma a tres ámbitos trabajados dentro del marco de la Coordinadora Estatal: La escuela infantil, centro educativo; Política municipal y escuela infantil; Formación del profesorado de las EE. II.

Nace la Escuela Infantil como concepto. Uno de los logros más importantes de nuestra Coordinadora fue conseguir en el año 1978 que nuestro personal sin titulación pudiera acceder al Plan Especial de Magisterio⁴ que se preparaba para los profesores no titulados de las ikastolas. Fue el primer magisterio de educación preescolar 0-6 años y se realizó conjuntamente entre profesionales del 0-3 y de otros niveles educativos. Por esta razón supuso una especie de equiparación en el reconocimiento de la categoría educativa de los dos ámbitos, algo que sirvió para afianzarnos más en nuestro propósito reivindicativo a todos los niveles.

Este logro para nosotras fue crucial, y la defensa a ultranza de este principio de igualdad llevada hasta sus últimas consecuencias fue el causante de la amarga y bochornosa lucha llevada a cabo en Añorga Txiki

en el año 1981, con resultado de despido fulminante de la plantilla del 0-3, por negarse ésta a asumir los servicios de guardería que el centro escolar quería ofertar al resto de niveles educativos.

Este descalabro no fue el único, ya que al poco tiempo tuvimos que apoyar otra lucha, esta vez en Zarautz y con el Ayuntamiento enfrente, por negarse éste a incluir en la municipalización de la escuela infantil al personal educador que la regentaba. Al igual que en el caso anterior, de nada sirvieron los días de encierro, las negociaciones y las muestras de solidaridad llegadas de todos los rincones. La plantilla quedó en la calle.

La coordinación a nivel estatal también fue decisiva. Gijón, Murcia y Girona dan buena cuenta de nuestro trabajo, encaminado entre otras cosas a llenar de contenido la reforma que se gestaba. De forma paralela fuimos abriendo brechas en nuestra comunidad y preparándonos para los nuevos tiempos. Reflexiones pedagógicas nos llevaron a plantearnos la necesidad de organizar un nuevo magisterio especial, algo que conseguimos a través de la Diputación de Gipúzkoa y la Universidad Pública⁵ en el año 1990.

Segundo hito: La Reforma Educativa. Esperanza y frustración de un proceso lentamente germinado. Y es que la Reforma no vino a despejar nuestro panorama sino a complicarlo más. Fuimos ilusos al creer que por fin teníamos en la mano el salvoconducto para la escuela infantil. Diez años de pelea por situarnos de acuerdo a la Ley nos han dado la razón. Somos *educación* pero no estamos en Educación. Somos un *ciclo* pero no el 2-3. Somos *educadores* y no forzosamente *maestras*. La escuela infantil la están haciendo las escuelas formales a pesar de todas las ilegalidades al abrir las aulas de 2 años. Muy a nuestro pesar, otra vez la historia pasa por caminos que no son los nuestros.

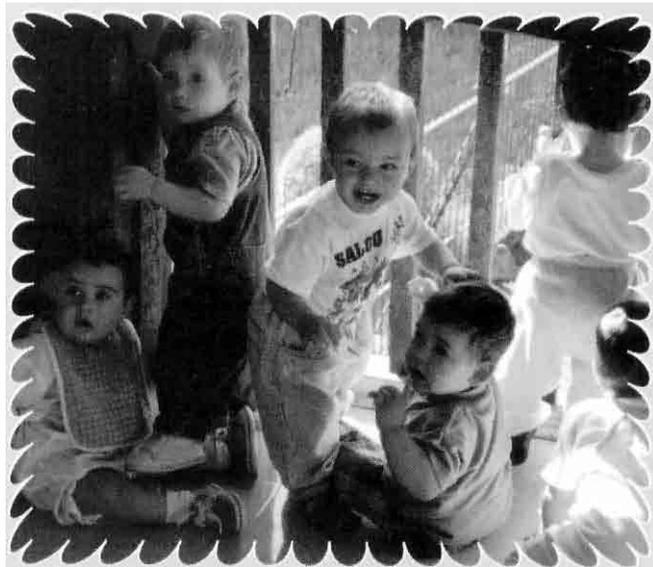
Coordinadora estatal desaparece tras el último congreso en Ávila pero sigue viva nuestra antorcha por la supervivencia. Son incontables las movilizaciones encaminadas a este fin y no solamente para conseguir la financiación. Nuestra reubicación administrativa ha sido una constante machacona, agotadora. De reivindicación pero también de denuncia. Ante la sociedad, ante los poderes públicos, ante el Defensor del Pueblo... Entre medio nuestro compromiso para que no desaparezca nuestra idea de escuela para el 0-3, para que no desaparezcan nuestras

escuelas. Formación de maestras para todas, ratios de calidad, respeto a los derechos de las criaturas, servicio racional a las familias, financiación, publicación... Más y más de lo mismo.

Tercer hito: Mayo de 2001. Suena la alarma. El Gobierno Vasco da a conocer a bombo y platillo el Plan Interinstitucional de Apoyo a las Familias con Hijos e Hijas. Este plan conlleva la desaparición del 0-2 del entramado educativo y la ubicación del mismo en el Departamento de Trabajo, Justicia y Seguridad Social. La reacción de Coordinadora de Gipúzkoa no se hace esperar e impulsa una plataforma amplia de colectivos relacionados con la educación (sindicatos, universidad, asociación de padres y madres de la escuela pública, colectivos pedagógicos y revistas del sector) y se crea la *Mesa en defensa del derecho a la educación de los niños y niñas de 0-3 años*.

Ahora las movilizaciones adquieren otro matiz, otra fuerza. Ya no es sólo la Coordinadora la que pelea, sino el entramado educativo en su conjunto. La reivindicación cala con fuerza en la sociedad. Los medios de comunicación colaboran con la denuncia y el Departamento de Educación da marcha atrás en su intención. Asume de nuevo todo el ciclo 0-3 y se compromete a regularlo vía Decreto y hacer el mapa escolar. Para ello pide la colaboración a los componentes de la Mesa y les ofrece la posibilidad de formar parte en la Comisión Técnica del Decreto, algo que se acepta con esperanza.

El Decreto está hecho a pesar de nuestra participación. Digo a pesar porque tampoco tenemos la sensación de que se nos haya tenido muy en cuenta. De momento (el plan es experimental y con una provisionalidad de 2 años) el 0-3 está en Educación y eso se agradece, aunque hay aspectos que ninguno de la Mesa aceptamos y se mantienen contra viento y marea. El tema del perfil profesional único, sería un ejemplo. Se aplica el 1004 en sus términos más mínimos, algo que no nos gusta. Se defiende el ciclo en su totalidad, que está bien, pero la alternativa de escuelas municipales para completar la oferta pública es una incertidumbre absoluta. Además esta fórmula no da salida a las EE. II. que históricamente han llevado una trayectoria con declarada vocación pública. En fin, que para analizar más aspectos tendremos que esperar a tener el Decreto en nuestras manos. Dicen que para poder aplicarlo el



curso que viene necesita llegar al Parlamento en mayo y entre medio tenemos todo el tema de la financiación, abstracto por cuanto nadie se aventura a hablar de cifras, sino sólo de porcentajes proporcionales a aplicar a la pública y privada. Dicen también que rondará el 70% y 30% del costo-niño (?) y que las aulas de 2 años no se van a financiar. Decir dicen muchas cosas pero esperamos el papel.

Nosotros de momento estamos algo más felices. Estamos en una situación mejor que el año pasado. Estamos seguramente mucho mejor que en otras Comunidades que, o no han hecho nada con el tema, o han echado marcha atrás al abrigo de los planes del Partido Popular., pero no estamos satisfechos. ¿Será cierto que el que sigue lo consigue? Coordinadora necesita creer en ello.

Marzo 2002

Postdata

En junio el Decreto está hecho. De lo que se dijo a lo que se dice hay un buen abismo y mucha cosa perdida en el camino. Al Decreto le han salido muchos detractores, Coordinadora entre ellos. A día de hoy, nos enteramos del cese de la Viceconsejera de Educación y sospechamos que de nuevo van a correr malos tiempos. Parece ser un golpe de timón en donde hasta lo poco bueno que podía tener este Decreto (mantener el ciclo en su totalidad y regularlo desde Educación) puede quedar en agua de borrajas. ■

Notas

1. Escuelas vascas.
2. Idioma vasco.
3. Defensor del Pueblo.
4. Gestión que se realizó a través del entonces Director de la UNED de Bergara, Jesús Arpal y fue impartido por la Escuela de Profesorado de Eskoriatza.
5. Gestión realizada con Jose Antonio Agirre y Luis Mari Elizalde con la ayuda de Fernando Etxeberria.

Evaluar, escuchar, valorar el aprendizaje infantil

Aprendizaje y evaluación

«La actitud evaluadora supone una observación que es punto de partida fundamental para toda tentativa de comprender las relaciones múltiples y diversas que se construyen en un contexto. (Walter Fornasa 1998, p. 5.)¹

Para poder entender lo que es evaluar es preciso tener en cuenta que el aprendizaje se produce en *discontinuidad*, desde una actualización cambiante de campos, tiempos y modos de actuar distintos para cada niño y en cualquier momento no planificado de la actuación didáctica.²

Sin embargo, hemos observado una serie de problemas en relación con la función evaluadora, cuya

La infancia debe ser escuchada en sus tiempos de aprender, de reconocer, de inventar; en los acercamientos y alejamientos a los demás seres, a los objetos. Debe ser valorada en el sentido que tienen sus silencios, sus pausas, sus repeticiones y cambios de campos emocionales: sus peculiares ritmos de aprendizaje. Tiempos y sentidos de un proceso vital, dinámico, que están marcados por la dirección de sus intenciones en un contexto en el cual el mismo observador-educador es parte integrante.

En las primeras etapas educativas existe ya el consenso de que evaluar no debe ser aplicar una serie de *índices* (calificaciones) para resolver «problemas» y darles una cuantificación, ponerles un número, ni siquiera un adjetivo que diga: bueno, regular, suficiente... Estos índices responden a contenidos fijos, predefinidos, de los cuales la infancia está ausente. Igualmente está la infancia

M.^a Isabel Cabanellas, Juan José Eslava

fuerza es la ausencia de relación con el aspecto discontinuo del aprendizaje y que aquí presentamos brevemente:

«Índices», «objetivos» y «etapas evolutivas»: un problema en la valoración de la infancia

ausente y son fijos y preestablecidos los objetivos que se suelen formular desde la evolución de los alumnos.

Quizás no resulte tan obvio que en la evaluación no debemos esperar una relación directa entre unos posibles objetivos planteados y los resultados obtenidos por los alumnos. *Objetivos* que se suelen presentar como escalas de identificación, por ejemplo de colores, de tamaños, de tiempos de escucha... Escalas que se convierten en índices que impiden ver la persona con la cual queremos interactuar y vivir su desarrollo. Lo mismo sucede con el control de conceptos, expuestos como *niveles* que deben ser alcanzados en un determinado momento de la vida de nuestros niños y de nuestras niñas. Esta relación entre los valores evolutivos y los objetivos es intrínseca a la naturaleza rígida de una programación por

objetivos y se proyecta en una articulación por etapas evolutivas.

Rechazamos un sistema de evaluación articulado en *etapas evolutivas*, etapas consideradas como niveles predefinidos a alcanzar en momentos predeterminados, que transforman la evaluación en una suerte de catalogación infantil que queda definida desde unos marcos previos concebidos por el adulto en forma unilateral. Esta cadena de índices, objetivos y etapas evolutivas no tienen en cuenta la complejidad de la infancia y aprisionan al educador al condicionarle a actuar según unas expectativas de lo que él piensa que puede esperar de cada niño en un determinado momento.

Estimación de los procesos de aprendizaje desde su discontinuidad: Evaluar, escuchar, valorar

«Respetar los tiempos de la maduración del desarrollo de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y cambiante aparición de las capacidades infantiles es una medida de sabiduría dialógica y cultural.» (Malaguzzi, L.)³

La comprensión de la infancia no nace de una relación lineal desde el adulto hacia el niño como ha sucedido en la evaluación tradicional. La riqueza de la observación de los procesos de aprendizaje no reside en fenómenos cuantificables. Se observa en una serie de fenómenos complejos y discontinuos: en una actuación, una mirada, una palabra comprendida, un momento de escucha, un tiempo de actuación o de silencio.

Está en que estos momentos se entiendan formando parte de un acercamiento al entorno

cambiante de forma natural y que sean vistos desde el carácter heterogéneo que es el que procura la persistencia de la vida.

Una educación *sin objetivos prefijados* permite el actuar de la infancia que se produce ante nosotros en el misterio: su curiosidad suscita nuestra curiosidad; nuestra incertidumbre, su incertidumbre y su deseo de comprender por sí mismos.

La comprensión de la infancia debe llevar un camino circular entre el niño, la escuela, la familia. Ello puede ser posible poniendo entre paréntesis nuestras habituales presuposiciones sobre lo que esperamos de los niños para, de esta forma, permitirles que desarrollen sus actuaciones y devolverles, desde nuestra mirada y nuestra escucha, una parte de su propia identidad.

Las primeras circunstancias que se nos presentan son la necesidad de buscar una coherencia entre lo que vivimos como observadores según nuestro propio ritmo vital, cultural, antropológico, artístico y lo que desde esas vivencias somos capaces de percibir en los niños, que tratamos de observar en un contexto cultural determinado.

Las preguntas que nos hacemos sobre el aprendizaje infantil, debemos extenderlas a nosotros mismos como observadores porque el tiempo y las actitudes que observamos, también son nuestro tiempo y nuestras actitudes. Somos nosotros al mismo tiempo que es cada niño. El educador-observador necesita un fuerte impulso para emerger «naciendo» en cada momento con los modos de aprendizaje infantiles. Tantos nacimientos como impulsos por parte del niño y por parte del adulto que desea entrar en su mundo, seguir sus cambios, encontrar el germen de su «danza creadora» que les proporciona su energía,

su desequilibrio vital. Sin necesidad de clasificar por *etapas evolutivas*.

Es un continuo renacer infantil que se nos presenta a nuestro campo de observación para seguir naciendo con ellos, para que la evaluación sea valoración y escucha.

Evaluar es escuchar y valorar. *Escuchar* para dar sentido a lo que el niño, la niña, hacen, nos muestran, y tantas veces nos pasa desapercibido. Entender lo que comunican con sus manos, con sus gestos. Ser partícipes de sus emociones y de todas estas cosas que suceden cada día, que parecen obvias, que el maestro es quién mejor las conoce pero que necesita hacerlas conscientes para conocerlas en profundidad y compartirlas con los propios niños.

Valorar, dar valor, desde una acepción de carácter positivo, que nos lleve a conocer cuál es el estado actual de un determinado momento de su forma de aprendizaje. Valorar con la finalidad de llevar al niño tanto a la consciencia de sus propios límites y posibilidades, como al reto de su superación. Y para conocer los intereses que promueven el aprendizaje de cada niño y los personales ritmos que se producen desde la discontinuidad de su aprendizaje.

Una propuesta para escuchar y valorar la infancia: Entrar en su mundo rítmico

«Las células cerebrales de lugares activados (de manera sincronizada rítmicamente en diversos lugares del cerebro) se ensamblan para dar nacimiento a una coordinación mental. Se comprueba –en forma de metáfora– que este mecanismo es de tipo musical. [...] Es como si nuestra vida mental se correspondiera con olas que emergen y se disuelven regularmente» (Varela, 1998.)⁴

Existe en toda cultura una actitud fundamental ante la vida que, antes de expresarse en acciones religiosas, estéticas, o filosóficas, se manifiesta como ritmo. Ya antes de nacer, el ser humano vive en un ritmo, en el sí mismo del ser; y al nacer, lo hace a otros ritmos producidos por las necesidades de los cambios que le imponen la vida y la cultura donde se inscribe. Lo manifiesta en sus movimientos corporales, en sus vocalizaciones y en sus relaciones con los otros, desde una red de sucesos y acontecimientos abierta en múltiples direcciones que se escapan a una definición desde un solo campo.

Siendo el ritmo una constante en todo proceso de vida, su observación puede hacernos comprender los procesos de aprendizaje infantiles.

Los ritmos: Zonas de ajuste/ desajuste, quiebros y bisagras

«Entre cada acción efectiva y la siguiente, se producen, casi de modo infinitesimal, quiebros, bisagras que articulan los micro-mundos, y que están en la base del carácter autónomo y creativo de la cognición en los seres vivientes...»(Clara Eslava 2002, p.75)⁵

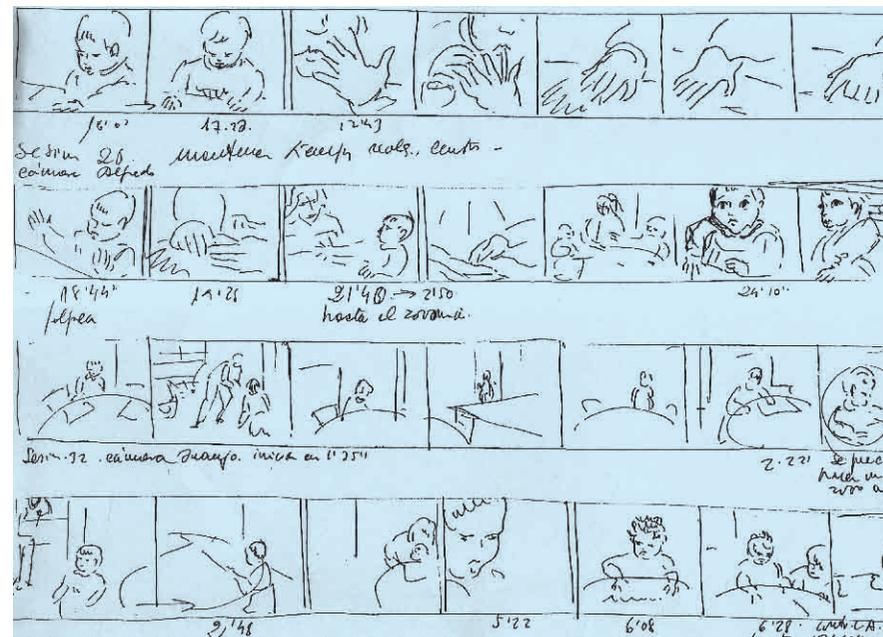
Los ritmos son hechos distintos que llevan una cierta intencionalidad, una dirección. Cada ritmo es una actitud, una imagen del mundo diversa y particular que va dando un sentido al fluir de nuestras acciones. El ámbito biológico nos muestra que, en la vida, acontecen las variaciones, los cambios: que se presentan como rupturas y bisagras. Que estos cambios tienen un sentido de encuentro con el medio en *zonas de ajuste / desajuste* de sus procesos vitales en momentos determinados. Que cada cambio

supone un *quiebro*, una *bisagra* entre dos acciones semejantes, repetidas con o sin alternancias.

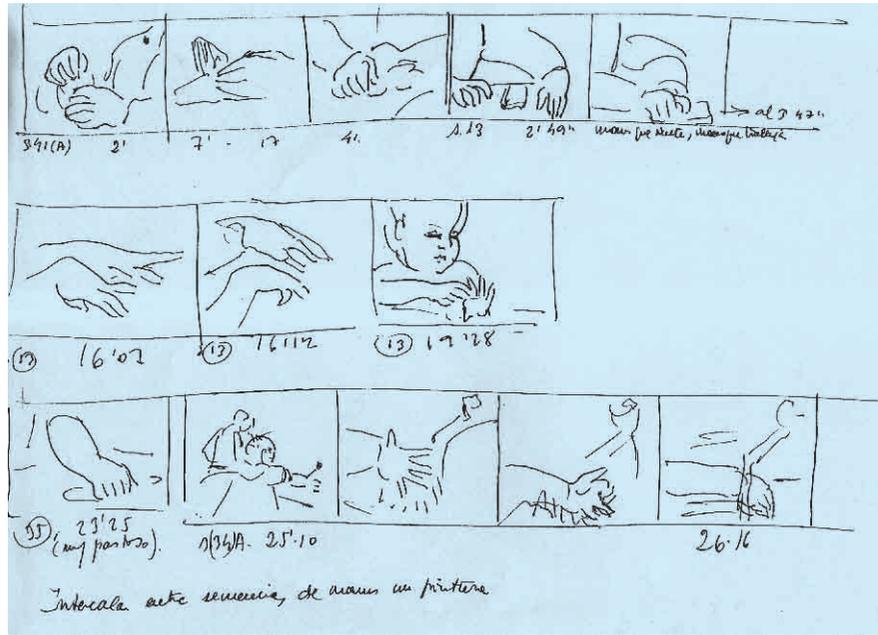
Los ritmos y el Arte: Campos de fuerza que buscan su orientación en el tiempo o en el espacio

«Las diferentes voces se encabalgan sin cesar las unas en las otras como olas sucesivas» (Ligeti)⁶

En el arte también acontecen los cambios, las variaciones, las oscilaciones, las sucesiones rítmicas, como olas que emergen, instantes que vienen o se perciben después y antes de otros instantes semejantes. Cuando se rompe la sucesión se produce un corte rítmico, un *quiebro* que marca el inicio del siguiente campo, creando una *dinámica*, unos *campos de fuerza* que buscan su orientación en el tiempo o en el espacio.



Anotaciones y dibujos a vuela pluma en el cuaderno de campo de observación...



Sentido de los ritmos infantiles

Hemos abierto los marcos de observación de las actuaciones infantiles desde los ritmos que marcan sus propios procesos de aprendizaje, desde las marcas que nos señalan sus discontinuidades, sus intenciones de medida temporal o de búsqueda de señales espaciales, de actualización y de encabalgamientos sucesivos de los campos emotivos, como el ritmo de las olas, según dicen Ligeti y Varela.

Ciertamente que los actos infantiles, repetidos de forma rítmica, pueden no tener sentido para nosotros o, más bien, no seamos capaces de dotarlos de un significado compartido; ello implica que podemos transferir a la infancia nuestra dificultad de entender, comprender

o intuir. Sin embargo, para los niños sí tienen sentido sus actos. Y nuestra obligación es tratar de acercarnos para comprenderlos.

Desarrollo metodológico de la propuesta

Los ritmos nos hablan de la infancia en tanto que actitudes espontáneas e irrepetibles ante la vida, porque sus ritmos son el niño mismo expresándose a través de la tensión de búsqueda para resonar con los otros, con los afectos y con las cosas; con los sonidos exteriores, con la música, con los colores.

El deseo de comprender los ritmos de los más pequeños⁷ nos ha llevado a plantearnos los primeros interrogantes acerca de las circunstancias en las que podemos comprenderlos.

A ellos nos acercamos desde diversos campos de posible observación: el ritmo cómo cambios de situación en el espacio, forma y tensión de los movimientos, marcas en el tiempo, la emergencia de distintas voluntades de poder, de ser, de transgredir; las distintas formas de aprender:

El ritmo como cambios de situación en el espacio

Una forma de entender los ritmos infantiles es observar cómo se producen sus cambios de situación: «donde» están; de dirección: «hacia dónde» van; de orientación: qué «sentido» tienen sus gestos. Entender el sentido que pueda tener para el niño cómo se suceden unas acciones a otras, cómo cambian o se repiten las medidas, los tiempos. Tratar de encontrar relaciones entre

estas acciones con las de «ocupar», «desocupar», «desplazar», «acotar», «dentro de-fuera de», y «en el borde de», expresadas en sus manifestaciones gráficas, en sus movimientos corporales.

El movimiento, sus formas y tensiones

Otro campo de observación son los movimientos y gestos infantiles, vistos, no únicamente como actos aislados (repetidos o no), sino, además, desde las implicaciones afectivas desveladas, sea por la morfología interna de los mismos (modulaciones, cambios...), sea por las implicaciones sociales de esos gestos, asumiendo el aliento que los produce y con el que se funden...

Observamos, en ellos, el ritmo en el tipo de tensión que se está viviendo y en el reflejo que ésta también supone en todo el cuerpo, en la articulación de los distintos segmentos corporales que en el ritmo vital no aparece ni blanda, ni rígida, sino exponente exterior de una concentración interior.

También observamos las diferencias de fuerza y presión que proporcionan a sus gestos, y que se convierten, para nosotros observadores, en reflejo de los ritmos internos infantiles.

El ritmo como marcas en el tiempo

Son los ritmos que podemos encontrar a partir de las expresiones del tiempo original de cada ser: tiempos de actuación, tiempos de espera.

Tiempos suscitados por sus propios gestos, que aparecen marcados por el tipo de relaciones

que establecen con las cosas, o los demás seres, sincronizando sus tiempos, bien en resonancia, bien en disonancia, con ellos.

El ritmo como emergencia de distintas voluntades de poder, de ser, de transgredir

Los tiempos de la visión del mundo se convierten, como dice Octavio Paz, en «drama y danza, mito, relato y ceremonia», en una dinámica de emociones que pueden ser de conocer, de goce sensorial, de relaciones sociales y de crear o transgredir.

Tiempos que se manifiestan en cambios y alternancias espaciales, sensorio-táctiles, de búsquedas de cómo son y cómo funcionan las cosas, en una dinámica nacida y expresada simbólicamente desde distintas voluntades de ser y existir desde las que marcan, además, sus propios límites.

Los ritmos marcan la voluntad de poder, de conocer, de actuar desde la curiosidad, entendiendo o comprendiendo los personales mecanismos de dominar los objetos, las materias, de conocer la propia posición ante los demás.

También podemos observar la voluntad de ser desde dentro de sí mismo. Comprender desde la empatía de formar parte de un espacio y de un grupo. Ser en el goce sensorial, desde el sentir y sentirse asimilando el mundo a su «yo».

Otras manifestaciones marcan rítmicamente voluntad de crear un tiempo y/o un espacio personales. Ser desde la diversidad. Ser capaces de transformar y transgredir, de buscar metáforas como motores del cambio.

Los ritmos como distintas formas de aprender

Las distintas voluntades de ser y poder se actualizan, no siempre en relación directa, en auténticas estrategias de conocimiento materializadas en acercamientos y alejamientos a las cosas y a los otros seres desde distintos tiempos y modos de aprender:

- Desde el *entendimiento* de las cosas, que con frecuencia viene expresado en rasgos de posición ante el mundo: como un aprendizaje que se consigue en tiempos largos y lentos, repetidos, seguros y muy determinados.
- Desde la *comprensión* expresada en una peculiar manera de asimilación del mundo. Viviendo el aprendizaje como consecuencia de un acto seco, muy rápido. Es un aprendizaje definitivo, conclusivo, completo de una vez. Es expresar, abrazar fuertemente algo en su totalidad esencial. Es un aprender de forma inmediata, pero con un cierto grado de indeterminación.
- Conocer desde la *transgresión* de lo establecido. Este tipo de conocimiento está más relacionado con una intencionalidad de transformación creativa en movimientos de aquello que perciben y ante lo que resuenan. Es en estas actitudes donde se puede encontrar lo que pudiera ser una base primigenia del sentimiento estético.

Los tiempos de la infancia: Primeras interpretaciones e hipótesis

Los tiempos de aprendizaje infantiles empiezan a tener significado para nosotros en tanto que

actitudes espontáneas y personales ante la vida, en ritmos que son *algo más que medida*, más que tiempo dividido en porciones.

Hemos encontrado en sus ritmos tipos de aprendizaje en:

- *Continuos quiebres* observables, *cambios* que llevan implícita una dirección: un sentido para el niño en cuanto sucesión de acciones, cambios de espacio, cambios de orientación de los objetos, por su función o por la búsqueda de nuevas estrategias de actuación.
- *Un continuo transgredir* para construir el aprendizaje. Esta transgresión la llevan a cabo a través de una diversidad. Porque el aprendizaje puede ser una inclusión del «yo» en la materia (plástica o sonora) o en el ámbito en los cuales se proyectan y transforman. El aprendizaje no se produce sin transgredir lo que el adulto les propone, porque es en esa transgresión donde se abre el abanico de nuevas búsquedas efectuadas desde su yo interno que se redefine a través de cada experiencia vivida.
- *Diversidad de tiempos y estrategias* en cada aprendizaje, en cada niño y en cada situación. Los tiempos también son diversos: tiempos de actuación, tiempos de espera, tiempos suscitados por sus propios gestos o tiempos que nacen del adulto. Son sus tiempos y los del otro, o sus tiempos y los de los objetos, como si también tomaran y dieran del exterior *energía* para conocer, para gozar.
- *Una continua improvisación* intencional en los *cambios emocionales*. Esto les permite acercarse a la comprensión del medio, manteniendo, al

mismo tiempo, unas peculiaridades personales desde las que se manifiestan *con su propia identidad*.

- *Emociones sociales* como una *necesidad biológica programada, marcada* por acercamientos y alejamientos al adulto de carácter rítmico, temporal, en el que se muestran sus deseos de comunicar cada cambio sentido, cada logro; o sus deseos de protección, de fusión y su correspondiente alejamiento. Es un continuo búsqueda de espacios afectivos, de alejamiento y acercamiento que, de forma rítmica, se suceden en sus actuaciones.

En resumen

Evaluar y valorar a un niño es compartir con él sus ritmos, sus peculiares formas de ser y sus maneras personales de conocer en el mundo, la libertad de conocer de una determinada manera y en un tiempo personal.

Y resonar con ellos mismos, con sus encuentros de equilibrio y desequilibrio, con sus goces y sus contradicciones. Todo esto es lo que les da sentido. Sentido que nosotros debemos encontrar y convertir en significado compartido.

El adulto debe ser un observador capaz de aceptar la duda, la contradicción, la provocación, las equivocaciones y los riesgos, dar cabida a la sorpresa para que la interpretación de sus ritmos se pueda convertir en una herramienta para los educadores y en instrumento de diálogo con los niños, de forma que los diversos significados construidos puedan ser compartidos y respetados por la cultura adulta. ■

Notas

1. Walter FORNASA, Elena FOLETTI y Giovanna RODOLFI, «La inmaculada evaluación», *Infancia*, n.º 52, pp.5-12, Barcelona, diciembre de 1998.
2. Este concepto está expuesto en CABANELLAS, HOYUELOS, *Mensajes entre líneas. Diálogos entre la forma y la materia*, Gobierno de Navarra departamento de educación y Cultura, Pamplona., 1994.
3. MALAGUZZI, L., *La educación infantil en Regio Emilia*, Rosa Sensat - Octaedro, Barcelona, 2001.
4. VARELA, F., «Olas que emergen y se disuelven» Entrevista en *Le Figaro*, París, 1998.
5. ESLAVA, C., «Entrevistas con Fco. Varela», *Aula*, n.º112, Barcelona 2002
6. LIGETI, G., *Nueve ensayos sobre la música*, Ediciones Contrechamps, París, 1994.
7. En estos momentos se está realizando una investigación sobre ritmos temporales en los bebés, en el que participa el siguiente equipo: M.ª Isabel CABANELLAS (como Investigadora principal); M.ª Manuela JIMENO GRACIA (como Subdirectora de la Investigación); Walter Fornasa, M.ª Antonia RIERA, M.ª Teresa GODALL, Alfredo HOYUELOS, Juan José ESLAVA, Raquel POLONIO y Eva MENDIA (en representación del personal docente de la Escuela Infantil Amalur, de Villava, donde se realiza el trabajo de campo).

Bibliografía

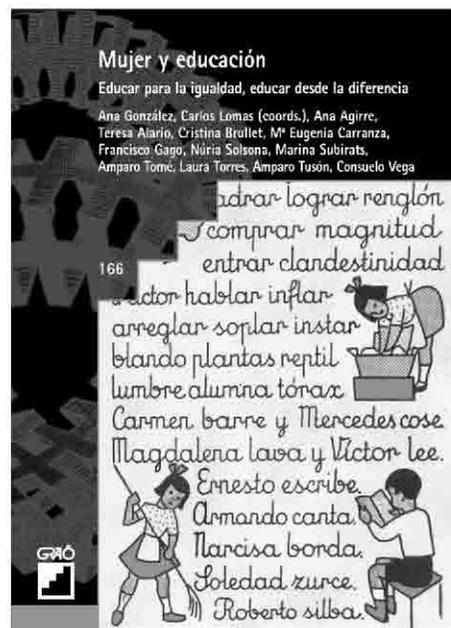
- BATTACHI, M., «La humillación en la infancia», *Enfance*, n.º 1, 1993.
- CABANELLAS I., HOYUELOS A., *Mensajes entre líneas. Diálogos entre la forma y la materia*, Gobierno de Navarra departamento de educación y Cultura, Pamplona, 1994.
- ESLAVA, C., «Entrevistas con Fco. Varela», *Aula*, n.º112, Barcelona, 2002.
- FORNASA, W., FOLETTI, E. y RODOLFI, G., «La inmaculada evaluación», *Infancia*, n.º 52, pp.5-12, Barcelona, diciembre de 1998.
- LIGETI, G., *Nueve ensayos sobre la música*, Ediciones Contrechamps, París 1994.
- MALAGUZZI, L., *La educación infantil en Regio Emilia*, Rosa Sensat - Octaedro, Barcelona, 2001.
- VARELA, F., «Olas que emergen y se disuelven», Entrevista en *Le Figaro*, París, 1998.

MUJER Y EDUCACIÓN.

232 páginas 16,80 €

Educación para la igualdad, educar desde la diferencia

A. GONZALEZ, C. LOMAS (COORDS.)



En los últimos tiempos las luchas a favor de los derechos de la mujer han abierto el horizonte de expectativas de las niñas, de las adolescentes y de las mujeres en este cambio de siglo y de milenio. En el ámbito de la educación esas luchas se traducen en el afán por la igualdad de deberes y derechos de los chicos y de las chicas desde la idea de que unos y otras tienen derecho a ser diferentes sin que de ello se derive menosprecio, discriminación u opresión. En los diferentes apartados de este libro se indaga sobre la ocultación y el menosprecio de las mujeres en la historia, en la antropología, en la filosofía y en la ciencia, también se analiza el papel que desempeñan el lenguaje verbal y los mensajes de la cultura de masas en la construcción de las identidades sexuales y socioculturales de las personas y, por último se describe cómo se transmite y manifiesta el sexismo en el

ámbito escolar y se evalúa el pasado y el presente de la escuela coeducativa.

LAS MUJERES EN LOS ESCENARIOS DEL SABER Y DEL PODER. LA MUJER EN LA HISTORIA Y LA HISTORIA DE LAS MUJERES • LENGUAJE, INTERACCIÓN Y DIFERENCIA SEXUAL. EL APRENDIZAJE DE LAS IDENTIDADES FEMENINAS Y MASCULINAS EN LA CULTURA DE MASAS: IGUALDAD Y DIFERENCIA, APRENDER A SER MUJERES, APRENDER A SER HOMBRES, COMO HABLAN LAS MUJERES (Y COMO SE HABLA A LAS MUJERES) EN LAS REVISTAS "FEMENINAS", LOS ARQUETIPOS SEXUALES EN LA TELEVISIÓN Y EN LA PUBLICIDAD, EL DESEO Y LA UTOPIA. MUJER Y CINE • LAS MUJERES EN LOS ESCENARIOS ESCOLARES. ROSA Y AZUL: LA TRANSMISIÓN DE LOS GÉNEROS EN LA ESCUELA • LUCES Y SOMBRAS EN EL CAMINO HACIA UNA ESCUELA COEDUCATIVA: LAS LUCHAS POR LA IGUALDAD Y SUS EFECTOS EN LA ESCUELA. ORIENTAR PARA LA IGUALDAD, ORIENTAR DESDE LA DIFERENCIA. EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO •

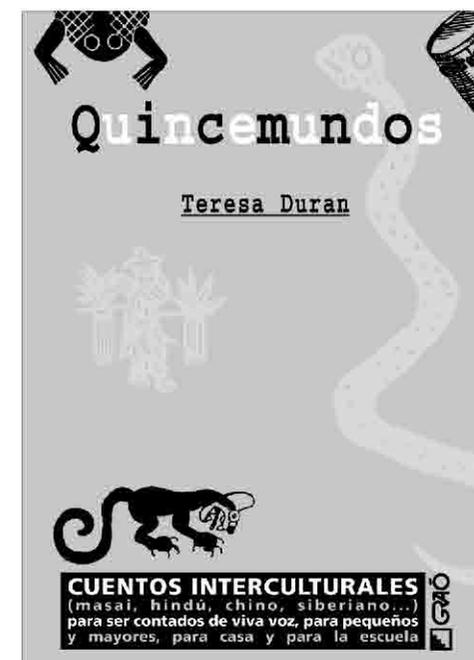
98 páginas 8,20 €

QUINCEMUNDOS

Cuentos interculturales para la escuela

TERESA DURAN

Quincemundos es una recopilación de narraciones para pequeños y mayores. Historias de quince comunidades lejanas e incluso desconocidas escogidas para ser explicadas aquí, de viva voz. Encontraréis sugerencias sobre la manera de explicarlas y de utilizarlas en la escuela, pero no son más que eso, sugerencias. Confiamos plenamente en que vosotros sabréis qué hacer con esta recopilación, y cómo hacerlo. Sobre todo si, como nosotros, tenéis muchas ganas de integrar en nuestro patrimonio oral aquellas palabras que nos llegan de tan lejos, porque la palabra es una herramienta sencilla, que actúa como puente entre el tú y el yo, entre los otros y nosotros. ¡Empecemos a contar!



EL GUSANO Y LOS ANIMALES SALVAJES (CUENTO MASAI) • LAS CORNEJAS Y LA SERPIENTE (CUENTO HINDU) • EL GATO Y LOS RATONES (CUENTO TIBETANO) • TÍO JAGUAR, TÍO TORO Y TÍO CONEJO (CUENTO MISQUITO) • EL AGUILA Y EL CAZADOR (CUENTO HURON) • SARSAPUR (CUENTO MARROQUI) • LOS TRES CONSEJOS (CUENTO SUFI) • EL HOMBRE INVISIBLE (CUENTO CHINO) • LA SEMANA DE NASREDDIN HODJA (CUENTO TURCO) • CABEZAHUECA (CUENTO SIBERIANO) • EL ORIGEN DEL VIOLIN (CUENTO ROMA) • NITYI Y LA PITON DE SEBA (O PITON AFRICANA) (CUENTO AFRICANO) • EL CUENTO DEL OSO GIGANTE Y LA OSA MAYOR (CUENTO IROQUÉS) • LA ESPADA DE BANZO (CUENTO JAPONÉS) • EL VIEJO ALLANAMONTAÑAS (CUENTO CHINO) •

«¿Quieres que te cuente un cuento?». Ésta es una de las formas a disposición del adulto para entablar relaciones con un niño o una niña. Pero cuando un pequeño intenta sellar su amistad con un adulto, hace uso de su más angélica expresión y le suelta directa y llanamente estas palabras: «¿Por qué no me cuentas un cuento?»

Pero ninguna de estas preguntas recibirían respuesta alguna a no ser que entre pequeños y mayores existiera ya un canal de comunicación o, dicho de otra manera, la sana costumbre de hablarse entre ellos.

En primer lugar, hablar

Desde pequeños aprendemos a comunicar nuestros sentimientos y vivencias gracias a los contactos que de forma más o menos permanente mantenemos con las demás personas. Así es como intercambiamos oralmente,

adultos. Especialmente para los que moran cerca de los pequeños, la voz se revela como una de las mejores garantías de la cercanía entre unos y otros, de su deseo de hacerse mutua compañía, y de constituirse en recíprocos consejeros y guías.

Pero, díganme, ¿qué tendrá la voz del adulto que es capaz de seducir con tanta vehemencia a los pequeños? En efecto, tanto por la fuente de placer que representa como por el sistema de aprendizaje de los sonidos que significa, desde muy pequeños mostramos una especial predilección por las manifestaciones lingüísticas sonoras nacidas de la garganta de un adulto (sobre todo cuando éstas son rítmicas y repetitivas). Es como si con su constante ir y venir de un lado a otro, esas producciones verbales tuvieran la misión de devolvernos la palabras, las ideas para que, así, durante el período de los descubrimientos infantiles podamos ir adueñándonos de ellas.

Cuentos para crecer en compañía

Roser Ros

gestualmente y de las más distintas formas los sentimientos y las vivencias nacidos al abrigo de las diferentes situaciones que caracterizan y marcan el hecho cotidiano de vivir. De hecho, la buena calidad de las relaciones existentes entre pequeños y mayores es lo que hará que este intercambio sea rico y verdaderamente comunicativo y lo que, a su vez, permitirá la creación de unos lazos afectivos que a lo largo de nuestras vidas nos han de mantener unidos a los demás.

Tenemos los humanos la suerte de poder disponer y disfrutar del lenguaje. Gracias a esta facultad nos es posible expresar sentimientos, pensamientos.

Pero poco podríamos comunicar, al menos verbalmente, si no fuera por la voz, ese peculiarísimo y particularísimo instrumento, cargado de sonoridades e intensidades. La voz es una dama de glorioso pasado, sólido presente y nada incierto futuro. Entre sus acciones más conocidas está la de demostrar que es una compañía muy adecuada y especialmente placentera para con los pequeños. Pero es que además la voz se presenta a ella misma como algo muy gratificante, también, para los

Quienes, después de leer estas líneas, se consideren buenos cultivadores del hábito de hablar, conspicuos conocedores de la capacidad de seducción que su propia voz ejerce sobre los más tiernos infantes (habilidad que a buen seguro habrán probado en múltiples y variadísimas ocasiones), pueden ya adentrarse en el mundo de la narración de cuentos.

Los tres elementos que componen la narración

Tres son los elementos que cabe destacar en este acto de comunicación que llamamos narración: el oyente, el narrador y el cuento. Las relaciones que este trío mantiene entre sí se parecen mucho a las que se suelen dar en el interior de un triángulo amoroso. Es decir, a veces es el oyente el que pide los favores del narrador para poder acceder a conocer los cuentos; otras, se puede dar el caso de que el narrador utilice el cuento para llegar hasta el oyente; aunque no es raro que el cuento se adueñe de la voz de un narrador para poder ser conocido por el oyente de modo y manera que

éste, a su vez, pueda contarle un día, convirtiéndole, a su vez, en narrador. Pero permitámonos un alto en el camino y entablar así conocimiento con cada uno de los habitantes de los tres vértices de este triángulo amoroso.

El oyente

Llamamos oyente al sujeto agente que al practicar el acto de oír hace posible que exista la narración. Qué duda cabe de que quien más quien menos ha iniciado su recorrido por el camino del habla y más especialmente por el de los cuentos bajo la forma de oyente. Lazos afectivos unen el oyente al cuento y, a la vez, a su narrador. Habiéndose relamido alguna vez con el manjar de alguna narración proporcionada por una voz sonora y cercana, tiende éste a pensar bien de los cuentos que conoce a través del canal personalizado de su narrador particular. Pero el oyente también está dispuesto a otorgar todo su cariño a su narrador particular, pues ¿cómo se podría dudar de la bondad la persona que posee el don de la narración y ejerciéndola con él, le permite convertirse en alguien que oye?

El narrador

Otro de los elementos que hacen posible la narración es, por supuesto, el narrador. También sus preferencias afectivas se mueven entre su amor hacia los cuentos y su deseo de establecer (y mantener) una buena comunicación con el oyente y con los cuentos. Dicho con otras palabras: todo buen narrador desea salir en busca de un buen cuento para contar a su oyente preferido pero también sabe que está obligado a hacerse con un oyente al que poder confiar ese cuento que tanto le gusta, incapaz ya de guardarlo por más tiempo en su interior. Luego, sólo le queda acercarse a unos oídos equipado con las sonoridades propias de la oralidad –la voz, el tono, el ritmo, el gesto, los silencios– y empezar a tejer la propia telaraña verbal dentro de la que, sin lugar a dudas, espera poder atrapar aquel que se prestó a escuchar.

El cuento

Hete aquí el tercer y aparentemente más pasivo de los tres elementos que configuran el acto de contar. De él podríamos decir que es una obra de arte de expresión verbal y, a veces, simbólica. En ciertas ocasiones tiene el cuento un único autor, pero en otras, debe su forma y también su contenido a varios de ellos, ya que con su mucho andar por esos mundos de boca a oído, en su

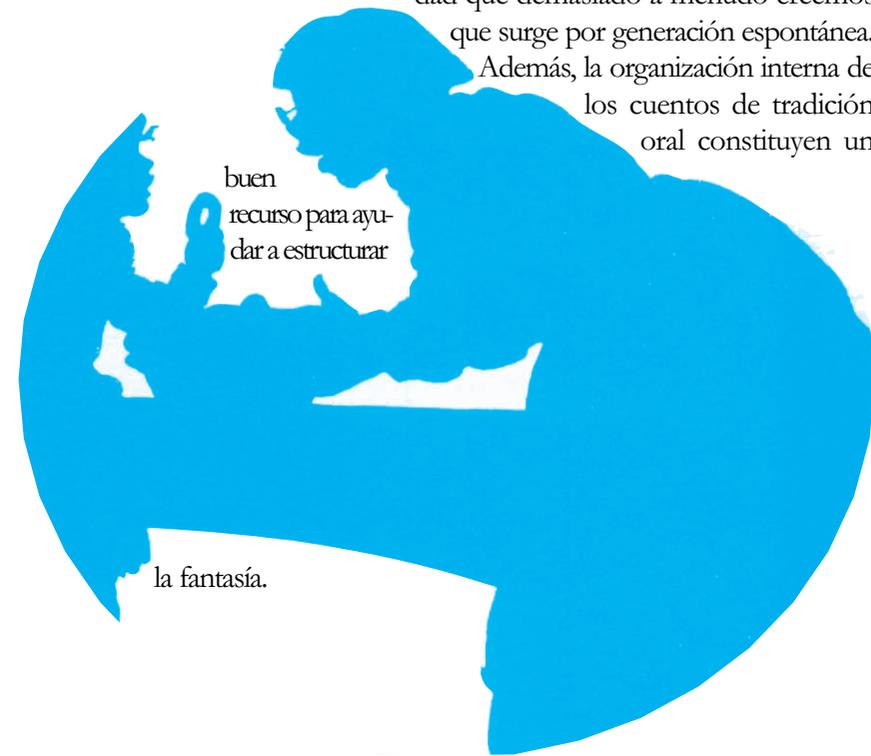
interior cobran vida algunas de las aportaciones de sus numerosos contadores y también, ¿por qué negarlo?, de sus múltiples oyentes. La existencia de un cuento se puede certificar mientras exista interés por él.

¿Y qué es lo que ocurre cuando un cuento acude a la gran fiesta de la narración? Pues que nunca se presenta sin llevar consigo por lo menos siete dones. ¿Qué cuales son esos? Pues los que seguidamente se enumeran.

El primer don: captar la atención. Con tan sólo la palabra o con la ayuda de las imágenes de un libro, el cuento contado tiene el don (abundantemente demostrado) de saber captar la atención de niños y niñas. Y lo logra tanto si procede de la tradición oral, como si nos llega de las fuentes de la literatura escrita (ya sea éstas antiguas o contemporáneas).

El segundo don: entretener divirtiendo. Una cosa propia y principal de los cuentos es la de procurar entretenimiento mientras divierten, excitando la curiosidad del receptor. Esta característica los diferencia claramente de otros pasatiempos que tienen a fomentar la pasividad entre sus usuarios.

El tercer don: estimular la imaginación. Los cuentos estimulan la imaginación, capacidad que demasiado a menudo creemos que surge por generación espontánea. Además, la organización interna de los cuentos de tradición oral constituyen un



buen
recurso para ayu-
dar a estructurar

la fantasía.

El cuarto don: desarrollar el intelecto. Los buenos oyentes pueden, gracias a los cuentos, desarrollar de manera bien visible su intelecto. Como se trata de unidades narrativas relativamente cortas (sobre todo si las comparamos con otros géneros literarios), su forma de expresión —el lenguaje— acostumbra a ser sintética y directa, y, al mismo tiempo, sus argumentos, obligados como están a ser contados y captados en un lapso de tiempo de poca duración, favorecen la participación del receptor y lo convierten en un descubridor atento.

El quinto don: aclarar sentimientos. Los cuentos son unas cajitas (o unidades narrativas) dotadas de emociones y de sentimientos que actúan en el ánimo de los que se atreven a abrirlas aclarando y depurando la propia sensibilidad. En el interior de cada una de estas unidades narrativas viven multitud de personajes, acciones y escenarios que protagonizan, sitúan y orientan los diferentes impulsos y emociones generados por la narración.

El sexto don: entrar en conocimiento de algunos símbolos. En el interior de los cuentos se prodigan palabras e imágenes. El uso repetido y continuado de algunas de ellas las convierte en símbolos. Utilizamos los símbolos para representar algunas cosas a través de los sentidos o de la imaginación, y lo practicamos paulatinamente, sin tener plena consciencia de que lo hacemos.

El séptimo y último don: oyente y narrador permanecen en compañía. Quien explica un cuento se convierte inexorablemente en amigo de quien lo escucha. Y viceversa: quien escucha un cuento querrá, con toda seguridad, compartir amistad con quien lo explica. Estos dos enunciados complementarios invitan a una aventura que sólo será posible si dos individuos permanecen en compañía.

La narración es pura comunicación

Dicho esto, bueno es reconocer que existen unos lugares especialmente indicados para contar cuentos, para cultivar la comunicación. Trátase de nuestros brazos y nuestros regazos. Con toda probabilidad, estos espacios que poseemos los adultos comparten el privilegio de ser los primeros en ofrecerse como seguro refugio a los pequeños que a ellos acuden. Si hablar pudiesen, nuestros brazos y nuestros regazos nos ofrecerían la crónica detallada de como, paso a pasito, en sus más recónditos rescoldos fueron entretejiéndose las finísimas telas de la afectividad,

tejidas con los hilos de la gestualidad, de los balanceos, de las cantinelas, de las retahílas, de las palabras. Por estas razones, los adultos estamos muy orgullosos de poseer estos rinconcitos y los cuidamos con gran esmero, pues son cuna de delicadezas sin par y, además, nos gusta tenerlos siempre disponibles para regalar allí una caricia, un gesto, una canción, un cuento, cosas impercederas para acompañar el lento e imparable crecimiento nuestros pequeños inquilinos.

El mero hecho de compartir nuestra vida con los pequeños nos ofrece infinitas ocasiones para entregarnos a la actividad de contar cuentos. De hecho, la incansable repetición de los actos de la vida cotidiana puede convertirse en una inmejorable e incansable fuente de narración de cuentos. Dar de comer, por ejemplo, es una de las numerosas acciones de cada día y que empiezan teniendo lugar en la falda del adulto, hasta que al hilo de la paulatina adquisición de la autonomía infantil se revela como algo necesario el comer sentado en la sillita primero, para hacerlo en la silla más tarde. Supongamos que compartimos este acto diario con una pequeña a la que casi nunca le apetece comer, convirtiendo cada comida en una batalla que hay que ganar a toda costa. Otro supuesto podría ser que la pequeña en cuestión come con gran apetito los manjares que se le ofrecen. Una y otra situación son buenas ocasiones para que los mayores saquemos a relucir nuestras artes oratorias y contemos cuentos. Que sean conocidos de antemano o inventados sobre la marcha es lo de menos, lo importante es que nos permitan ganar la batalla, amenizando los bocados de la pequeña con poco apetito o que nos permitan hacer de las comidas un gratificante recuerdo verbal y afectivo para la protagonista del segundo supuesto.

Claro está que, como se ha dicho, las ocasiones son infinitas. Corresponde a cada adulto, a cada contexto familiar encontrar las que mejor de adapten a su dinámica. Un único requisito se precisa: tener tiempo para hacerlo. O, para ser más precisos, querer tener tiempo para practicar este acto gratuito y gratificante a la vez que constituye esto de contar cuentos. Pregunten quienes todavía no se han puesto a ello, pregunten a los que llevan tiempo practicando estas artes. La respuesta será que si bien es cierto que es difícil destinar tiempo a ello, pues la vida doméstica nos tiene ocupados en otros tantos menesteres, aunque sean pocas las veces de que se disponga para ejercer de narradores, el placer que se consigue es tal que para muchos es ya completamente imposible renunciar a contar cuentos. Además, para los que temen no saber mucho de esto, no olviden que los pequeños son unos buenos y más que pacientes maestros. En serio. Y si no se lo quieren creer, ¡empiecen ya a ejercer! ■

Los *bits* de inteligencia

Consideraciones desde la perspectiva neurológica y del desarrollo

Un colaborador de la revista Infancia me solicitó que, como neuropediatra especializado en desarrollo infantil, valorase los *bits* de inteligencia. Poco conocedor de esta «técnica», acepté, pero con la petición de que me hiciera llegar el material en el que se basaba. Por una parte, he conocido el libro *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*, del Dr. Glenn Doman, y, por otra, el material de *bits de inteligencia* que usan en algunas escuelas infantiles.

El material que usan en las escuelas infantiles, lo doy por descrito en el artículo de Montserrat Benlloch titulado «De ilusión también se enseña: Los bits de inteligencia o cómo aprender a nombrar», publicado en este mismo número de la revista *Infancia*.¹

El libro del Dr. Doman, publicado en 1984, va dirigido a las familias y es la fuente de los *bits de inteligencia* que, adaptados y comercializados, se utilizan en las escuelas infantiles. Este libro realiza una valoración del potencial intelectual de los bebés, que consiste en decir que todos los niños y niñas tienen, al nacer, un potencial intelectual parecido al de genios como Leonardo da Vinci. Según este autor, si este potencial no se desarrolla es debido a que

Pere Pérez-Olarte

el niño no recibe una gran estimulación para aprender en los seis primeros años de vida, y, actualmente, de acuerdo con el Dr. Doman, esta capacidad se desaprovecha. El hecho de favorecer otras actividades,

como puede ser el juego, en detrimento de los aprendizajes, hace que un pequeño no desarrolle todo su potencial y no llegue a ser un genio, quedándose en una situación de «medianía». El Dr. Doman llegó a estas conclusiones después de trabajar con pequeños con lesiones cerebrales.

Creó el Instituto para el Desarrollo del Potencial Humano en Filadelfia (EUA) para poner en práctica sus teorías, aquello que él llama la «revolución pacífica». En el libro se repiten referencias a los conceptos anteriores

con mención a niños concretos que han realizado aprendizajes precoces principalmente en lectura, conocimientos y matemáticas. Otro hecho destacable es que en el libro no encontramos elementos de autocritica; todo han sido éxitos y en ningún momento comenta los fracasos o dificultades que muy probablemente encontró en sus estudios. Además, tampoco se refiere a la situación de estas personas en la edad adulta, y parece que en el momento de escribir el libro algunos de los niños ya podrían tener, aproximadamente, veinte años.

Podríamos calificar el tono general del libro de *comercial*; nos quiere convencer a toda costa de las bondades de su sistema, que llega a definir como la base de una nueva revolución humana, en este caso pacífica.

En el libro se insiste en las grandes capacidades del cerebro del niño pequeño para aprender, y en el hecho que estas capacidades disminuyen considerablemente a partir de los seis años.



Sin embargo, hay pocas referencias a aspectos neurológicos concretos de desarrollo cerebral.

En una parte del libro (la cuarta), dedicada al cerebro, se dice que sólo usamos un porcentaje muy pequeño de neuronas. También dice que la función determina la estructura, de forma que la carencia de una función produce una mala estructura. Cuando habla de la estructura debemos entenderla, en este caso, como estructura anatómica y del cerebro. Se realiza una autovaloración muy positiva de la evolución de los pequeños con lesión neuronal tratados con su técnica. Según el Dr. Doman, el cerebro crece con el uso. Así, para demostrarlo, se basa en el crecimiento del perímetro craneal durante el tratamiento y en la opinión favorable de los neurofisiólogos sobre esta cuestión.

También se explican diversos experimentos con animales llevados a cabo en la antigua URSS, en los cuales se hallaron cambios en la estructura cerebral en relación a experiencias de estimulación. Estos estudios destacaban, por ejemplo, que los animales con más experiencias vestibulares tenían unas neuronas más grandes en las áreas cerebrales vestibulares. Por otra parte, estudios con ratas en EE.UU., también confirmaron diferencias en las dimensiones craneales en relación a la escasez o enriquecimiento de las experiencias sensoriales.

En este capítulo se afirma: «... la inteligencia visual y auditiva de un niño aumenta mucho cuando éste tiene la posibilidad de aprender, a una edad muy prematura, una gran serie de hechos. Tanto si éstos se proporcionan en forma de información enciclopédica, como en

forma de palabras únicas o en forma de números, su inteligencia crecerá en proporción al número de hechos recibidos». Parece, entonces, que se basa en los experimentos animales, pero está claro que en la extrapolación a los humanos introduce elementos metodológicos (informaciones enciclopédicas, palabras, números...) de su técnica que no se hallaban en los experimentos.

Su visión del cerebro humano es la de un ordenador que hay que llenar con programas e información. Incluso se habla de la capacidad de *bits de información* que tiene el cerebro humano.

En este mismo capítulo se afirma que la inteligencia es el resultado del pensamiento. Curiosamente no se profundiza en el proceso de pensamiento del niño. Este capítulo terminaba afirmando que la inteligencia humana es un producto del cortex cerebral.

En el capítulo de los *bits* («Cómo darle a su hijo un conocimiento enciclopédico»), destaca

la importancia del conocimiento como fuente de todo el resto de aptitudes, que incluyen el arte, la música, la literatura... Y resalta que el conocimiento se basa en la información. Los *bits* son su sistema para dar información a los pequeños.

De esta forma, el libro va repitiendo críticas a la institución escolar y traspasa un peso importante a los padres como subministradores de información estructurada al niño; habla de «padres profesionales».

Valoración neurológica y desde la perspectiva del desarrollo infantil

El cerebro humano es, aún hoy, un gran desconocido. Sabemos que su funcionamiento es más complejo que el de un ordenador. La tendencia reduccionista que equipara el cerebro a un ordenador puede comportar peligros que animen el intento de hacer intervenciones externas sobre el niño sin considerar la globalidad de la persona. Pienso, por tanto, que la teoría y la práctica del Dr. Doman cae en este riesgo y, usadas de forma poco flexible o exclusivista, pueden llegar a perjudicar al pequeño y a su familia. El peligro de sesgar las experiencias del niño o de entenderlo como una especie de «máquina» por parte de la familia o de los educadores puede comportar una pérdida de su dimensión afectiva y en la relación padres-niño o educador-niño. También me ha llamado la atención el olvido, en el libro, de las funciones afectivas de los padres en el desarrollo del niño. Estas funciones son fundamentales para la organización neurológica y mental del niño.

Cualquier bebé necesita estímulos o experiencias, pero es necesario que se den integrados con sus intereses y dentro de un marco afectivo que le ayude a superar los miedos y las dificultades que todo crecimiento comporta.

Si esto no es así, existe un riesgo de cerrazón/introversión del niño con la aparición y organización de problemas emocionales no resueltos.

Sabemos que el potencial intelectual de cada niño viene dado, también, por sus características genéticas. Esto no está recogido en el libro, donde se plantea que todos los niños, al nacer, tienen un potencial igual o superior al de Leonardo da Vinci.

Pero igualar las potencialidades de los bebés favorece su visión como «máquinas» y dificulta considerar las características individuales que cada niño tiene ya desde su nacimiento.



Por tanto, si no se plantean dificultades propias del bebé, existe el riesgo de hacer recaer sobre la familia, injustamente, el fracaso de su trabajo.

Es cierto que el cerebro humano tiene una capacidad enorme de maduración anatómica y funcional; sólo debemos observar los progresos que, en todos los sentidos, hacen los niños y niñas en sus primeros años de vida.

Este proceso es óptimo cuando se desarrolla de forma integrada en el seno de una familia que le quiere y está dispuesta a darle bienestar y ayuda para su crecimiento físico y mental.

Pero si introducimos elementos artificiales como los que plantea el Dr. Doman podemos acelerar la maduración de ciertas zonas cerebrales, pero corremos el riesgo de romper el equilibrio y la relación entre funciones neurológicas. La maduración neurológica es muy delicada, y la prudencia al introducir elementos artificiales es fundamental. En caso contrario puede ser peor el remedio que la enfermedad.

En el libro se contraponen juego a aprendizajes como si fuesen dos cosas opuestas.

Sin embargo, es obvio que una parte importante de los aprendizajes se adquiere a través del juego, y que un tipo concreto de juego, como el simbólico, es de gran valor para la organización emocional del niño.

En el libro del Dr. Dorman se habla continuamente de las grandes capacidades que han adquirido diversos niños con su sistema.

Pero echo de menos el seguimiento de estos niños y si realmente la



Desde mi punto de vista, la mejor forma de favorecer el desarrollo es tener una comprensión global e individual de cada pequeño, para ofrecerle lo que necesite en el proceso de crecimiento. ■

1. Ver páginas. 9-13 de este mismo número.

precocidad en la adquisición de ciertas capacidades ha continuado, con la evolución, hacia una situación física, intelectual y mental superior a la media.

Además, pienso que sería interesante conocer también la opinión de los padres de estos niños.

En la teoría del Dr. Doman, el eje de la inteligencia-conocimientos-información es básico, y los *bits* juegan un papel central.

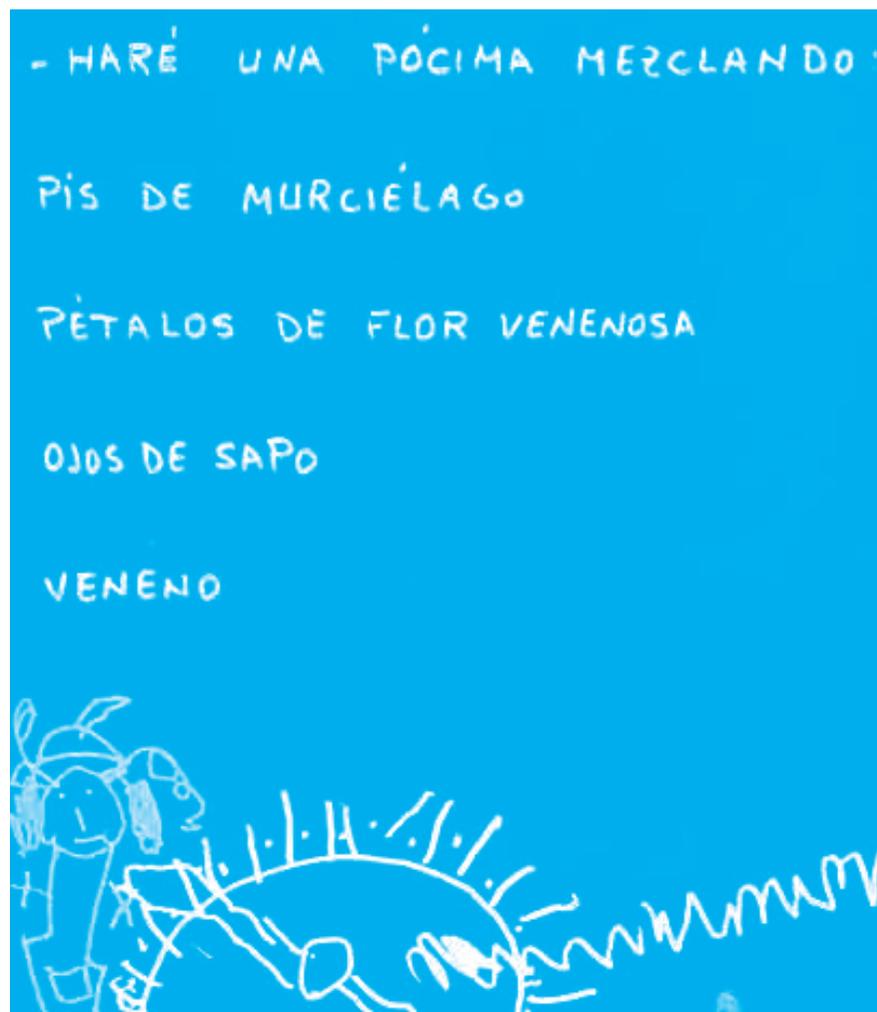
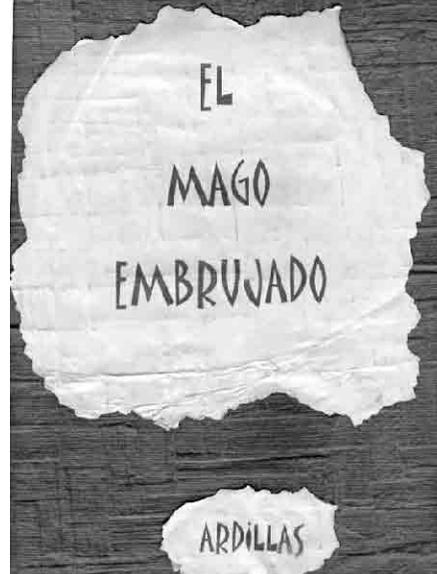
Pero no hay en todo el libro ningún estudio científico que demuestre que los *bits* incrementen la inteligencia de los niños.

Por otra parte, sí que hay una crítica negativa de la valoración de la inteligencia mediante tests.

La inteligencia es fruto de diversos factores (genéticos, integridad cerebral, experiencias físicas, sensoriales, emocionales...) y su comprensión profunda es todavía limitada.



Un cuento de los niños y niñas de Asturias





érase una vez



JULIAN LARA CECILIA
CEUNA DE VA CAUIER
FERRA SERGIO LUIS
JAVIER
MARIA F AN DREA SARA
PAULA PDP
LUCAS
ANGELA
JULIA PABLO MIRIAN

37 Escuela de Verano de la Asociación de Maestros Rosa Sensat *La escuela abierta al mundo*

Conclusiones del Tema General

Una cadena de expresiones pronunciadas a lo largo de las sesiones del Tema General de la Escuela de Verano permiten hacer una primera aproximación al tema de este año: La escuela abierta al mundo. La frase mis hijos fueron felices en la escuela se puede continuar con los argumentos que ponen en evidencia las trampas de la calidad, o el énfasis apasionado sobre el reto de educar para la vida democrática, o para el arte de pensar y de hacer pensar, o la cultura como placer o empezar a comprender que lo desconocido no es amenazador, es interesante o el mensaje optimista de peores hemos salido.

Dos hechos históricos negativos

El reto de educar para la vida democrática, en nuestro país, pero con conciencia global y solidaria, lo hemos vivido estos días en forma de choque violento, con dos realidades actuales que son ya hitos históricos muy negativos:

Una, en nuestro ámbito inmediato, la denominada «Ley de Calidad» que amenaza provocar un retroceso muy grave de todo el sistema educativo del estado español.

La otra, a escala mundial, vivida estos días con intensidad en Barcelona, la respuesta decepcionante, imperdonable e irresponsable que, como humanidad global, estamos dando al problema del SIDA, que ha dejado 14 millones de huérfanos en África y Asia.

Las consideramos dos catástrofes, de alcance no comparable, pero que están relacionadas. La Ley española apunta a la reproducción, más que a la disminución, de las desigualdades sociales y es fruto de las políticas neoliberales predominantes, y tanto las desigualdades como el neoliberalismo se hallan también en la base del drama de los países más castigados por aquella enfermedad.

En relación a la cuestión del SIDA, como educadores, y con el convencimiento de que otro mundo es posible, queremos solicitar al Gobierno de Cataluña que emprenda las acciones necesarias, tanto políticas como económicas, para contribuir a frenar el drama humano más cruel que nos ha tocado vivir.

Respecto a la Ley de Calidad, un hilo conductor de rechazo, basado en argumentaciones sólidas, ha recorrido las intervenciones de las dos semanas del Tema General y debe estar presente, por fuerza, en las conclusiones que ahora os presentamos:

La escuela que queremos

La escuela que queremos debe potenciar la formación de los niños y de los jóvenes, y favorecer la cohesión social.

Debe hacer frente a la ola mercantilista que propugna la ética del «todo vale», para poner el énfasis en los intereses de todas las personas.

La escuela del presente y del futuro tiene que favorecer que los niños y los jóvenes construyan su propio pensamiento, su identidad. Las afirmaciones tajantes deben desaparecer para dar paso a un conocimiento abierto que pueda avanzar en muchas direcciones.

La escuela debe hacer realidad una educación democrática y optimista en lo relativo a las capacidades y potencialidades de los niños y de los jóvenes. Tiene que generar su interés por tener una buena información y ser capaces de interpretarla críticamente.

La escuela tiene que explicitar la necesidad de la corresponsabilización de la sociedad, porque ya no es, ni puede ser, el único agente educativo.

La escuela debe evitar academicismos absurdos, porque la cultura solamente tiene valor si sirve para la vida. Tiene que generar la posibilidad de pensar y debatir las cuestiones que hoy nos afectan.

La escuela debe crear mentes abiertas, capaces de crecer y madurar, y promover la voluntad de compromiso, individual y colectivo, de los niños y niñas y de los jóvenes.

Debe ayudar a recuperar la confianza en la política como instrumento de transformación de la realidad.

La escuela debe ser el lugar para aprender a ver el mundo con una mirada renovada, para aprender a comprender y a convivir con las realidades emergentes. Unas realidades que muestran que cambiar es una necesidad vital para las personas, para la sociedad, para el planeta.

La escuela debe educar en el cambio.

Qué queremos hacer maestras y maestros

El futuro se construye en el presente. Educar es hacer de maestro, mirar al futuro, un futuro que se construye aquí y ahora.

Aquí y ahora, maestros y profesores tenemos que trabajar para hacer realidad el diálogo, un diálogo entre personas y entre culturas. Con disponibilidad de escuchar las críticas, de cuestionar las verdades absolutas.

Los maestros y profesores tenemos que comprender y potenciar que los niños y los jóvenes también puedan comprender que lo desconocido no es nunca amenazador, sino interesante. Que el riesgo y la incertidumbre son una oportunidad.

Los maestros y profesores tenemos que ser capaces de dar tiempo al silencio, al no hacer, al escuchar. Tenemos que recuperar el tiempo: dejar tiempo para cada cosa, dar tiempo. Necesitamos reencontrar unos ritmos que nos permitan gozar de lo que hacemos.

Los maestros y profesores tenemos que ser conscientes que se aprende con la acción, con los sentimientos, con las emociones y las ideas.

Los maestros y profesores tenemos que conseguir que el aprendizaje sea un instrumento de vida. Tenemos que propiciar que los niños y jóvenes construyan maneras de vivir y convivir democráticamente.

Nuestra petición a la consejera de educación

Ahora como pocas veces nos es posible celebrar nuestra coincidencia con el Departamento, con sus declaraciones en relación a la Ley de la Calidad de la Educación. Pero sentimos la necesidad de que estos análisis se conviertan en cambios importantes en la política del Departamento.

Para hacer realidad la escuela que queremos, necesitamos que el *Departament d'Ensenyament* contribuya a dar a conocer la realidad, comprometiéndose a difundir el mensaje de todo lo positivo que hay en los diferentes estudios y evaluaciones, y que articule los medios materiales y humanos para generalizarlo.

Para hacer realidad la escuela que queremos, es necesario que el *Departament d'Ensenyament* actúe a favor de la descentralización y la autonomía de centro, proporcionando todos los recursos necesarios, frente a la homogeneidad que la Ley pretende.

Para hacer realidad la escuela que queremos, es necesario que el *Departament d'Ensenyament* promueva y fortalezca el trabajo

en equipo, la investigación y la participación, frente a la jerarquización propuesta por la nueva Ley.

Para hacer realidad la escuela que queremos, es necesario que el *Departament d'Ensenyament* garantice la acogida de la diversidad frente a currículums prefijados y evaluaciones segregadoras.

Para hacer realidad la escuela que queremos, es necesario que el *Departament d'Ensenyament* se responsabilice de la Escuela Pública, desde los cero hasta los dieciocho años, como verdadera garantía de equidad.

Para hacer realidad la escuela que queremos, es necesario que el *Departament* disponga de los recursos que se ajusten a esta voluntad. Es imprescindible que el 6% del PIB defendido y argumentado en el informe Delors sea el de la escuela de Cataluña.

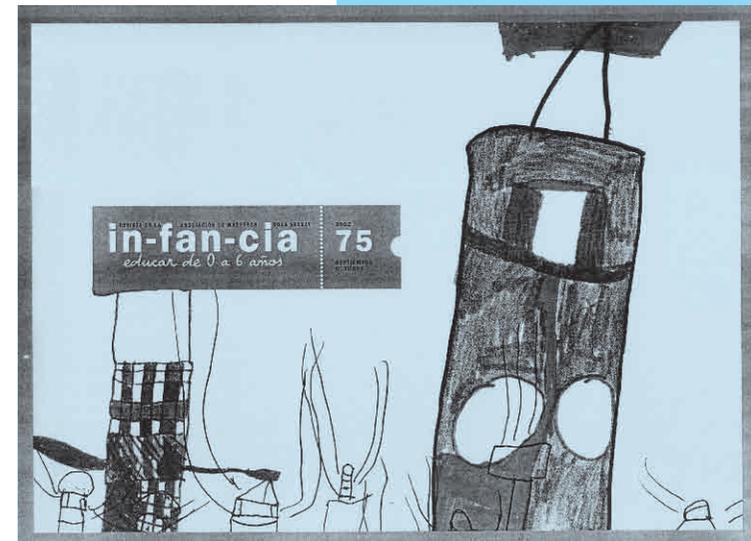
Nuestro compromiso

Como movimiento de renovación pedagógica, nos comprometemos a poner en marcha estrategias para cambiar la situación actual.

A dar argumentos para el debate: a denunciar el espíritu antidemocrático y antisocial de la Ley de Calidad. A informar a la sociedad sobre qué significa y a quién perjudica esta Ley.

Nos comprometemos, también, a proponer modelos alternativos. A crear complicidades para promover la desobediencia civil y continuar haciendo lo que sabemos hacer, más allá de lo que diga la Ley.

Nuestra portada



«Chimeneas»: Clara, Irene y Celia, del Parvulario de la *Escola Sadako* de Barcelona, han tomado apuntes del natural, como uno de los pasos en la acción de su proyecto de construcción de una chimenea. Formas y colores se funden en estas páginas de apuntes para reflejar las reliquias simbólicas de un paisaje urbano que, hoy, llama la atención vivamente, y remite a un tiempo pretérito, en el que la ciudad integraba en su entorno de vida un paisaje fabril, que la dotaba de una industriosa personalidad específica.

**WWW.
revistainfancia.org**

**sumarios de *Infancia*
desde el 2000**

**actividades y noticias
de actualidad**

**ediciones
de educación infantil**

¡No olvides visitarla este septiembre!



Jean-Baptiste BARONIAN
Con todo mi corazón
Beascoa, Barcelona, 1998

Como apunta el título, éste es un cuento sencillo escrito con el corazón. Y es que el personaje, un osito, está ofuscado con una pregunta: *¿Hasta qué punto me quiere mi madre?* Una pregunta en verdad vital, que todos los niños plantean a lo largo de su vida y que merece una respuesta. Pues en este caso la pregunta tendrá su respuesta y no precisamente cualquier respuesta. Dispone además de una estructura muy concreta, lo que facilita enormemente la lectura de los primeros lectores. Ilustraciones tiernas y de gran sensibilidad. A partir de 2 años.



Gunilla HANSSON
Colección *Otras historias de Clara*
Planeta, Barcelona, 1999

Colección excelente. Roles maternos y paternos alejados de estereotipos fáciles. En efecto, el padre, además de los papeles tradicionales a los que está acostumbrado, es capaz de asumir otros, tales como el cuidado de los niños, el mantenimiento de la casa, el rol llamado materno, etc. La actitud de los niños y las niñas también resulta destacable. En ellos se refleja su autonomía, su afectividad, sus problemas personales, junto con temas candentes de gran actualidad. A partir de 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Bambini, mayo de 2002

«Educazione alla pace e 'intelligenze multiple'. Intervista a Howard Gardner»

Paola BERNARDINI

«Dov'è il cervello? Dov'è la mente?»

Laura SURIAN i M. Elena BELLINI

«Le 'parole' della qualità»

Paolo ZANELLI

«Tanti modi de crescere: viaggio dal nido alla scuola»

Mina CANARINI, Paola GNESI, Cinzia MENICONI

«Lo scatolone scientifico»

Lara ALBANESE i Emanuela COLOMBI

Cooperazione Educativa, núm. 2, marzo-abril de 2002

«Elogio dei saperi inessenziali»

Angelo RIMONDI

Cuadernos de Pedagogía, núm. 315, julio-agosto de 2002

Monográfico: Interculturalismo y ciudadanía

Entrevista a Dominique Sampiero

Josep M.^a CUENCA

«De la exclusión a la ciudadanía intercultural»

Mar MOROLLÓN

Scuola Materna, núm. 17, junio de 2002

«Documentare l'esperienza»

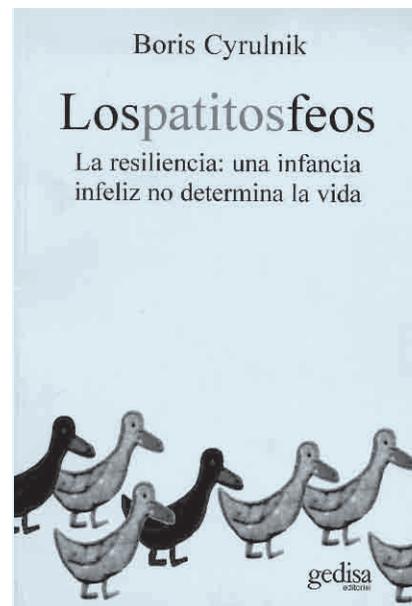
Aldo SPECCHIA

«Pedagogia ed affettività: i bambini 'difficili'»

Andrea BOBBIO

«Il colore è un mondo»

Gian Leonildo ZANI



G. Cyrulnik: **Los patitos feos**, Madrid, Gedisa Editorial, 2002.

En una visión optimista de las actuales teorías sobre los efectos dañinos del trauma infantil, la tesis de este libro es que una infancia infeliz no determina la vida. Algunos casos célebres—Maria Callas, Georges Brassens— demuestran que existe un mecanismo de autoprotección que permite volver a empezar después de haber sufrido una experiencia traumática que incluso podría parecer irreparable. Este mecanismo, una especie de «reserva» biopsíquica de los niños y niñas, se pone en marcha desde la más tierna infancia, primero mediante el tejido de lazos afectivos, y más tarde a través de la expresión de las emociones.

F. Frabboni: **El libro de la pedagogía y la didáctica: I. La Educación**, Madrid, Editorial Popular, 2001.

Éste es el primer volumen de un grupo de tres destinados a la formación docente en sus diversas especializaciones. Los tres libros recogen el pensamiento de Franco Frabboni, pedagogo de la Universidad de Bolonia, comprometido con la renovación social de base democrática y progresista. En cada uno, los contenidos se distribuyen en unidades didácticas que a su vez se abren en una serie de proposiciones. Esta estructura facilita el uso del libro como un manual para alumnos en período de formación inicial. Este primero parte de la concepción de que la educación debe ser estudiada desde el punto de vista actual de la sociedad y centra la atención en la persona.

