

educar de 0 a 6 años

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2003

78

MARZO
ABRIL



¿Tenemos un problema?

Además de la endémica falta de recursos públicos de la escuela infantil, causa de la incompreensión del significado de la educación en estas edades y, como consecuencia, de la falta de plazas, del creciente abandono al mercado y al mundo empresarial de lo que tendría que ser responsabilidad pública... además de todo eso, se hace cada día más evidente el retroceso histórico en el que esta escuela está inmersa.

Hoy, hay que enfocar de manera especial una nueva realidad que está emergiendo con fuerza, y con ella un importante debate social sobre los horarios de la escuela en general, que afecta muy especialmente a los pequeños de 3 a 6 años, que, aunque con una importante autonomía personal, son todavía, en algunos aspectos, dependientes del adulto. Unos pequeños con unas familias que necesitan que estén atendidos un tiempo más largo del que hoy ofrece la escuela.

Un debate en el que habrá que incorporar las opiniones de los pequeños, un debate en el que habrá que velar por no caer en posiciones corporativas, un debate en el que los poderes públicos

tienen una doble responsabilidad: el enfoque pedagógico que hay que dar a estos tiempos y los recursos necesarios para garantizar la equidad en la oferta.

Nuestro compromiso es difundir todo aquello que conocemos para transformar positivamente esta realidad, y una y otra vez tenemos que reclamar más y más recursos que siempre se escatiman o se niegan.

Ahora sabemos también que, en nuestra constante reivindicación de más recursos para la educación y para la infancia, no estamos solos. La Unión Europea considera imprescindible incrementar el porcentaje del PIB para la educación y el reciente informe de la OCDE, sobre el Panorama Social, considera que nuestro país, además del insuficiente gasto en educación, en gasto social es el último país europeo; un panorama vergonzoso, que nos da la razón.

Somos conscientes de que en esta página hoy hay que hablar de, o mínimamente apuntar, algunas cuestiones básicas sobre el tema de los horarios y sobre el abandono progresivo de la escuela infantil. Pero no podemos dejar de hablar de otros temas aparentemente

coyunturales y que nos afectan como maestros, afectan el mundo de la educación. Son temas de actualidad, de los cuales tendremos que seguir hablando.

Sentimos la necesidad de hacer explícita nuestra solidaridad y preocupación por todo lo que se ha hecho evidente con la catástrofe del *Prestige*. Más allá de lo que está significando para toda Galicia, costas de Asturias y de Euskadi, causa una profunda preocupación por la herencia que nuestra generación dejará al conjunto de la humanidad. Y, en la cúspide de esta gigantesca ola de despropósitos, el anuncio de la guerra que en caso alguno podamos ni comprender ni compartir.

De nuestra microrealidad junto a los más pequeños a la macrorealidad de los acontecimientos del mundo, se hace evidente la necesidad de trabajar aún con más pasión por hacer realidad el pensamiento de María Montessori, de rabiosa actualidad hoy.

«La sociedad ha construido muros y barreras. La nueva educación ha de destruirlos y mostrar un horizonte libre. La nueva educación es una revolución. Una revolución no violenta. Si triunfa, las revoluciones violentas resultarán imposibles.»

Página abierta	Los niños y niñas de parvulario hablan del <i>Prestige</i>	Isabel Ferreros, Sílvia Majoral, Paquita Vallès	2
Educación de 0 a 6 años	Juego, pensamiento y lenguaje	Jêrome Bruner	4
Escuela 0-3	La comida: un reto educativo	Belén Izpura, Alfredo Hoyuelos	11
Buenas ideas	Zootropo. Fenaquistoscopio	Maribel Guijarro, Antonia Solozábal	17
Escuela 3-6	Una experiencia de informática	Maite Etxeberria, Futxo Crespo	18
Ayer en educación infantil	La formación permanente	Eli Condado	24
Actualidad de los clásicos	Lev Vigotski. Aprender, desarrollo psíquico y arte: ¿qué tienen en común?	Bernd Fichtner	26
Infancia y sociedad	El entorno en el desarrollo de la infancia ¿Qué puede interesar del <i>Fòrum Barcelona 2004</i> al mundo de la educación?	José Gutiérrez	33
Infancia y salud	Se hace pipí	Marta Mata	37
Poesía	Composiciones poéticas que acompañan la actividad cotidiana	Joan Ripoll	40
Informaciones		Gloria Domínguez	42
Libros al alcance de los niños			44
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

Grupo de tres años

5 de diciembre

- Los señores recogen las manchas con barcos.
- Está claro, porque sino se ahogan.
- Lo he visto en la tele.
- Yo no.
- Hoy por la tarde he visto el barco que le caía el petróleo (Anna).
- Se ha roto (Genís).
- Los peces se mueren.
- Los pájaros también.
- ¿Los señores se han muerto?
- No, los salvaron antes de que el barco se hundiese
- Las playas están negras.

Enero

- En Galicia limpian el petróleo del agua y de la arena (Sergi).
- El barco que llevaba petróleo se partió (Xavier).
- Porque llovía y había un trueno muy grande (Arnau).
- Yo vi en la tele que lo recogían todo con una pala (Claudia).
- A ver si viene aquí el petróleo... (Xavier).
- No, porque está lejos (Arnau).
- Yo fui a Segur y no había petróleo (Claudia).
- Es feo y sucio (Genís).
- Es malo, porque hace daño a la gente.
- Es un aburrimiento (Xavi).



Los niños y niñas de parvulario hablan del *Prestige*

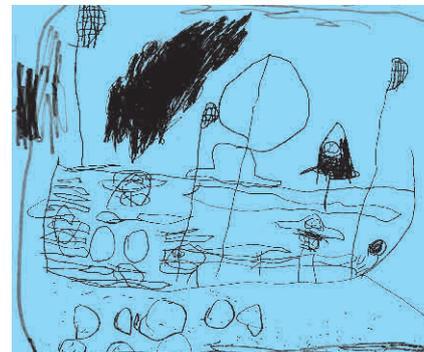
11 diciembre, mirando los recortes de periódico

- Un día iré aquí, a la foto, (Ariadna).
- Hay unos médicos que curan los peces y los pájaros. Son buenos (Xavier).
- He visto un pájaro que no podía volar (Claudia).
- El pájaro iba a pescar peces y se ha ensuciado. Está enfermo, el médico lo cura (Xavier).

- Los pájaros y los peces se mueren (Xavi).
- He visto dos cosas de petróleo en la tele (Arnau).
- Para bañarnos nos gusta el agua «limpiada» y azul (Jesús).
- Es verde (Arnau).
- No, azul, ¿verdad? (Jesús)
- En Barcelona yo lo he visto y es verde (Arnau).
- En Galicia no se pueden pescar peces (Alexia).

Isabel Ferreros, Sílvia Majoral, Paquita Vallès

Grupos 3-6 de la Escuela Pública Municipal Parc del Guinardó



Grupo de cuatro años

Los barcos ensucian el mar. ¿De qué otra manera se ensucia el mar?

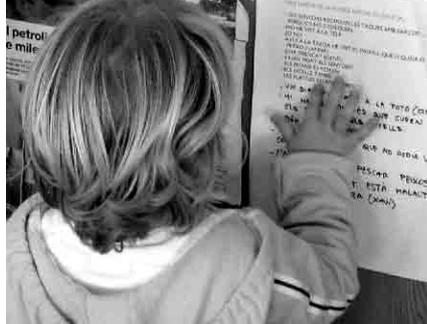
- Con botellas.
- Con papeles.
- Con latas.
- Con zumos malos.
- Con plásticos.

¿Qué podemos hacer para que el mar esté limpio?

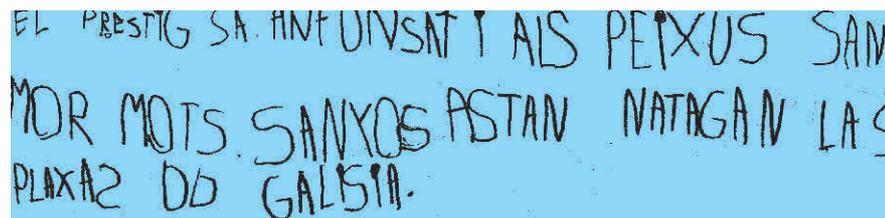
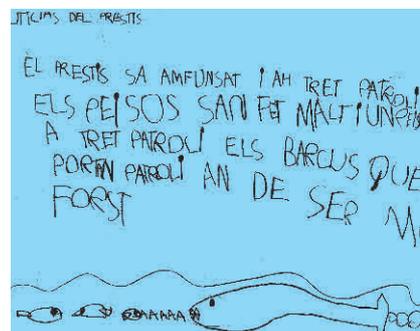
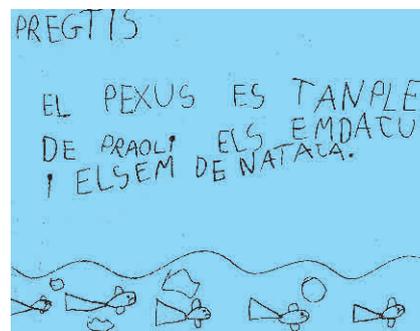
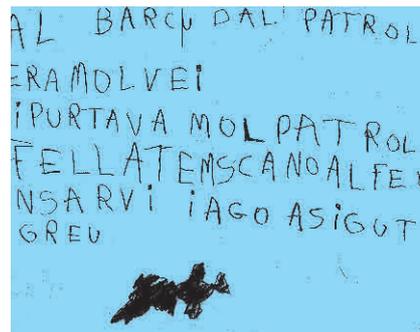
- Si comemos un bocadillo en la playa, no hemos de tirar el papel al suelo.
- Ir limpios a la playa.
- No tirar cocacolas al suelo.
- Tirarlo todo a la basura.
- Un submarino puede ir al fondo del mar y recoger los desperdicios que encuentre.
- No dejar las chancletas ni los flotadores viejos tirados en la arena.
- Antes de marcharnos, recoger las palas, los cubos, la toalla y todo lo que llevamos.

Grupo de cinco años

- Es un barco que iba lleno de petróleo y ha explotado.
- No, no ha explotado sólo se ha partido por medio y se ha hundido.
- Sí, está en el fondo del mar y no lo pueden sacar porque está muy abajo.



- Se le escapa petróleo.
- Por culpa de unos señores que no vigilaron el barco.
- Sí, porque era muy viejo y se agujereó.
- Ahora el mar está lleno de petróleo.
- Ha pasado en Galicia.
- Se esparce por el agua y llega a la playa.
- Cuesta mucho de recoger.
- Lo hacen muchos hombres y mujeres vestidos de blanco.
- Sí pero van sucios, negros de petróleo.
- Da mucho asco.
- Pobres ballenas, se morirán.
- Yo vi un delfín muerto.
- Y peces, y pájaros llenos de petróleo.
- Se dice *fuel*.
- Se morirán todos los animales del mar.
- Tienen camiones, grúas y helicópteros para limpiar el mar.
- También se mueren las tortugas.
- Eso no tendría que pasar.
- No, porque el mar es muy bonito y hay muchos animales.
- Han de vigilar los barcos y hacerlos nuevos.



¿Cómo podemos ayudar?

- Ahora no puedo hacer nada porque soy pequeña, pero cuando sea mayor seré veterinaria para curar los peces.
- Pues yo curaré los pájaros con agua y un poco de jabón, porque el jabón también les puede hacer daño.
- Yo seré médico para curar los marinos que se hagan daño.
- Yo también curaré los señores que limpian, porque a veces se ahogan. Es que apesta mucho.
- Yo iré a limpiar y me pondré un vestido blanco y una máscara.
- Pues yo seré policía y vigilaré que los barcos sean nuevos y no se hundan.
- Yo haré que el petróleo se lleve en camiones y en cubos, y no en barcos.

Juego

pensamiento y lenguaje



Este profundo análisis sobre las características del juego y las observaciones e investigaciones practicadas sobre el juego ha llegado a constituir todo un clásico para la renovación pedagógica y los estudios del desarrollo y la evolución de la infancia.

El diálogo, entre quienes investigan sobre el desarrollo infantil y quienes se dedican al trabajo diario con niños y niñas pequeños en educación infantil, tiene una enorme importancia y debe ser renovado continuamente. Ha habido un notable progreso en los conocimientos aportados por biólogos, psicólogos y lingüistas sobre el desarrollo humano, conocimiento que es muy relevante para nuestra forma de orientar la educación y el juego de los niños pequeños.

Vivimos una época en la que se está produciendo una convergencia de intereses respecto a la infancia, tanto teóricos como prácticos, y me honro en poder participar en dicha convergencia. Disponemos de una ocasión excepcional para lograr un intercambio de ideas entre la investigación y el conocimiento práctico. El tema del que yo voy a tratar es la relación entre juego, lenguaje y pensamiento. Intentaré ser breve, no porque no haya una gran cantidad de investigaciones sobre el tema, sino porque quisiera que hubiera tiempo para ocuparnos de sus consecuencias prácticas, es decir, cómo organizar el juego de los grupos infantiles, de forma que les ayudemos a desarrollar sus potencialidades y a vivir de un modo más pleno su vida.

Jêrome Bruner

Empezaré con un esquema de las que considero cuestiones fundamentales del juego infantil.

En primer lugar, el juego supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos. En un sentido muy profundo, el juego es una actividad que no tiene consecuencias frustrantes para el niño, aunque se trate de una actividad seria. Es, en cierto modo, una actividad para uno mismo y no para los otros y, por ello, es un medio excelente para poder explorar. Es más, el juego es en sí mismo un motivo de exploración.

En segundo lugar, la actividad lúdica se caracteriza por una pérdida de vínculo entre los medios y los fines. No es que los niños no perciban los fines, ni que dejen de utilizar los medios para llegar a ellos, sino que muy a menudo cambian estos fines para que encajen con medios que acaban de descubrir, o modifican estos medios para que se adapten a fines nuevos. Y no es que lo hagan así sólo porque se encuentran con dificultades a la hora de llevar a cabo una actividad concreta, sino que realizan estas modificaciones porque son una consecuencia directa de la misma satisfacción que proporciona el juego. De forma que éste no sólo es un medio para la exploración sino también para la invención.

Además, y muy relacionado con los puntos anteriores, una de las características del juego es que no está excesivamente vinculado a sus resultados.

Los niños modifican aquello que están tratando de lograr, y permiten a sus fantasías que sustituyan esos objetivos. Si estas modificaciones no son posibles, el niño se aburre enseguida con la actividad. Si observamos a un niño pequeño amontonando bloques de madera, nos sorprenderá la diversidad y riqueza combinatoria de su juego. Es sin duda una oportunidad para poner en funcionamiento esta capacidad de combinación, que no tiene paralelo en otra esferas.

En tercer lugar, y a pesar de su riqueza, el juego no sucede al azar o por casualidad. Al contrario, se desarrolla más bien en función de algo a lo que he llamado «un escenario».

Recordemos el famoso ejemplo de las niñas gemelas de Sully, cuando una de ellas le decía a la otra: «vamos a jugar a las gemelas», para dedicarse a continuación a desarrollar un tema en el que el objetivo general consistía en compartir absolutamente todo en términos de igualdad. Ciertamente existe una gran distancia entre este tema y lo que sucede en la vida diaria. Y, sin embargo, este «escenario» de igualdad total, es una forma de idealización de la vida. No siempre resulta así de fácil percibir el escenario de un juego infantil, pero siempre vale la pena observar con detalle para poder descubrirlo.

Utilizando las palabras de Joyce, podemos decir que el juego es «una epifanía de lo ordinario, una idealización, un puro dilema».

En cuarto lugar, se dice que el juego es una proyección del mundo interior y se contrapone al aprendizaje, en el que se interioriza el mundo externo hasta llegar a hacerlo parte de uno mismo. En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo. Es una actividad extremadamente importante para el desarrollo, y volveremos a ella más tarde. Debido a ello, el juego tiene un poder especial y que, a veces, puede resultar un tanto aterrador.

Por último, y es algo absolutamente fundamental, el juego proporciona placer, un gran placer. Incluso los obstáculos que, con frecuencia, establecemos en el juego nos proporcionan un gran placer cuando logramos superarlos. Los obstáculos parecen necesarios pues, sin ellos, el niño se aburre enseguida. Por eso habría que aceptar que el juego tiene alguna cualidad que comparte con otras actividades como las de

resolución de problemas, pero de una forma mucho más interesante. A menos que tengamos en cuenta que los juegos es una fuente de placer, estamos errando en nuestra reflexión sobre él.

Quiero referirme ahora a la utilización que hacemos del juego, aunque acabe de reconocer su carácter de actividad libre, inherente a él. Y me refiero a estos usos, porque es frecuente que recurramos al juego para obtener otros fines. Cuando lo hacemos, debemos ser conscientes del riesgo que corremos con ello. Vamos a ocuparnos primero del uso que se hace del juego para instruir a los niños en los valores de nuestra cultura, por muy sutil que esta utilización sea. Partamos, por ejemplo, de la competición y de la competitividad que, con ella, fomentamos. Muchas veces utilizamos la competición para enseñarles cómo deben competir de una forma honesta, a veces desde una edad muy temprana. Concedamos incluso que Waterloo se ganó en los patios de recreo de Eton. Sin embargo, los niños de Tengu, en Nueva Guinea, juegan a juegos que no finalizan con el triunfo de una de las partes, sino cuando ambos equipos han logrado la igualdad. No nos sorprenderá encontrar que este énfasis en la igualdad es también una de las características de la sociedad adulta Tengu. ¿Tendrá algo que ver, esta diferencia de énfasis respecto a la competitividad, con las diferencias entre nuestra sociedad y la sociedad Tengu, en tanto que sociedades adultas? Pienso que afirmarlo así sería ir demasiado lejos. Pero, con todo, esta forma de utilizar el elemento competitivo parece fundamental para predisponer a los niños de sociedades muy determinadas a la toma de postura tan competitiva que deberán adoptar de alumnos. No cabe la menor duda de que el juego es un modo de socialización que prepara para la adopción de papeles en la sociedad adulta. Y es importante tomar conciencia de ello, para saber cuanta competitividad estamos fomentando en los niños. Cuando menos para no hacerlo en grado tan alto que llegue a ahogar el carácter libre y espontáneo de aquel.

Porque una cosa es utilizar el juego como agente de socialización, de una forma espontánea, y otra muy distinta el llegar a explotarlo, en el sentido literal de la palabra. Igualmente, hay que tener presente esta utilización del juego, cuando lo fomentamos pensando que esta actividad tendrá un valor terapéutico para el niño. Quizá suene muy fuerte esta manera de decirlo pero, en cualquier caso, es mejor expresarlo así que

fomentarlos sin ser consciente de ello. Y, sin duda, el jugar con otros niños tiene una función terapéutica. Cuando menos les ayuda a encontrar más fácilmente su propio lugar en las actividades sociales de la vida adulta. Sabemos, por las investigaciones realizadas con monos aislados, criados en el laboratorio, que si se les permite unos veinte minutos de juego diario con otros monos, no mostrarán, como les ocurre a los que permanecen aislados, una pérdida total de su capacidad para interactuar con otros animales, ni mostrarán un decremento de su inteligencia, como también les ocurría a aquellos. Veinte minutos diarios de juego es todo lo que se necesita para mantener la salud mental de estos pobres animales. Pero organizar el juego con la única finalidad de mantener la salud mental de nuestros niños puede tener el peligro de que olvidemos, por el camino, algo que es igualmente importante: la necesidad de que el niño no sea privado de su iniciativa. Gracias a Dios y a la evolución, es prácticamente imposible privar a los niños de forma total de esta acción, por mucho que pretendamos organizarles el juego en beneficio de su salud mental. Pienso que aún no sabemos lo suficiente como para pretender desempeñar el papel de grandes ingenieros de la conducta y organizar la de los sujetos más jóvenes (o más débiles) ni en éste, ni en ningún otro campo.

El juego es además un medio para poder mejorar la inteligencia, según alguno de los usos que de él hacemos. Pero, aunque volveremos más tarde sobre este tema, existirían aquí las mismas dificultades para poder actuar como ingenieros de la conducta que en el caso anterior. Hay, por tanto, múltiples razones para aconsejar que dejemos al niño libre, en un medio honesto y rico en materiales, con buenos modelos culturales a los que poder imitar. Habría además un argumento práctico en favor de este punto de vista, en favor de una cierta tranquilidad que no nos lleve a empujarles y a forzarles a adquirir una determinada conducta que consideramos adecuada en un momento dado. Y voy a apoyarlo con los resultados de un experimento que realicé en colaboración con K. Sylva y P. Génova. Los niños que estudiamos tenían entre 3 y 5 años. Se les pedía que realizaran una tarea que les interesó mucho: obtener una tiza de color que estaba en una caja transparente, situada a cierta distancia de ellos y a la que no podían llegar con el brazo. La regla del juego consistía en alcanzar la tiza permaneciendo sentados en la silla, es decir, a distancia. Tenían

a su disposición algunas varas, algunas pinzas y algunas cuerdas. La solución del problema consistía en construir una vara más larga, uniendo dos de ellas mediante las cuerdas o las pinzas. Si el niño no lo conseguía por sí mismo, le dábamos algunas pistas. Y, si éstas tampoco le ayudaban lo suficiente, le proporcionábamos otras nuevas hasta que lo lograba. Las primeras pistas consistían en decirle algo así como: «¿Estás pensando en algo que te pudiera ayudar a solucionarlo?». Y las últimas pistas eran algo así como: «¿has pensado en la posibilidad de unir dos palos?». Al final todos los niños lograban solucionar el problema, aunque en algunos casos fuera necesario guiarlos materialmente para que lo hicieran. Les aseguré que la tarea les llegó a interesar de verdad. Dividimos a los sujetos en tres grupos. En el primero se les permitió un periodo de juego antes de iniciar la tarea, en el que tuvieron la oportunidad de manipular las varas, las cuerdas o las pinzas del modo que quisieron. Al segundo grupo se le proporcionó una pequeña demostración pedagógica, explicándoles cómo se podían unir dos varas mediante una cuerda o una pinza. El tercer grupo se familiarizó sencillamente con el material con el que iban a jugar después, y se les proporcionó alguna pequeña demostración de cómo era dicho material. Nos las ingeniamos para que todos los niños estuvieran expuestos al material durante el mismo periodo de tiempo aunque, evidentemente, la calidad de dicha familiarización dependiera del grupo al que perteneciera cada niño. Veamos lo que ocurrió con cada grupo. El primero, que tuvo la oportunidad de poder jugar con el material antes de solucionar el problema, lo solucionó mejor que los otros dos grupos. Les llamaremos, a los niños de este grupo, los «verdaderos jugadores». No sólo resolvieron más a menudo el problema, sino que hicieron mejor uso de las sugerencias y claves que se les proporcionaron y tuvieron una mayor resistencia a abandonar la tarea cuando se encontraron con dificultades. Tuvieron una mayor capacidad para soportar la frustración. En conjunto, parecían afrontar mejor la tarea, sabiendo cómo empezar de un modo sencillo, con menor tendencia a intentar hipótesis complicadas, etc. Y, cabe preguntarse, ¿Por qué lo hicieron tan bien, los verdaderos jugadores?... En primer lugar porque parecían menos frustrados que los de los otros grupos, sin importarles que fallaran sus esfuerzos, ni parecían avergonzarse cuando fracasaban en algo. Por eso mismo podían empezar de un modo sencillo, no les importaba aceptar sugerencias y claves de los

adultos, etc. Concebían la tarea como una invitación a «jugar» con el problema, sin tener que demostrarse continuamente que estaban haciendo grandes esfuerzos, ni tener que atender continuamente a su propia autoestima. Aunque reconozco que este es un experimento muy sencillo es, al mismo tiempo, una especie de microcosmos de la vida misma. Recordemos la hipótesis del gran historiador holandés Huizinga, según la cual la cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica, o pensemos en los grandes laboratorios de física de Cambridge, dirigido por Lord Rutherford, o de Copenhague, dirigido por Niels Bohr, que eran lugares conocidos por su buen humor, por sus continuas bromas y por su ambiente relajado. Quizá nuestros verdaderos jugadores, como aquellos físicos, se han beneficiado del espíritu que proporciona la actividad lúdica. Pero pasemos de los experimentos con niños pequeños y de las anécdotas de los físicos en sus laboratorios y consideremos por qué los seres humanos son capaces de llegar a dominar algo tan complejo como la lengua materna. Pienso que también aquí vamos a encontrar un factor fundamental en esta actitud del juego del niño que facilitara el logro de este milagro. No nos dejemos



confundir por ese aspecto del lenguaje que es innato. Existe, sin duda, un aspecto innato en el lenguaje. Pero recordemos también que hay una gran parte de él que ha de ser adquirido a través del ensayo y de la experiencia. Pensemos en la sutileza que supone entender una frase como «serías tan amable de pasarme la sal» donde, evidentemente, nos nos están preguntando sobre los límites de nuestra amabilidad sino que nos la están pidiendo de un modo que reconoce el carácter voluntario de

nuestra acción al acceder a su petición. He pasado los últimos diez años estudiando cómo los niños adquieren estos usos del lenguaje y quiero referirme aquí a alguna de las conclusiones de este estudio que, me parece, tienen que ver con lo que aquí estamos tratando. Una de las primeras, y más importantes, es que la lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica. Sucede a menudo que, las formas más complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados, aparecen en primer lugar en contextos de juego. Si nos fijamos por ejemplo en uno de los primeros usos del condicional utilizados por un niño de tres años, que decía a otro niño: «Si eres bueno y me das tus canicas te doy mi pistola», veremos que pasará mucho tiempo antes de que esta complicada forma del lenguaje pueda ser utilizada en situaciones más serias de la vida diaria. Según mi experiencia, es en las situaciones de juego donde, en general, aparecen las primeras estructuras de predicado complejas, los primeros ejemplos de elipsis, de anáforas, etc. Hay algo en el juego que promueve la actividad combinatoria, incluyendo la combinatoria intrínseca a la gramática y que subyace a las expresiones más complejas de la lengua. Aparte de esto, para el dominio que el niño logrará de su propia lengua, tiene mucha importancia el que no se deriven consecuencias graves de los errores que pueda cometer. Si los adultos o los niños mayores insisten en que el pequeño diga correctamente una determinada expresión, esto sólo dará lugar, en la mayor parte de las ocasiones, a que cierto tipo de expresiones se supriman y no vuelvan a intentarse en una buena temporada. Hay un aspecto de la adquisición del lenguaje, en sus primeras etapas, que es verdaderamente importante para fomentar esta adquisición y que, sin embargo, plantea un dilema. El tipo de habla que las madres utilizan para animar al niño a participar en la conversación se llama técnicamente «habla infantil» (*Baby Talk*). Es un tipo de habla que se establece al mismo nivel del niño, un habla que, en ese momento, ya es capaz de entender. ¿Cómo puede entonces aprender su lengua a partir de expresiones que YA entiende? Este es el dilema. Su solución es sencilla: la importancia de este lenguaje infantil consiste en que le permite intentar combinar, de formas distintas, los elementos del lenguaje que ya conoce, para producir emisiones más complejas y para conseguir, con el lenguaje, cosas distintas de las que ya ha logrado. El niño no sólo está aprendiendo el lenguaje sino que

está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción de un modo combinatorio. Para llegar a ser capaz de hablar sobre el mundo de esta forma combinatoria, el niño necesita haber sido capaz de jugar, con el mundo y con las palabras, de un modo flexible. Exactamente del modo que la actitud lúdica permite. Existen estudios de lingüistas, como R. Weir o K. Nelson, que han registrado las conversaciones de niños pequeños una vez se les ha acostado y se les ha apagado la luz. Estos soliloquios en la cama proporcionan pequeños experimentos de una gran pureza, en los que el niño está forzando su lenguaje hasta los mismos límites de su capacidad combinatoria. En los experimentos de Weir, su hijo decía frases como éstas: «mamá sombrero», «mamá sombrero azul», «mamá sombrero azul... no, no, no». Anthony constituye un ejemplo clásico de un aprendizaje espontáneo de la gramática. O el caso de Emy, la niña de K. Nelson, que dedicaba cinco minutos de habla a forzar los límites del significado de una emisión de su padre cuando, justo antes de llevarla a la cama, afirmaba que sólo lloraban los niños pequeños, que las niñas grandes como ella ya no lloraban. El número de modificaciones que la niña llevó a cabo sobre la frase constituyen un monumental esfuerzo, mitad jugando, mitad en serio, para llegar al significado de la emisión de su padre. Nos enfrentamos, por tanto, con el interesante problema de que no es tanto la instrucción, ni en el lenguaje ni en el pensamiento, lo que permite al niño desarrollar sus poderosas capacidades combinatorias, sino la honesta oportunidad de poder jugar con el lenguaje y con su propio pensamiento.

Volvamos ahora al problema práctico de si nos podemos convertir en ingenieros del juego y de cómo hacerlo, en el caso de que fuera posible. Me voy a basar en un Informe que publicamos sobre la organización de escuelas infantiles y *playgroups* (organizaciones voluntarias de padres que reúnen periódicamente en un local a un pequeño grupo de niños en edad preescolar para que interactúen y jueguen entre sí), tal y como funcionaban en Gran Bretaña durante los últimos años de la década de los 70. Sé que muchos de ustedes conocerán el Informe, o al menos así lo espero, pero no voy a dejar de referirme a él porque quiero hacerlo en un contexto un poco distinto, en relación con el tema que ahora estoy tratando. Se ha desarrollado en la última generación una curiosa ideología sobre la naturaleza del juego y sobre cómo se

puede dirigir éste en los grupos infantiles. Esta ideología se basa en la creencia de que existen una serie de actividades que son realmente juego. Cualquier cosa o actividad que tenga una estructura, o que inhiba la espontaneidad, no sería realmente juego. Es más, el verdadero juego necesitaría que no existiera limitación alguna por parte de los adultos, ser autónomo de su influencia. El juego sería algo que proviene del interior del individuo y habría una serie de materiales que darían lugar a sus formas más típicas: la pintura de dedos, la plastilina y la arcilla, la arena, el agua, etc. Sospecho que la base de esta ideología es fundamentalmente terapéutica y que se diseñó para aliviar de toda presión al niño y tiene, al mismo tiempo, al propio tiempo, un cierto toque de romanticismo inspirado en el propio Jean Jacques Rousseau. En nuestra investigación sobre los grupos de juego, comenzamos por estudiar cuáles eran de hecho las situaciones que producían un juego más rico y más elaborado en los niños, sin suscribir en absoluto la ideología que estamos comentando. Llevamos a cabo nuestras observaciones con gran rigor y con la seriedad que requiere cualquier experimento, tratando de conocer qué es lo que hacían los niños, qué temas y qué materiales preferían, cuáles eran los que producían un juego más rico y elaborado. Como saben ustedes llevamos a cabo miles de observaciones, con las técnicas más modernas y, como era de esperar, en investigadores que se precien de estar al día, terminamos introduciendo nuestros datos en un ordenador para preguntarle a continuación cuestiones tan agudas como: «qué tipos de actividades y circunstancias producían los episodios más largos de juego», «cuáles de estos juegos estaban compuestos de elaboraciones más complejas sobre un tema», etc. No es que sea difícil hallar estas respuestas por uno mismo pero, cuando se tienen tal cantidad de observaciones, el ordenador ayuda mucho. Las secuencias de juego más largas y más ricas, las más elaboradas, se producían con materiales que tenían una estructura a la que llamamos «instrumental». Se trataba de episodios que englobaban unos medios para poder llegar a un fin. Más en concreto, eran actividades y materiales que permitían al niño poder construir algo. Es más, eran construcciones cuyo progreso podía ser apreciado por el propio niño sin instrucciones o sin recurrir al adulto. Tengo que señalar que ni el agua, la arena, la plastilina o la pintura de dedos se encontraban entre los primeros lugares de estos

materiales que producían una forma constructiva y elaborada de juego. Estos materiales, aunque sean muy valiosos, no proporcionaban ese impulso hacia la actividad combinatoria del que hemos venido hablando. Para lograr este impulso se necesita el ir y venir de medios a fines y viceversa. Una segunda respuesta, dada por el ordenador, sobre los factores que producían una concentración prolongada y una rica elaboración del juego nos dejó absolutamente sorprendidos. Se trataba de la presencia de un adulto. No de un adulto que mirara por encima del hombro al niño, intentando dirigir su actividad, sino de alguien que estuviera cerca del niño, que le asegurara un ambiente estable y que, al mismo tiempo, le diera una seguridad y una información en el momento en que éste la necesitara. Si el adulto interviene excesivamente y le «roba» la iniciativa al niño, el juego se torna aburrido. Esta presencia de un adulto, que de algún modo sintoniza con el niño, es semejante al papel que desempeña el adulto en la adquisición del lenguaje y a la que ya nos hemos referido.

Supongo que les gustará saber que el tercer secreto de nuestro ordenador es algo muy bien conocido, aunque su existencia se niegue a veces en la ideología oficial de esta última generación. Se trata de que uno es soledad, dos compañía y tres multitud. Hablando más seriamente, dos niños que juegan juntos pueden intercambiar ideas, pueden negociar sus intenciones, pueden elaborar los temas a medida que lo necesitan, pueden continuar jugando todo el tiempo que les sea necesario. Un niño solo tiene la dificultad de sostener esa actividad de juego. Tres constituyen una multitud que distrae y en la que nadie es capaz de pisar en firme durante un tiempo suficiente como para llevar adelante la actividad. Si se observa a dos



niñas pequeñas jugando a tomar una taza de té bajo una manta que se apoya en el respaldo de dos sillas, veremos que son capaces de crear un «escenario» doméstico de una riqueza y sutileza sorprendentes. Una de ellas preguntará: «Te gustaría tomar una taza de té, querida», y la otra contesta: «Oh, sí, pero está sonando el teléfono». Al cabo de un rato preguntará la primera: «¿Supongo que sería alguna amiga, no?», y le contesta la otra: «No, era la modista, que ha vuelto a llamar». Y continuará así durante varios minutos.

Quizá es más difícil saber por qué el juego en solitario plantea tantas dificultades para mantener la concentración. Pienso que se relaciona con un aspecto que ha sido señalado por casi todos los investigadores del desarrollo infantil en el último medio siglo: el pensamiento y la imaginación requieren con frecuencia el diálogo con un interlocutor. Sin el apoyo de éste se colapsan fácilmente, al menos, en los primeros años. El desarrollo del pensamiento puede que esté, en buena medida, determinado por las oportunidades de diálogo, de modo que dicho diálogo puede llegar a interiorizarse y a continuar funcionando por sí mismo en la cabeza de cada individuo.

Déjeme referirme, por último, a un resultado del experimento sobre el origen de esta riqueza del juego. Debo confesar que fui el primer sorprendido por este resultado. Si un niño se encuentra en un grupo o en una clase que dedica una cierta cantidad de tiempo a una actividad que requiere de los niños un alto rendimiento intelectual, este niño mostrará una mayor riqueza y elaboración cuando, posteriormente, se encuentre jugando en solitario. Es como si el jugar juntos, en la clase, sirviera como modelo para una actividad de tipo espontáneo cuando el niño se encuentre solo.

Podemos plantearnos ahora si estos resultados, y los de otras investigaciones análogas, nos pueden ayudar a ser mejores ingenieros de la conducta infantil o, al menos, a organizar mejor un grupo de educación infantil. La respuesta no puede ser tan sencilla como quisiéramos. No cabe duda de que se puede mejorar el material y la atmósfera del juego, de modo que fomenten y mejoren la concentración de los niños y la riqueza de su juego. Para ello no hace falta gran cosa. Es el tipo de actividad que fomenta, por ejemplo, la PPA (*Preschool Playgrounds Association*) cuando anima a la compra de materiales mejores, de construcciones, y al uso de mejores enfoques sobre el juego infantil. Pero hay algo más

importante, y que tiene que ver con el personal de las escuelas infantiles y sobre cómo pueden fomentar la calidad del juego infantil. Hace falta muy poco para lograr pequeños milagros. Encontramos, por ejemplo, que si escuchan cintas grabadas de sus propias interacciones con los niños, muy a menudo este personal reconoce enseguida qué ha sido correcto y qué ha sido erróneo en esa interacción. Escuchando únicamente, son capaces de darse cuenta de en qué medida estaban subestimando o sobrevalorando lo que el niño podía hacer, su capacidad para asumir o mantener la iniciativa o la conversación. Se dan cuenta de en qué medida estaban dominando la situación, sosteniendo la actividad, etc. Los maestros de escuelas infantiles, una vez que han oído estas cintas, suelen decir cosas de este tipo: «Pero si no había escuchado lo suficiente como para saber qué es lo que estaban diciendo». O «tengo la impresión de que estaba funcionando como un bombero, perdiendo el tiempo de acá para allá, en busca de los problemas, en lugar de ayudar a los niños con sus propios proyectos». Estas personas conocen intuitivamente qué es lo que deberían haber hecho, pero las circunstancias se entrometen en esa actividad. Y no hace falta un psicoanálisis masivo para que esos maestros reencuentren su puesto en la actividad escolar. Por ejemplo, según los datos de nuestro ordenador, y para nuestra sorpresa, resulta que los niños de las escuelas infantiles sólo se dirigen al adulto una vez cada nueve minutos y, en general, estos intercambios son bastante superficiales. Algunas de estas pequeñas experiencias, en las que los maestros tenían la oportunidad de poderse observar en situaciones de interacción con los niños, fueron muy prometedoras. Algunos de ellos descubrieron que podían dividirse el tiempo, de modo que siempre hubiera uno de ellos que pudiera estar libre de otras tareas para poder interactuar con los niños. Con ello se lograron grandes progresos en la calidad, la frecuencia y la longitud de sus conversaciones con los niños, y los maestros comenzaron a interesarse por los posibles cambios que pudieran introducirse en esas rutinas diarias. Una vez que se ha despertado ese interés, la toma de conciencia y las mejoras siguen de forma casi inevitable.

Dudo, sin embargo, que con ninguna de estas intervenciones nos estemos transformando en ingenieros de la conducta humana. No consisten más que en establecer una serie de situaciones que permitan un

enriquecimiento del juego. Sin embargo, estoy firmemente convencido de que un juego más elaborado, más rico y más prolongado da lugar a que crezcan seres humanos más completos que los que se desarrollan en medio de un juego empobrecido, cambiante y aburrido. Sólo en esa medida, supongo, se puede decir que actuamos como ingenieros humanos. O, quizá mejor, que somos seres humanos con un cierto, pero importante sesgo.

Voy a concluir de forma muy breve. El juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto..., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía. Y del mismo modo que se puede arruinar un invernadero o un jardín por plantar en ellos excesivas plantas, se puede crear una atmósfera en la que ni el lenguaje ni el pensamiento puedan crecer ni puedan dar los frutos que, en condiciones normales, uno hubiera esperado de ellos. Y, por esta misma razón, hay de hecho muchas cosas que pueden hacerse para ayudar a este proceso de crecimiento.

Es necesario recordar que los niños cuando juegan no están solos y que no es mejor que estén solos, por mucho que necesiten también algunos períodos de soledad. Pero, igual que necesitan un cierto tiempo para ellos solos, necesitan también combinar las ideas que tienen en la cabeza con las que tienen en las suyas sus compañeros. Llamemos a esto una negociación, o como queramos, se trata sin duda de la sustancia, no sólo del juego, sino del pensamiento. No dejemos que la escuela cultive únicamente la espontaneidad del individuo, porque los seres humanos necesitamos también la negociación del diálogo. Este le proporcionará al niño modelos y técnicas con las que poder operar por sí mismo.

Por último, el juego que está controlado por el propio jugador, le proporciona a éste la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar e incluso de ser él mismo. ■

Extraído de Jêrome Bruner: *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 2002 (7.^a reimpresión), págs. 211-219.

La comida

un reto educativo

Algunas veces la relación entre la teoría y la práctica resulta difícil de establecer y resulta también difícil percibir su coherencia. Este texto narra –en uno de los momentos más cotidianos de la Escuela Infantil– una de las estrategias posibles para ajustar ambos términos, imprescindibles, para un adecuado proyecto educativo.

Belén Izpura, Alfredo Hoyuelos

«El niño está delante de la comida: está sentado, apoyado en la mesa, y sobre la mesa están el cazo, el plato (y dentro la comida), la cuchara, el vaso y la jarra de agua. Es como un puzzle:

hay que encajar todas las partes, no por casualidad, sino con criterios y tiempos justos, coordinados, ordenados. Uno se puede equivocar con facilidad, romper los equilibrios y las secuencias de movimientos, desviarse de los objetivos.

La operación de comer con una cuchara requiere una alta tecnología: de la mano, del ojo, del busto, del movimiento, de la inteligencia, de la percepción (forma, profundidad, perspectiva). Maduración, desarrollo, imitación y aprendizaje se ajustan, empujan y perfeccionan. [...]

Se trata de una fase de gran laboriosidad y competencia que ocupa y atraviesa la experiencia de la Escuela Infantil a la que le pedimos que recoja toda esta complejidad y delicadeza de los significados presentes y futuros.

También aquí cuentan más los hechos que las palabras: la Escuela Infantil con su ambiente, sus medios, sus relaciones y sus trabajadores debe ofrecer respuestas en la justa medida.»

Loris Malaguzzi y Otros: «Per i bambini mangiare al nido», *Zerosei*, anno 5, n. 4/5 (dicembre, 1980), pág. 51.

de Pamplona.

Se trata de la Escuela Infantil Izartegi, que lleva a cabo su proyecto educativo en euskera. El centro lo componen dos grupos con un total de cuarenta y cuatro criaturas. En ella trabajamos cuatro educadoras, una directora, una cocinera, dos auxiliares de limpieza y un tallerista (que viene a la escuela un día por semana).

Esta observación-investigación fue efectuada con un grupo compuesto por dieciséis niños y niñas de edades comprendidas entre once y dieciocho meses, al inicio del curso. En este grupo trabajamos, coincidiendo la jornada laboral, dos educadoras conformando una pareja educativa.

El contexto

La experiencia que presentamos ha sido llevada a cabo en una de las nueve escuelas infantiles municipales

La coherencia entre la teoría y la práctica

Este trabajo surge al preparar una reunión con las familias en el mes de marzo del año 2001. Quisimos tratar el tema de la comida en la escuela porque sabemos que interesa a los padres y madres, y que puede ser, en ocasiones, motivo de conflicto con sus hijos e hijas.

Como profesionales, antes de iniciar este trabajo, partíamos de unos supuestos básicos con respecto a este tema, que siempre consideramos de carácter educativo en la escuela infantil, y que a continuación exponemos:

- Queremos que el ambiente, en el tiempo de la comida, sea relajado, tranquilo y agradable; en definitiva, que la comida sea un placer consciente para los niños y niñas. Disfrutemos comiendo.
- Comer no significa, sólo, ingerir alimentos o «llenar la tripa».

- Comer es un acto cultural, social, de relación con los demás (muchos actos sociales se celebran alrededor de una mesa: cumpleaños, bodas, etc.) y, como tal, debemos cuidarlo en su forma y contenido.
- Las educadoras debemos respetarle al niño, la niña, sus ritmos individuales a la hora de comer, ser conscientes de que hay criaturas que acaban antes o más tarde que el grupo en general. Respetar sus gustos personales en cuestiones culinarias y darles tiempo para que prueben los alimentos nuevos que introducimos en su menú, es otra de las cuestiones importantes que tenemos en cuenta.
- Tenemos que entender que no todos los días tienen el mismo apetito, por ello, las cantidades de comida pueden variar dependiendo del momento.
- Los niños, niñas, deben respetarse entre sí en la mesa: cada uno tiene «su» sitio, que ha elegido previamente para comer, «su» silla, «su» cuchara... y las educadoras debemos hacerlo respetar, si es necesario, con nuestras intervenciones.
- Nos parece importante cuidar la postura de los niños, niñas, al sentarse en la silla para comer. Pensamos que es interesante tener en cuenta este aspecto desde estas edades y crear un buen hábito, para evitar –en la edad adulta– posibles problemas derivados de las posturas incorrectas al sentarse en la silla.
- A través de la comida, las criaturas pueden desarrollar la autonomía. Una de las maneras de realizarlo es por medio de la labor de los «camareros/camareras». Cada día un

niño/niña, de forma voluntaria y a turnos, se encarga de hacer esta labor que consiste, entre otras cosas, en repartir los platos de su mesa, en recogerlos, llevarlos al carro, apilarlos, etc. El resto de compañeros y compañeras aprenden a esperar, pacientemente, a que el camarero/camarera lleve a cabo su función. De esta forma, la espera se convierte en un valor educativo. Sería más fácil y rápido hacerlo nosotras mismas, antes que esperar a que lo haga el niño/niña, pero consideramos que sería menos educativo.

Poco a poco aprender a organizar el carro de la comida, aplicando diferentes estrategias personales, llegando a apilar los platos, organizar las cucharas, los vasos... Potenciamos también, de esta forma, la responsabilidad y el compromiso del «camarero/camarera» con respecto a los demás niños de la mesa para la cual sirve. Asimismo ayudamos a desarrollar su autoestima porque ese día es apreciado por la función que realiza y, en consecuencia, se le valora a él/ella.



Gaiżka Goñi con Aitziber Sánchez (cocinera).

Nekane Lozano y Adur Larrumbe.



- Consideramos que los niños/niñas son capaces de participar en todo el proceso de la comida, de actuar de forma autónoma y de organizar sus propuestas para conseguir un fin.

Y hasta aquí todo iba muy bien, estábamos satisfechos por nuestras reflexiones y porque creíamos que estábamos, trabajando de esta manera, cumpliendo todos los supuestos básicos antes mencionados.

Pero, al releer una de estas premisas («los niños y las niñas son capaces de participar en todo el proceso de la comida, de actuar de forma autónoma y de organizar sus propuestas para conseguir un fin») e intentar comprobar si realmente había una coherencia entre dicha base teórica y la práctica cotidiana, nos llevamos una grata sorpresa. En ocasiones, la práctica traiciona, incoherentemente, nuestras teorías. Esta es la historia de uno de esos momentos.

Observaciones que delatan

Para comprobar si este supuesto era cierto en todo momento, realizamos una observación en el comedor del grupo señalado que tomase el pulso del momento de la comida. Este comedor está compuesto por dos mesas: una rectangular para diez niños/niñas y una hexagonal para seis.

Las observaciones recogieron algunos aspectos que mostraban gran coherencia con ese principio-guía señalado, pero también (con sorpresa), algunos aspectos críticos que ahora resumimos:

- Las criaturas sólo veían la comida en su producto final, pero no participaban de la transformación y elaboración de los alimentos en la cocina. Éste hecho no permitía una relación adecuada con el trabajo que realiza la cocinera en la escuela y que era bastante desconocida por los niños. Era un proceso obviado y que dábamos por descontado.
- Los niños y niñas no participaban adecuadamente del proceso de la elección de ser camareros. Era más bien la persona adulta la que tomaba la decisión y apuntaba en una hoja –poco visible a las criaturas– dicha decisión.
- El babero era impuesto a los niños y niñas sin posibilidad ni de elegirlo individualmente ni de que fuera un proceso lo suficientemente sensible y negociado.
- Algunas criaturas comían en posturas corporales inadecuadas.



Iker Goldaraz.

- Las educadoras, aunque teníamos en cuenta la individualidad de cada niño o niña al prepararle su plato, en realidad no les preguntábamos por la cantidad ni la forma de disponer los alimentos, ni ellos participaban –materialmente– en esa actuación. Además, manteníamos los platos fuera del alcance de las criaturas hasta que la comida se había enfriado lo suficiente desde un criterio exclusivamente adulto. No es que pensemos que los niños y niñas tienen, peligrosamente, que quemarse, pero sí que pueden disponer de una experiencia con la temperatura de los alimentos y, sobre todo, aprender a esperar y buscar estrategias diversas para enfriar la comida.
- Imponíamos algunas normas únicas para todos los niños y niñas en las dos mesas, sin ningún tipo de discriminación positiva.
- El agua, por decreto, sólo se la dábamos después del segundo plato y no estaba disponible a los niños en todo momento.
- No sólo no negociábamos la cantidad de comida con los niños y niñas, sino tampoco la variedad de la misma. Queremos decir, por ejemplo, que el día que en el menú había alubia verde con patata y zanahoria, no dejábamos que los niños y niñas individualizaran su plato echándose más o menos alubia, más o menos patatas o más o menos zanahorias. No está en nuestras manos ofrecer menús diferentes, pero sí construir con los ingredientes platos diversos ya que hay niños o niñas a los que les gustan más cantidad de unos elementos que de otros. Lo mismo ocurría con la fruta. Sólo les ofertábamos, ese día, un tipo.
- El comedor terminaba, después de su uso, excesivamente sucio y era la auxiliar de limpieza la que se tenía que encargar de limpiar lo que otros ensuciaban. Los platos y cubiertos quedaban recogidos en un carro que luego la auxiliar lo hacía desaparecer, pero los niños y niñas no participaban de este proceso para entender a dónde van los platos y qué pasa con los baberos sucios.

Algunos cambios para probar

Con las observaciones en la mano nos propusimos establecer una serie de cambios en un proyecto que titulamos, entonces, La comida, un reto educativo: de la cocina al lavavajillas. Pensamos que si el niño participa de un proceso más global de todo lo que significa la comida (y no sólo de lo que le llega al plato) este hecho –pensamos– le ayuda a ser más consciente, valorar más los alimentos y establecer más relaciones afectivas, cognitivas y sociales.

Muchas de las propuestas que realizamos partieron de la premisa de que no, necesariamente, se debían ofertar a todas las criaturas al mismo tiempo. Pensamos, como dice Etxenike, que no hay nada más discriminatorio y antidemocrático que no discriminar. Algunos de los cambios fueron probados y realizados sólo en la mesa de seis para no agobiarnos, organizativamente, con todos los niños y niñas a la vez.

Estos cambios fueron documentados, minuciosamente, a través de imágenes en diapositivas que nos permitían, por una parte, dejar

memoria de lo acontecido; por otra, reflexionar a posteriori sobre lo que estaba ocurriendo, y, por último, usar algunas de estas imágenes para poder mostrarlas a las familias para reflexionar –mejor y de forma real– sobre este tema.

Éstas fueron algunas de las ideas puestas en práctica (cuyos procesos se pueden visualizar a través de las imágenes que acompañan este artículo) y que, todavía hoy, forman parte de nuestra cotidianidad:

- Por razones pediátricas no podemos entrar en la cocina, pero podíamos llevar la cocina a los niños y niñas. Para ello editamos un vídeo que narraba, detalladamente, la elaboración de algunos platos por la cocinera. En él se veía el proceso de transformación de los alimentos, desde la materia prima hasta la elaboración y disposición final. Antes de comer, proyectamos a los niños y niñas las imágenes de la preparación del menú que, posteriormente, iban a tener en la mesa. Sus caras, sus gestos, la atención el reconocer a la cocinera y a los alimentos era una fiesta de gran valor cultural y relacional.
- Realizamos un diagrama visible para los niños y niñas con el objeto de que tomaran consciencia de la organización diaria del tema de los camareros.
- Los niños y niñas podían elegir el babero y el ponérselo trató de ser de una manera algo más negociada y respetuosa que anteriormente (aunque ya era un tema cuidado).
- Observamos detenidamente las posturas corporales de las criaturas para tratar de desvelar algunas posturas adecuadas e inadecuadas.

- Pusimos utensilios adecuados (cazos, cucharas de servir, etc.) con el objeto de que fueran ellos los que, autónomamente, pudiesen servirse y decidir la cantidad y manera de los alimentos.
- De la misma manera, dimos a los niños y niñas la comida caliente (avisándoles de ello) sin, previamente, enfriarla para observar las estrategias que ellos construían con aquella novedad.
- Ofertamos a los niños y niñas botellines de agua manejables para que tuvieran a su disposición la posibilidad de llenarse el vaso cuando lo necesitasen.
- El día de la fruta ofertamos una bandeja en la que distintos trozos de fruta diversa, estéticamente colocados, aparecen para ser elegidos por los niños y niñas según sus apetencias.
- A turnos, y con la auxiliar de limpieza, los niños y niñas que han hecho de camareros se quedan a recoger y limpiar el comedor para terminar llevando, en un carro, los vasos al lavavajillas y los manteles y baberos a la lavadora. De esa manera todo permanece disponible para comenzar, de nuevo al día siguiente, el ciclo.

La reunión con los padres y madres

Quisimos compartir con las familias nuestros planteamientos teóricos y nuestras incoherencias en la práctica con respecto a este tema con un objetivo claro: hacerles pensar y, tal vez, replantear el momento de la comida con sus hijos/hijas en casa. La preparación de la reunión con las

familias fue la «excusa» perfecta para reflexionar sobre el momento de la comida en la escuela. Para ello, basándonos en la documentación realizada para este proyecto (vídeo y diapositivas del proceso de la comida en la escuela) organizamos, para este encuentro con los padres y madres, un debate en pequeños grupos partiendo de una invitación hipotética a cenar y animándoles a comentar qué condiciones tendría que reunir dicha cena nombrando y justificando su respuesta. Esta pregunta hizo que el debate fuera ameno y muy participativo. La reunión fue muy interesante y días después las familias nos comentaban que les había hecho reflexionar sobre el tema y que ahora estaban dispuestas a introducir cambios con el fin de mejorar el tiempo de la comida con sus hijos/hijas en casa.

Nuestra valoración

Que el tema de una reunión con las familias se convierta en un proyecto de investigación, con el objeto de modificar nuestros hábitos y



Gaiżka Goñi.

poder valorar la coherencia real que se establece entre la teoría (que desvelan nuestras palabras cuando las pronunciamos) y la práctica (que delata nuestra actuación con los niños y niñas) no es algo usual.

Este proyecto ha roto nuestra cotidianidad y con él hemos aprendido a valorar más lo que hacemos –y no hacemos– fuera de las retóricas teóricas. Hemos aprendido, también, a



Kristian Gómez.

tener más en cuenta lo que está fuera del aula y del comedor: a dar más peso educativo a la cocina (en un momento tan delicado en el que algunas cocinas están desapareciendo de algunos centros) y más valor humano (y de contacto interactivo con las criaturas) a la cocinera y a otras personas que, junto a nosotros, conviven en la Escuela Infantil.

Los niños y niñas, desde un mayor respeto individual y desde ofertas y propuestas diferenciadas, han tenido mayores posibilidades para cumplir con aquél supuesto que movió todo el trabajo y que, recordamos, decía: *los niños/niñas son capaces de participar en todo el proceso de la comida, de actuar de forma autónoma y de organizar sus propuestas para conseguir un fin.*

Hemos descubierto nuevas formas de relación y participación familia-escuela y hemos probado a dar otro aire a las reuniones a través del tratamiento de un tema monográfico que, al mismo tiempo, ha sido un elemento de investigación.

Todas estas cuestiones son elementos en nuestro haber. En el debe nos quedan algunas cuestiones pendientes como el no haber realizado la reunión con las familias sobre la comida con una merienda en forma de fiesta que «ambientara» el tema. Tampoco –en una cuestión como ésta– invitamos a la cocinera y a la auxiliar de limpieza a participar en la reunión, algo que, seguramente, la hubiera enriquecido con nuevos puntos de vista.

Lo más importante es que hemos aprendido, una vez más, a reflexionar desde la práctica y, desde allí y sólo desde allí, a darle coherencia a ella y a la teoría; no sólo en el momento de la



Nekane Lozano.

comida, sino en los otros retos que cada día nos planteamos con los niños y niñas. Lo importante es que no nos confiemos, de nuevo, en nuestros saberes; ni, ahora, nos descuidemos. ¡Alerta!

Las imágenes que ilustran este artículo han sido obtenidas en la Escuela Infantil Municipal Izartegi, de Pamplona.

Imágenes realizadas por Alfredo Hoyuelos.

El zootropo es un juguete óptico del tiempo de nuestros abuelos, que al igual que el praxinoscopio, tiene como base el fenómeno físico de la «persistencia retiniana», que es el que en definitiva nos permite ver en movimiento las imágenes del cine. En este caso se mira los dibujos a través de unas rendijas sucesivas y se logra así dicho efecto de «animación».



Materiales

- Dos botes de cartón o plástico duro (que se puedan agujerear) y sin reborde, no demasiado altos (no más de 8 o 10 cm).
- Tiras del tamaño de la circunferencia y de una altura no mayor de la mitad del bote.
- Un tornillo de los llamados «sin fin», con tuerca fija.
- Papel para decorar los botes.

Elaboración

- Forrar los botes con el papel.
- Calcular la circunferencia de uno de los botes y pintar 10 o 12 ranuras de 1 cm de largo y unos 3mm. de ancho en el borde superior, equidistantes entre sí.
- Cortar con ayuda de un cútex.
- Hacer un agujero en el centro de la base de los dos botes para permitir el paso del tornillo (no más ancho).
- Unir entre sí, por la base, los dos botes.
- Pintar en las tiras 10 o 12 dibujos secuenciados con muy poca diferencia entre un movimiento y otro: ejemplo pájaro volando, muñeco saltando... Sirven los mismos que para el praxinoscopio.
- Colocar la tira por dentro, sin pegarla (se puede sustituir por otras).
- Hacer girar mirando a través de la ranura.

Dos artilugios más, de los talleres con familias, de la Escuela Infantil Municipal Arlequín, de Granada.

Maribel Guijarro, Antonia Solozábal

Fenaquistoscopio

El fenaquistoscopio es otro juguete de finales del XIX, en el que la apariencia de movimiento se daba haciendo girar un disco con dibujos secuenciados delante de un espejo al que se miraba a través de las ranuras del disco.

Materiales

- Disco de cartón fuerte de unos 15cm de diámetro.
- Palo de madera de unos 20 cm de largo.
- Pieza de madera cuadrada de unos 2 cm³.
- Circunferencia de papel, de igual diámetro que el disco.
- Plástico adhesivo.
- Tornillo con rosca.

Elaboración

- Unir la pieza de madera a un extremo del palo.
- Dibujar sobre el papel 10 dibujos secuenciados (ej.: Un niño dando vueltas), en el sentido de los agujas del reloj.
- Pegar sobre el cartón y cubrir con plástico adhesivo para reforzarlo.
- Hacer 10 pequeños rectángulos de 1cm de largo por 3mm. de ancho, repartidos por el borde superior del disco.
- Unir el disco a la base con el tornillo.
- Al hacerlo girar frente a un espejo, mirando por las ranuras, el niño parecerá que da vueltas.



Una experiencia de

informática

Maite Etxeberria, Fultxo Crespo

Un visitante inesperado

Hace seis años aproximadamente se planteó la adquisición de equipos informáticos en la Ikastola Erentzun de Viana, Navarra. Esta adquisición se realizó con el esfuerzo de las familias cooperativistas y obligó a un fuerte desembolso económico en una ikastola donde las inversiones brillaban por su ausencia. Así pues, a raíz de esto, la Junta Directiva, promotora de esta compra, se mostraba preocupada por la posible infrautilización de los equipos, tal como había sucedido (y sucede) en algunos centros educativos. Dicho de otra manera, había que asegurar que todos los niños y niñas, independientemente de su curso, tuvieran un acceso a los equipos y no se redujera su utilización al tercer ciclo de Primaria. Nadie tuvo en cuenta al ciclo

Este artículo relata una experiencia de la Ikastola de Viana. En el curso 95-96 decidimos «introducir» un ordenador en el grupo de cuatro años de Educación Infantil sin saber a ciencia cierta qué pasaría con aquella novedosa máquina. Seis cursos después, el mismo ordenador sigue en la estancia, un breve espacio de tiempo en la historia de otros recursos educativos, una eternidad en un mundo en constante cambio tecnológico. Nuestro –nos cuesta decirlo– ancianito PC, ha sido testigo de toda una experiencia educativa, pionera en sus inicios, que nos gustaría compartir. Por medio de estas líneas nos proponemos dar a conocer el desarrollo de nuestro proyecto informático de Infantil y los cambios de concepción y metodológico por los que hemos pasado en el transcurso de estos años. Un tributo a este PC clónico, anónimo e incomprendido en ocasiones, que tanto color puso en el proceso educativo de nuestros niños y niñas.

de Educación Infantil, ya que era lógico pensar que no se podía dejar en manos de los «terribles niños» de Infantil un instrumento tan delicado, caro y complicado de utilizar como era un ordenador.

Las maestras y los maestros de esta etapa propusimos entonces participar en el proyecto informático que se estaba gestando y pedimos incluir a nuestros pequeños en el mismo. Esto implicaba la introducción paulatina del ordenador en los grupos de Educación Infantil y el uso ocasional de la sala de ordenadores que se iba a montar. Ni que decir tiene que esta petición causó una inicial perplejidad tanto en el Claustro como en la Junta Directiva. No teníamos por aquel entonces referencias de experiencias de este tipo que avalaran nuestra petición, pero teníamos conocimiento de programas informáticos orientados a estas edades, y la intuición nos decía que se nos abría un mundo de posibilidades a explorar tanto para los maestros y maestras como para los pequeños.

Finalmente se tuvo en cuenta la petición realizada y un ordenador 486 «de última generación», sin Cd-Rom ni tarjeta de sonido, se colocó con gran boato en uno de los rincones de la estancia del grupo de cuatro años.

Ya tenemos el coche. No hay dinero para gasolina

Parecía que estaba todo hecho y nos dimos cuenta de que la «piedra filosofal» de la educación que creíamos poseer necesitaba programas para funcionar. Los programas comerciales, además, eran caros y escasos, tanto en castellano como en euskera. Asimismo, comprar un programa era un ejercicio de adivinación o

una lotería en la que te podías gastar entre 5.000 y 10.000 ptas. (de las de antes) para adquirir un programa que no sabías si era bueno o adecuado a la edad de los niños y niñas hasta que no lo comprabas. Si con 50.000 ptas. se pueden comprar del orden de 100 libros de lectura, con esa cantidad puedes llegar con mucha suerte a comprar 10 juegos educativos. Pocas escuelas se gastan anualmente esa cantidad en libros y no nos la íbamos a gastar nosotros en *software* educativo. Es decir, habíamos comprado un Ferrari y lo teníamos parado por falta de gasolina. Teníamos en la estancia la Biblioteca de Alejandría con todos los volúmenes con las páginas en blanco.

¿Qué hacer? Pues conseguir programas de aquí y allí. Préstamos del Centro de Apoyo al Profesorado al que estábamos adscritos, con la advertencia de que no se podía «copiar» ningún programa; padres y profesores aficionados al pirateo y la bucanería electrónica; y finalmente una buena recopilación de programas *gratuitos* que el M.E.C. distribuía a los centros que lo solicitaban. Daba igual el sistema operativo: DOS mayoritariamente y Windows 3.1 en algunos casos; el idioma: inglés, castellano, euskera, catalán... o su adecuación al currículo. No había ningún criterio claro a la hora de elegir el software ya que teníamos auténtica sed de programas con los cuales experimentar.

Merece la pena mencionar algunos de estos programas: Mickey (puzzles y memory), El Mono Coco, Electra, Baba Biga (euskera), Win-abc... Algunos de ellos son utilizados esporádicamente en la actualidad.

Con estos ingredientes comenzamos a llenar el disco duro de nuestro ordenador. Todo valía porque no disponíamos de nada y por otra parte queríamos experimentar con el mayor número de programas para poder en un futuro, realizar una selección de los más adecuados de utilizar en el grupo.

No quisiéramos terminar esta parte sin hacer una pequeña reflexión acerca de la selección del software educativo que hoy en día se realiza en los centros educativos. Creemos que muchas veces se da mucha importancia al equipamiento en sí, que sea un «Pentium Requetemil» con tarjeta de sonido «Chumba Chuma On-Line» y monitor «Digitalicual» y no se da tanta importancia a la adquisición de buenos programas educativos y el desarrollo de una metodología de uso adecuada. Si nos permitís seguir con el símil: ¿Cuántos ordenadores están sin gasolina hoy en día o necesitan un cambio de aceite urgentemente?

Metodología de uso. Todos con Coco

Una vez empezamos a disponer de programas se comenzó a organizar la dinámica del aula para adecuarse al nuevo recurso educativo de que disponíamos. Como la metodología que seguíamos giraba en torno a los «txokos» o rincones, se creó el rincón del ordenador. A él acudían los niños y niñas individualmente y cuando terminaban la actividad propuesta llamaban a su siguiente compañero para que se sentara y realizara la misma actividad. El control se llevaba por medio de la típica lista en la que un elemento móvil, un pequeño ordenador, señalaba el orden de rotación. De esta manera se aseguraba que los pequeños utilizaran el ordenador dos veces como mínimo a la semana.

La primera sorpresa que nos llevamos fue la rapidez con que los niños y niñas adquirieron destreza en el uso del teclado, ratón, etc... En general tres o cuatro sesiones bastan para que un pequeño pueda adquirir soltura en el manejo del PC. Esto precisa una coordinación entre el movimiento de la mano y la visualización del cursor en la pantalla aparte de la identificación de ciertas teclas importantes (retorno, espacio...) que nos hacían pensar a priori que se iban a dedicar muchas más sesiones a este menester.

Como podréis suponer la introducción del ordenador en el grupo supuso una pequeña revolución para unos niños y niñas que no disponían de este aparato en sus hogares. (Hoy en día casi el 80% de nuestros alumnos de infantil tienen un PC en casa y el 20% restante dispone de un ordenador de juguete). Muchos padres preguntaban a la maestra quién era el Mono Coco al que había que ayudar a pasar el barranco, otros entraban únicamente a ver la computadora o preguntaban con curiosidad por el tema, alguno vino a decirnos que no dejáramos tocar el ratón a la niña porque era alérgica. En general subió la motivación de los pequeños, y, aunque creíamos que, con el tiempo, al convertirse estas máquinas en parte de nuestros hogares, la atracción por el ordenador bajaría, constatamos que, de momento, esto no ha sido así.

Se puede resumir esta fase de unos dos cursos como un periodo de experimentación un tanto anárquica pero motivadora, en la que tanto pequeños como adultos estábamos atrapados en mayor o menor medida por la novedad del recurso asombrándonos y emocionándonos con sus infinitas posibilidades.

Un montón de aplicaciones didácticas con un solo CLIC

En el curso 97-98 y paralelamente a la introducción de Internet en nuestra ikastola descubrimos el programa Clic creado por el catalán Francesc Busquet y las aplicaciones realizadas por medio de él.

¿Qué es Clic? Clic es una herramienta que sirve para realizar diferentes tipos de actividades multimedia con las cuales se crean aplicaciones informáticas, es decir, programas educativos. En estas actividades se puede combinar imagen, texto, sonido e incluso imagen en movimiento. Es decir con Clic se pueden crear:

- Ejercicios de respuesta escrita.
- Puzzles.
- Actividades de asociación.
- Crucigramas.
- Sopas de letras.

La forma de diseñar las actividades es muy sencilla. El propio programa ofrece una ayuda detallada de cómo realizarlas y con unos conocimientos mínimos de informática cualquier maestro o maestra puede a producir pequeñas aplicaciones. Todo esto es interesante *per se* pero lo es aún más si tenemos en cuenta que existen cientos de aplicaciones realizadas por docentes y se pueden conseguir gratuitamente «bajándolas» de Internet o por medio de los Cd-Rom recopilatorios que periódicamente publica el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

El programa Clic supuso el disponer de múltiples aplicaciones didácticas, sin pagar un duro, y que muchas de ellas fuesen en euskera, algo difícil hasta la fecha. Por otra parte, la mayoría de los programas de que disponíamos trabajaban las áreas de matemáticas y lenguaje; sin embargo, las aplicaciones Clic abarcaban prácticamente todas las áreas siendo muy numerosas y variadas. (En estos momentos hay más de 780 aplicaciones disponibles y su número aumenta día a día).

Así pues, y visto el nuevo filón de programas, continuamos con nuestra filosofía de cuanto más mejor y fuimos probando diferentes aplicaciones Clic hasta que nos dimos cuenta de que el número de programas instalados era tal, que resultaba en la práctica imposible que los pequeños los emplearan

todos a lo largo del curso escolar. Era cada vez más pertinente una mínima sistematización para poner orden en el «marasmo de bits» al que habíamos llegado. En este punto, nos planteamos finalizar con la fase de experimentación y dedicar un tiempo a la reflexión sobre lo hecho hasta el momento. Éstos fueron los aspectos que centraron nuestro trabajo:

- La armonización de los objetivos didácticos del currículo con los contenidos de los programas.
- La selección del software a aplicar en el espacio del grupo.
- La clasificación del software por edades y áreas.
- La temporalización del uso de los programas.

Esta etapa de nuestro trabajo puso algo de orden y ayudó a madurar el *Proyecto Informático de Educación Infantil*, a raíz de ello se dieron estos cambios:

- Se extendió el uso del ordenador al grupo de tres años; generalmente una vez superado el periodo de adaptación.
- Se contempló la auto evaluación de los pequeños.
- Se planteó la necesidad de dotar de sonido y Cd-Rom a los equipos (no sólo para poder poner en marcha programas multimedia en este formato, sino también para facilitar la instalación de otros programas y las labores de mantenimiento de los PCs).
- Aprovechando las posibilidades del Clic y otros programas abiertos, se realizaron traducciones al euskera de algunas aplicaciones y se crearon actividades Clic específicas para los grupos: relacionar foto del pequeño y nombre, escribir nombres debajo de las fotos...

Todo parecía sistematizado y bien atado, mas, como decía Alvin Toffler en una cita que descubrimos navegando por Internet: «Cambiar no es meramente necesario para la vida: es la vida»



El Constructivismo nos «desconstruye» los esquemas establecidos

Coincidieron muchos factores: Por una parte, toda la etapa de Educación Infantil renovó los materiales didácticos con los que estaba funcionando hasta el momento y comenzó a formarse en las Teorías Constructivistas. Paralelamente se estaba acudiendo a seminarios de Myriam Nemirosky, que seguían la misma línea y comenzaban a despertar en nuestro equipo diferentes enfoques ante el hecho educativo. Por otra parte, diferentes jornadas en torno a la Informática Educativa, junto con el intercambio de experiencias, las charlas con expertos y la lectura de libros (entre ellos cabe destacar *El Aprendizaje y las Tecnologías de la Información*, de A. McFarlane) nos hicieron caer en la cuenta de que si bien lo realizado hasta el momento era válido, habíamos cometido el error de no tener en cuenta algunas de las posibilidades más interesantes que los medios informáticos nos ofrecían. Éstas son las conclusiones a las que llegamos: Hasta entonces el ordenador había sido una plataforma en la cual funcionaban casi exclusivamente programas educativos, cuya función era la de transmitir contenidos curriculares por medio de ejercicios y tareas (camuflados sibilinamente con el nombre de juegos). Habíamos olvidado que el ordenador era también una herramienta que servía para desarrollar la creatividad, para escribir, para experimentar libremente o para buscar información.

También había algunos aspectos de la metodología del uso del ordenador que no nos parecían lógicos: si dividimos la clase en diferentes rincones (rincón de las matemáticas, rincón del lenguaje, juego simbólico...) y cada uno de los rincones responde a una serie de objetivos pedagógicos específicos, ¿a qué objetivos específicos respondía el rincón del ordenador? En otras palabras: ¿No se estaría convirtiendo el ordenador en un objetivo en vez de ser un medio, un recurso educativo? ¿No estaría mejor insertado en uno de los rincones, por ejemplo el de la lectura y escritura o en el de las matemáticas?

De igual forma, nuestra intención de clasificar nuestros programas por áreas era muchas veces inútil. Por poner un ejemplo ilustrativo: a los pequeños de cuatro años les encanta el juego del Memory, un viejo juego que tenemos en una versión inglesa, que en principio parece que solo vale para ejercitar la memoria visual. A pesar de las apariencias, con este simple juego se está trabajando además:

- La correspondencia entre fichas con el mismo dibujo.
- El concepto de cantidad: en el marcador de parejas realizadas.
- La relación entre cantidad y ganar o perder el juego. Al finalizar el juego aparecen el número de parejas de cada jugador y eso marca el resultado de la partida.
- La relación entre el número de fichas y la dificultad del juego ya que hay opción de elegir juego fácil o difícil.
- Las reglas específicas del juego: si se acierta una pareja, se gana un turno.
- El concepto de turno y la necesidad de respetarlo.
- Significado de algunas palabras en inglés: player, game over...

Siguiendo el hilo de esta reflexión, cabe decir que los pequeños no entienden el ordenador como un conjunto. Ibai, de cuatro años, dice: «El ordenador es grande y pequeño. Tiene letras, juegos, música... Un ratón, un cristal, papel, la impresora...» Este aspecto y en general las implicaciones que la interacción de nuestros pequeños con el sistema del ordenador tiene en su desarrollo cognitivo y la forma de aprehender la realidad deberían tenerse en cuenta por parte de los educadores. Como decía Ana Teberosky en una conferencia en Pamplona: El haber manejado la disposición QWERTY del teclado, pone a disposición de ese niño o esa niña todos los signos escritos, despertando en él o ella la conciencia de que el mundo de los signos gráficos es finito. Esta circunstancia, que pudiera parecer baladí, tiene, sin embargo, importantes implicaciones en la aproximación que el alumnado realiza hacia la lengua escrita, situándolo en distinta posición cognitiva que la de aquel infante que comienza su proceso de aprendizaje sin poseer esta conciencia.

¿Y ahora qué hacemos?

Después de un poco de historia y evolución de nuestro proyecto en los últimos años, nos gustaría señalar el momento actual del mismo.

A raíz de las reflexiones anteriormente comentadas decidimos insertar el ordenador en el rincón de la lectura y escritura. Así pues, el grupo que está en ese rincón puede disponer, o no, del mismo y tiene una libertad para elegir el programa con el que quiere jugar. Dependiendo del programa, puede agruparse individualmente o por parejas. Habitualmente, eligen trabajar en parejas, sin que, a diferencia de otras actividades, surjan

conflictos durante la interacción. La labor del maestro es básicamente la de presentar diferentes programas a los pequeños, y sugerirles, si lo ve necesario, un programa o actividad concreta.

De entre los programas utilizados, aparte de algunas aplicaciones Clic, destacaríamos: Memory, Crayola, Paint, Disney Studio, Word, Write y un par de Cd-Roms multimedia relacionados con el método utilizado en Infantil (Tantto y Txirritx). Esporádicamente se utilizan algunos programas multimedia de diferentes editoriales para ilustrar el tema de una unidad: los animales, nuestro cuerpo... Sobre los programas educativos comerciales, decir que los utilizamos poco, porque, según nuestro punto de vista y salvo algunas excepciones, están más pensados para su utilización en casa que para la escuela. Aplicaciones cortas tipo Clic, de rápido acceso, que se pueden realizar en 5-15 minutos, son más adecuadas al ritmo que precisa la dinámica del grupo. ¿Quién no se ha desesperado con la canción de presentación de determinado producto multimedia que han tenido que oír los 15 niños y niñas del grupo una y otra vez antes de empezar a jugar? El cuadro adjunto resume el esquema general de uso de los diferentes programas y la metodología empleada en cada uno de ellos.

Otro aspecto que quisiéramos subrayar es el de la importancia que tiene el uso autónomo del sistema operativo (entrar y salir de las aplicaciones), del ordenador en sí (encenderlo, apagarlo, introducir un Cd-Rom) y de los periféricos que lo componen (encender los altavoces, colocarse los cascos, encender la impresora, colocar papel en ella...). Consideramos que estas destrezas deben de integrarse paulatinamente en la rutina del uso de los recursos informáticos.

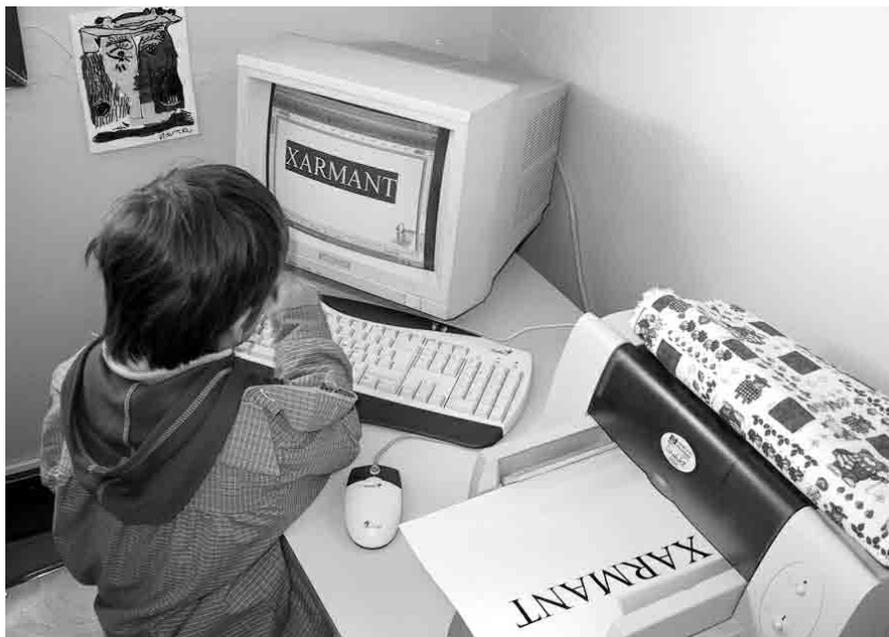
Propuestas para la escritura y expresión artística

Algunas actividades que hemos puesto en práctica pueden dar ideas sobre usos alternativos del ordenador, de manera que no se reduzca su utilización a la realización de ejercicios.

Escritura

- Teclar por el gusto de teclar. Repetición de letras aaaaaaaaa- abbbbbbbb, pruebas con la tecla de retorno, mayúsculas, minúsculas.

Tipo de actividad	Programas	Metodología
Aprendizaje Evaluación Refuerzo Actividades complementarias	Clic Programas Multimedia	Guiada por el maestro/a
Juego libre	Puzzles Memory Clic	Elección de programa y tipo de agrupamiento libre
Escritura libre	Word Write	Propuestas iniciales del maestro/a. Agrupamiento individual generalmente
Pequeños proyectos: libro de recetas, poemas...	Word Write	Guiada por el maestro/a. Presentación en grupo, trabajo individual, producto suma de los trabajos individuales.
Dibujo libre	Crayola Paint Disney Studio	Propuestas iniciales del maestro/a. Agrupamiento individual
Consulta de Cd-Rom	El Cuerpo Humano, Los Animales...	Visionado en grupo con opción a revisionado individual



- Escritura libre: palabras conocidas: papá, mamá, Jon, Iñaki.; pequeñas frases, títulos de libros... A este respecto habría que señalar que existen paralelismos entre las fases de la escritura manual y la escritura por medio de teclado.
- Experimentación con el nombre de cada uno (éxito garantizado): Cambio de tamaño, cambio de tipo de letra., cambio de color, utilización de la negrita, el subrayado...
- Realización de Carteles de Carnavales. Producción del texto del cartel en el ordenador y pegado en forma de collage en el cartel final.
- Circulares, notas a las familias. Un grupo se ocupa de escribir la nota y la imprime tantas veces sea necesario.
- Libro de recetas.
- Libro de poesía.
- Libro de canciones para rifar.
- Libro de animales. Insertar imágenes de animales y escribir (o no) el nombre debajo o donde ellos crean pertinente.
- Lista de clase para llevar el control de la asistencia.

- Tarjetas de felicitación.
- Portada para producciones colectivas realizadas a mano.

Expresión artística

- Composiciones artísticas libres.
- Composiciones artísticas con líneas únicamente, con rectángulos, con círculos.
- Composiciones en dos colores o en blanco y negro.
- Composiciones con un fondo negro o de otro color sobre el que se van añadiendo elementos.
- Libro de dibujos de la clase.
- Dibujo con pinceles de diferentes formas: triangulares, redondos, forma de estrella...
- Un alumno dibuja otro lo pinta.
- Producciones colectivas.
- Utilización de elementos obtenidos del ordenador para collages.

¿Se jubilará nuestro anciano PC?

«Los tiempos cambian que es una barbaridad», reza el dicho popular y la escuela no puede quedarse rezagada y aunque «estar a la última» en equipamiento informático no es una condición *sine qua non* para desarrollar un proyecto informático de calidad, va siendo hora de jubilar a nuestro anciano PC. Posiblemente dedique sus últimos años de vida a enseñar mecanografía a los de 5.º, o tome parte en alguna exposición retrospectiva sobre las microcomputadoras y su evolución a lo largo de los años.

Mientras, en la ikastola de Viana, nuevos retos, campos de experimentación y foros de reflexión sobre la práctica diaria nos esperan el curso que viene (si el presupuesto lo permite...): acceso a Internet desde el espacio del grupo (para buscar fotos de lugares lejanos o jugar con aplicaciones on-line), uso creativo del escáner (copias en color de objetos de clase, manos, collages sin cola...) y todo lo que nos depare el futuro, cada vez más difícil de predecir. Eso sí, de una cosa estamos seguros, seguirán siendo necesarios los educadores. ■

La formación permanente

Desde la Escuela de Educación Infantil La Fortuna, de Leganés, nos llegan estas páginas que constituyen un excelente botón de muestra de su trayectoria y su experiencia de formación: la formación que se hace en equipo y, de este modo, se incorpora al currículum para formar parte del estilo de la escuela.

Eli Condado

La formación en nuestra escuela ha pasado por diferentes fases, pero, a lo largo de estas dos largas décadas en las que nos

hemos mantenido el mismo equipo, ha dominado un estilo de formación que desde su principio tuvo la finalidad de crear equipo, crear cultura educativa, tener un lenguaje común, observar e interpretar los comportamientos de las niñas y los niños desde un marco teórico-práctico «científico», tener una metodología común basada en los conocimientos de la psicología evolutiva y en las corrientes pedagógicas activas-constructivistas.

Este crear equipo y crear cultura era lo que denominábamos como *tener estilo propio*, algo que debía transmitirse en la vivencia de lo cotidiano respecto a la relación con los niños y las niñas, a la relación con las familias, al modo de trabajar en equipo, la organización de los espacios... Todo ello debía de transmitir una determinada concepción educativa, un modelo de escuela en el que las familias se sintieran parte integrante del centro.

de facilitar los medios necesarios en cuanto a lo económico, tiempos, etc., y el equipo educativo, disponible para no regatear esfuerzos en esta tarea.

Este objetivo de crear cultura educativa fue apasionante, pues el partir de cero (tanto por nuestra limitada formación específica como por la ausencia de normativa del Ministerio de Educación) nos permitió tener total libertad e independencia y esto favoreció el abordar los contenidos, metodología, relaciones con las familias, etc. sin condicionantes previos y sin censuras institucionales.

Fueron unos momentos de búsqueda, intercambios, creatividad con una dedicación rayando con la militancia. Todo ello nos permitió elaborar lentamente toda una teoría educativa, junto a otros centros con los que coincidíamos en esta búsqueda del estilo propio de la educación infantil.

La formación, en este sentido, se consideró desde el principio como una tarea de equipo; la institución escolar, la responsable

Cuando el MEC puso en marcha el Plan Experimental de Educación Infantil con la finalidad de incorporar al sistema educativo la etapa 0-6, fue todo este trabajo, esta concepción educativa, que estaba surgiendo en numerosos centros de todo el Estado, lo que sirvió de base para regular esta primera etapa del sistema educativo. Se empezó a reconocer la etapa 0-6 con entidad propia y a considerar toda la vida del pequeño como objeto educativo.

¿Cómo llevamos a cabo todo esto?

En primer lugar, la formación académica de la que partíamos por los años setenta era de bachillerato y puericultura. Los comienzos fueron suscribirnos a revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, *Infancia y aprendizaje*, *Madrisas*... Se adquirieron muchos libros sobre el conocimiento de los niños en los primeros años de su vida. Se asistía a todos los cursos, congresos, etc. que se ofertaban por entonces...

Pero lo que es la formación permanente institucionalizada arrancó con la contratación de una psicopedagoga que simultaneaba el seguimiento de los pequeños con dificultades, con la orientación a educadores y familias y la formación teórico-práctica de todo el equipo.



Durante varios años se dedicó una hora semanal, dentro de la jornada laboral, para este trabajo de formación (se hacía durante la siesta de los niños, que eran atendidos por personal auxiliar). Durante este tiempo, los temas que eran objeto de estudio, debate y consenso, fueron recogidos en documentos en los que se establecían los criterios, organización, etc. Los temas que se abordaron fueron: la observación en el aula como base para el análisis y reflexión de nuestro trabajo, el período de adaptación, las actitudes, el control de esfínteres, las rutinas (alimentación, sueño, salud y despedida de los pequeños...)

Cuando el Ayuntamiento de Leganés se hizo cargo de las guarderías y las integró en la Concejalía de Educación (fue el primer paso de reconocimiento educativo de esta etapa), se organizó, junto a las guarderías de Getafe, una formación más sistematizada que pretendía cubrir el vacío académico por parte del MEC y, por lo tanto, garantizar un nivel profesional adecuado. Se elaboró un plan de formación que costearon los ayuntamientos y que se realizó a lo largo de un curso en sesiones semanales de cinco a siete de la tarde. Esta formación nos proporcionó, además de los conocimientos psicológicos, pedagógicos y

didácticos que se impartían, el intercambio entre todos los educadores y la conciencia de que nuestra profesionalidad era reconocida.

A esta fase siguió una formación, con el formato de seminarios de estudio, solicitando ayuda externa que generalmente nos la proporcionaba la Escuela de Educadores de la Comunidad de Madrid y el CEP de Leganés. Tratábamos temas de fondo que tenían una repercusión directa sobre la vida de la escuela: las relaciones entre los educadores, las relaciones con las familias, la resolución de conflictos, investigación-acción. Y temas más específicos como: educar para la paz, la música, el cuento-teatro, la psicomotricidad. En esta fase, las sesiones las teníamos de cinco a siete de la tarde, cada quince días, algunas coincidiendo con reuniones de equipo planificadas en horario no lectivo y otras consideradas horas extras que se nos devolvían en días de vacaciones en julio.

Estos temas eran objeto de estudio a lo largo del curso y, si no los habíamos completado, se continuaba al curso siguiente. Los trabajos realizados han sido igualmente recogidos en documentos que forman parte de nuestro currículum y son el punto de referencia ante posibles discrepancias o



sobre los que se pueden introducir o modificar los aspectos que se vean necesarios.

Simultáneamente, se hacían cursos de forma individual cuando el educador/educadora lo consideraba necesario. Estos cursos de formación individual los vemos necesarios porque responden a las necesidades didácticas que cada educador tiene, pero no suelen repercutir en el conjunto, mientras que lo que se hace en equipo se incorpora al currículum y forma parte del estilo de la escuela.

En los últimos años, todo el personal hemos adquirido la titulación oficial de Maestro especialista en Educación Infantil y Técnico Especialista en Educación Infantil, Módulo III. Se ha producido una renovación en los miembros del equipo, prácticamente el 50%, y que coincide con los educadores del segundo ciclo. En estos momentos hay una pausa en la formación de carácter grupal, como seminario de trabajo, y lo que se está haciendo ahora son cursos de tipo personal y sobre todo la incorporación a las nuevas tecnologías: uso del ordenador. Tenemos previsto abordar el currículum 3-6 para consensuar de nuevo criterios educativos y que éstos tengan continuidad con el 0-3

¿Cómo hemos vivido este proceso?

Desde la perspectiva que da todo este tiempo transcurrido, los sentimientos que afloran al reconstruir este proceso son: autoexigencia, esfuerzo, entrega, servicio a los más débiles, satisfacción, creatividad, enriquecimiento personal, profesionalidad... Haber colaborado a lograr que las guarderías dieran paso a la escuela infantil ha merecido la pena. ■

Lev Vigotski

Aprender, desarrollo psíquico y arte:

Diálogo entre
padre e hija:

HIJA: ¿Los padres
saben siempre más
que los hijos?

PADRE: ¡Sí, claro!

HIJA: Papá, ¿quién
inventó la máquina
de vapor?

PADRE: James
Watt.

HIJA: ¿Y por qué
no fue su padre
quien la inventó?



Este artículo nos invita a redescubrir a Vigotski como un hombre preocupado por crear las bases para la educación de un nuevo sujeto, un sujeto en el cual el pasado y el futuro se reconcilian y le señalan el presente.

Bernd Fichtner

estimula el egoísmo, que aumenta la agresividad y la orientación excesiva al consumo de los niños y jóvenes. Uno de los parámetros en los que se apoya esta visión pedagógica es la categoría «pasado», es decir, la experiencia acumulada de los adultos, de la sociedad o de la cultura.

Así, veo que la actualidad que tiene el pensamiento de Vygotski está en su radical posición de defender aquello «nuevo» que traen consigo los niños y jóvenes, su concepción de desarrollo del crecimiento fue pensada como una «teoría del futuro».

Me gustaría en estas líneas poder ayudar a esclarecer sus ideas sobre las relaciones de aprendizaje y desarrollo, y también

Se supone que la pedagogía es la responsable de traspasar a las nuevas generaciones los problemas, los saberes, las capacidades y las normas sociales que les permitirán desarrollarse.

A cada nueva generación de niños y jóvenes aparece algo «nuevo». Parece que la pedagogía tiene algunas dificultades de percibir lo «nuevo», a veces de entenderlo y de comprenderlo, generalmente se ve eso que es «nuevo», cuando es realmente «nuevo», como algo negativo y destructivo, que

¿qué tienen en común?

sobre su paradigma del desarrollo como la construcción de la irrepetibilidad y univocidad del sujeto social.

¿Cuáles son las relaciones que existen entre enseñanza y desarrollo?

Vigotski comenzó su vida profesional como maestro y una de sus mayores preocupaciones era: ¿cómo cambia la educación la forma de pensar y el sentir de los pequeños?

Acerca del desarrollo en la infancia escribió una considerable cantidad de libros, ya que encontraba frecuentemente afirmaciones contradictorias. Por ejemplo: algunos libros decían

que la educación de alguna manera desviaría el desarrollo natural del niño (PIAGET, FREUD). Esto significaría colocar un freno en el desarrollo natural infantil. Dentro de esta línea de pensamiento, aprendizaje y desarrollo no era otra cosa que la mejor forma de una adaptación del sujeto a las expectativas de su cultura. El aprendizaje tendría como objetivo final la renuncia gradual a sus propios deseos y sueños en favor de objetivos marcados por su cultura. El niño debería ser sensato y entender que era él quien debía adaptarse.

En otros libros Vigotski se enfrentaba con la opinión de que las personas se desarrollan solamente a través de los estímulos

externos. Según lo describen estos libros, el niño sería una hoja de papel en blanco y solamente podría aprender de los maestros. El niño se desarrollaría, de acuerdo con la opinión de estos estudiosos, no como alguien activo, sino como alguien absolutamente pasivo; por suerte, podían encontrarse otras opiniones (como las de THORNDIKE, MEAD). El niño debería ser entonces nada más que alguien muy bien educado, que debería ser exactamente igual a su educador.

Una tercera opinión era la de que el aprendizaje y el desarrollo son procesos sistémicos (KOFFKA, LEWIN). Cuando el niño aprende, al mismo tiempo se desarrolla, e inversamente, cuando se

desarrolla, al mismo tiempo aprende. Resultaba algo muy irritante para Vigotski las experiencias que se publicaban en esa época sobre el aprendizaje de los chimpancés. Un chimpancé que quiere coger la comida que está colgada a una altura que él no puede alcanzar, en determinadas condiciones, es capaz de usar un instrumento para conseguirlo. Así se deja en un determinado lugar del campo de percepción del chimpancé un palo, donde él pueda verlo y decidir si lo usa para alcanzar la comida colgada. Este cambio de calidad dentro del campo de visión se designa como el efecto «¡Ah!». Análogamente se pensaba que el niño también podía hacer descubrimientos dentro de

determinados campos de percepción. Así, el niño podría descubrir la palabra, el aprender a escribir, las matemáticas. El niño está muy bien adaptado cuando descubre el significado de los instrumentos.

Vigotski no consiguió de ninguna manera conciliar estas tres posiciones en la práctica real y concreta de la educación:

1. Si aquellos que aprenden, aprenden en el contexto de una educación que va contra sus impulsos naturales de desarrollo, ¿por qué a veces tienen tanto placer en aprender?
2. Si lo que aprenden es solamente la imagen presentada por los educadores, ¿cómo consiguen hacer nuevos descubrimientos y nuevas invenciones?
3. Si lo que aprenden se desarrolla sólo mediante sus propios

descubrimientos, ¿por qué en el desarrollo de los niños es tan importante una buena educación?

Desde el principio, Vigotski sospechaba que la respuesta no estaría solamente en los niños, sino que también era necesario investigar lo aprendido, el contenido, el objeto del aprendizaje.

Vigotski fue profesor de Letras y analizó profundamente el arte de escribir un cuento, un drama, una novela, y cómo el contenido de esas obras revivía de mil formas diferentes en la conciencia del lector. Él se preguntó por qué las obras de arte, es decir, novelas, poesías, cuentos... consiguen captar el pensar y el sentir de los lectores y a veces consiguen introducir cambios psíquicamente. Obviamente que eso depende del hecho de una

identificación personal con la trama del libro y si el lector se identifica o niega ese enredo.

¿Pero por qué los grandes cuentos, poemas y novelas nunca se orientan directamente hacia un contenido o hacia la moral de los acontecimientos? Llevan a los lectores por tantos desvíos, por tantos versos incomprensibles, por tantos niveles de enredo, tantas repeticiones de cosas no importantes, ¿por qué frecuentemente la acción se interrumpe justo en el momento de más tensión?

El artista generalmente le presenta al lector las mayores dificultades justo en el momento de la identificación, utilizando todos los medios artísticos formales. En ese momento exactamente, cuando el lector comienza a identificarse con la acción, esta identificación se dificulta.

Naturalmente, son estos desvíos los que nos presentan exactamente el núcleo, el efecto de una obra de arte.

¿Cómo se podría explicar eso? El lector se anticipa a la acción del libro con todos sus prejuicios, sus conceptos. La confirmación continua de sus prejuicios y conceptos lo aburriría. La destrucción permanente de sus prejuicios y conceptos, por el contrario, le impediría cualquier identificación con la acción. Por eso el artista debe realizar los desvíos necesarios, con todos los medios formales y artísticos disponibles, para que, al mismo tiempo, se conduzca al lector en las dos direcciones: la dirección de la confirmación y la dirección de la destrucción de sus prejuicios y conceptos. Este dramático movimiento pendular deberá llegar a una determinada

intensidad para que los lectores estén abiertos al mensaje del texto artístico.

La solución del enigma, la culminación dramática o la transformación de lágrimas en risas de una comedia, que los lectores experimentan al final, puede tener el efecto de una nueva mirada, donde se presenta todo con otra perspectiva iluminada por un lado más humano, más universal. El valor de una obra de arte no se encuentra en la moral del contenido, sino en la transformación de las relaciones con la realidad y consigo mismo.

Para Vigotski una buena educación sería aquella que tematizase, como en la obras de arte, la concepción de mundo del niño pero al mismo tiempo la destruyese. Esta educación sería lo que él llama el concepto de «Zona de Desarrollo Proximal». Por medio de una educación basada en este concepto, se ayudaría a los niños a superar las crisis que surgen de la contradicción entre aprendizaje y desarrollo. Ayudándolos en las acciones de aprendizaje que caracterizarían el período de su desarrollo próximo o futuro. Los niños harían en este tipo de educación una experiencia anticipada de la superación de sus crisis.

El primer paso para una educación así, sería el descubrimiento de los motivos que lo harían buscar un tipo de aprendizaje que superase sus capacidades reales e inmediatas. Generalmente, los motivos se encuentran en los instrumentos culturales, su objeto de aprendizaje. Como portadores de significados, los instrumentos culturales no transforman solo el contenido, el objeto, sino también a los propios niños.

Para Vigotski una educación es adecuada si provoca en los niños fuerzas de resistencia contra lo inmediato, si los niños aprenden a resolver una tarea no por medio del camino directo, que sería el más obvio, sino que buscan un posible desvío a través de los instrumentos culturales.

Con la concepción de Zona de Desarrollo Proximal investiga las funciones: «Que todavía no están maduras, pero están en un proceso de maduración. Funciones que madurarán mañana, pero que actualmente están en un estado embrionario. Estas funciones deberían ser caracterizadas como yemas o flores y no como frutos del desarrollo». (Vigotski, 1984, p. 113).

Este concepto posibilita observar diferentes áreas de la génesis

social de la conciencia humana con una perspectiva sistemática. Estas áreas son, entre otras, la relación entre aprendizaje y desarrollo, la función del juego, la función de la imaginación y la función de las interacciones sociales.

La Zona de Desarrollo Proximal no arrastra en una dirección determinada hacia algo que todavía no existe, sino a una perspectiva para el futuro que, sobre todo, desarrolla su propia dinámica en la interacción social, y con la colaboración de adultos o compañeros más capaces.

Para encontrar las Zonas de Desarrollo proximal no se precisa hacerle tests al niño, analizarlo. Se precisa interactuar, colaborar, darle apoyo, indicaciones, es preciso interactuar con el niño de mil formas diferentes, es esto lo que Vigotski llama educación.

Que es exactamente lo contrario a los famosos métodos clínicos que Piaget dominó brillantemente. Piaget investiga al niño tomando como base sus errores, Vigotski investiga al niño basándose en las respuestas que él da. Las respuestas tienen diferentes e innumerables formas culturales: los niños aprenden a caminar porque los adultos caminan. Los



niños tienen respuestas literalmente delante de sus ojos que preceden su real e inmediata necesidad y deseo: los adultos interpretamos este deseo como una necesidad del niño de caminar, o como la pregunta «¿cómo consigo caminar?» o «¿me ayudas a caminar? Y sabemos muy bien cuáles son las consecuencias si un niño no recibe respuestas o si no existe respuesta para él, o si no se le da respuesta.

Dar, ser, representar es fundamental para que el niño pueda desarrollar aquello que todavía no existe, aquello que es nuevo —y eso es siempre realizado en algo concreto, práctico.

Entrar en una «Zona de Desarrollo Proximal» significa para niños y jóvenes la construcción de lo nuevo, lo que implica caminar en un terreno inexplorado, significa inseguridad, miedos, agresiones, crisis que forman parte del proceso vivo que es el alejarse de lo conocido, «la Zona de Desarrollo Proximal es un diálogo de los niños y adolescentes con su propio futuro y no con el pasado del maestro o de la sociedad que representa».

¿Qué significa desarrollo como proceso sistémico?

En toda la obra de Vigotski surge la pregunta: ¿qué entendemos por desarrollo?

En 1930, junto con Luria, publica los *Estudios para la Historia del Comportamiento*, y enfoca la necesidad de entender todos los procesos psíquicos de los sujetos a través de su proceso de desarrollo.

En 1931, en la *Historia de las funciones psíquicas superiores*, describe el pasaje de la actividad humana predefinida biológicamente para una actividad psíquica determinada por la historia de la cultura. Todas las formas superiores de percepción, de memoria, de

pensamiento, de emociones, etc. se caracterizan por conciencia e intencionalidad, se desarrollan en cualquier individuo humano sólo cuando crece en un contexto de formas de vida social. Todas las formas superiores de procesos psíquicos son fundamentalmente mediadas, porque intencionalidad y conciencia precisan la existencia de «respuestas» y de personas que den esas «respuestas».

Estas «respuestas» no son sino el sistema de instrumentales psíquicos materializados en formas de signos, instrumentos, medios, elaborados por la sociedad a lo largo de su proceso histórico.

De esta forma Vigotski consiguió presentar una concepción en la cual de una manera radicalmente nueva el sujeto y su subjetividad podrían ser tematizados.

El sujeto no es ni el sujeto naturalizado, es decir, reducido a la biología, ni tampoco reducido a las relaciones sociales que establece. El sujeto se entiende como alguien de quien no se puede decir que se conoce hasta su última instancia. En su irrepetibilidad y univocidad, este sujeto se construye a sí mismo por medio de la apropiación de los instrumentos sociales y por medio de su uso social.

Vigotski definió la pedología como la Ciencia del Desarrollo del Niño, en la que el desarrollo del pequeño se toma como objeto de una investigación interdisciplinar que todavía deberá ser construida.

En sus Conferencias sobre Paidología publicadas post-mortem como *Fundamentos de la Pedología* (1935), elabora las siguientes dimensiones esenciales:

1. Desarrollo no puede ser entendido como un proceso temporal-lineal, sino como un proceso mucho más complejo que se realiza en determinados ciclos y ritmos.
2. Funciones peculiares como percepción, memoria, imaginación, pensamiento se desarrollan de forma desigual y desproporcionada. Así el desarrollo debe ser comprendido como la reorganización estructural de un sistema. Desarrollo tiene un carácter de sistema quiere decir: la estructura de la personalidad del niño, se transforma y cambia en cada período y es por eso que las funciones peculiares de este sistema tienen papeles dominantes de acuerdo con los diferentes períodos.

3. El desarrollo se dirige y se orienta hacia el futuro, en la situación actual del niño, sus acciones son regidas por su pasado, pero no determinadas por este pasado. El pasado es instrumentalizado para construir un nuevo presente, quiere decir su futuro.

En las *Conferencias sobre Psicología*, publicado por la Universidad Pedagógica de Leningrado dos años antes de su muerte, Vigotski concretiza este carácter sistémico del desarrollo, sintiéndose obligado a ampliar la concepción de desarrollo mediante dos nuevos conceptos teóricos: «Relaciones Interfuncionales» y «Sistema Psíquico».

Vigotski elabora en estas conferencias una teoría donde dice que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores no representa ninguna linealidad, ninguna función particular sino, y sobre todo, la transformación de las relaciones, de las conexiones recíprocas entre las funciones especiales. Es en esta forma en la que el niño construye agrupaciones, es decir, sistemas psíquicos que en el nivel anterior no existían.

Vigotski muestra con todo detalle cómo funciona esto para

las funciones de percepción, memoria, pensamiento, imaginación y voluntad. Paso a paso, relata cómo las funciones se van transformando y se van desarrollando, y provocan nuevos sistemas interfuncionales. «Pensar» para el niño significa «acordarse» y para un adulto «acordarse» significa «pensar».

En sus últimos años Vigotski se dedicó a trabajar intensamente en investigaciones con niños con algunas discapacidades, y fueron estas investigaciones las que le posibilitaron una comprensión teórica más profunda sobre el desarrollo.

Su punto de partida es una visión del mundo basada en una posición monística de los fenómenos naturales, sociales e individuales. Negando radicalmente cualquier forma de un dualismo del tipo cognición-emoción, cuerpo-mente, individuo-sociedad. Las necesidades prácticas reales fueron la base fundamental de su concepción de interdisciplinaria. La práctica social tiene una complejidad y una diferenciación que precisan indudablemente de la interdisciplinaria, los mayores expertos en interdisciplinaria son aquéllos que actúan en la práctica concreta.

Vigotski se nos presenta como un estudioso que elaboró valiosas contribuciones en diversas y numerosas áreas del conocimiento: desde la historia del arte hasta la semiótica de cine, desde la lingüística hasta la antropología cultural, desde la psicología hasta la psiquiatría, desde la pedagogía hasta la educación especial, no obstante esto, pienso que Vigotski debe ser liberado de todas las formas de censura y mistificación de que fue objeto del este al oeste. Vigotski debe ser redescubierto como un gran conocedor de la vanguardia de la literatura y el arte ruso, como amigo de Pasternak, Ehrenburg, y, sobre todo, de Mandelstam; investigar los resultados de su colaboración con Eisentstein, Stanislawski; debemos conocer a Vigotski como Comisario del Pueblo, como colaborador de Lunarschanski, como un educador que luchaba por los derechos de las minorías nacionales a conservar su propia cultura. Y debemos conocer al Vigotski que se ocupaba apasionadamente por los sujetos portadores de necesidades especiales, especialmente los niños ciegos, sordos y mudos de nacimiento.

En definitiva, deberíamos conocer a Vigotski como el hombre

profundamente preocupado por crear las bases para la educación de un nuevo sujeto, de un sujeto liberado del miedo de su futuro, de un sujeto liberado de las pesadillas del pasado, y, al mismo tiempo, un sujeto en el cual el pasado y el futuro se reconcilian y le señalan el presente.

La actualidad del pensamiento de Vigotski radica en la necesidad urgente que existe hoy en nuestra sociedad de educar a individuos que puedan modificar el presente, pensando en el futuro y sin negar la cultura atesorada por los diferentes pueblos. Es necesaria una educación para formar hombres libres de acuerdo con el concepto de Baruch Spinoza, hombres y mujeres libres que sepan que el camino se hace al andar, hombres y mujeres que escojan la paz como único futuro, la libertad como único bien y el amor, el afecto y la solidaridad como la base de la sociedad. ■

Nota

Agradezco a María Benites su estímulo y colaboración para llevar a cabo este trabajo.

Bibliografía

- BATESON, G. (1985): *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autoconciencia de hombre* (1972). Buenos Aires, Planeta.
- BENITES, M.; FICHTNER, B. (1996): «Kunst als Zone der nächsten Entwicklung für ein neues», en: J. LOMPSCHER (Ed.): *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht*. Vol 2, 417-429, Marburg, BdWi-Verlag.
- VYGOTSKY, L. S. (1984): «A formação social da mente», *O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, págs. 102-121. São Paulo. Martins Fontes.
- VYGOTSKI, L. S. (1991-1999): *Obras Escogidas*, Vol. I-V, Madrid, Visor.
- VYGOTSKY, L. S.; A. R. LURIA (1996): *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança* (1930). Porto Alegre, Artes Médicas.
- VYGOTSKY, L.S. (1970): *Psicología del Arte* (1925), Barcelona, Barral.
- VYGOTSKY, L. S. (1999): *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1915), São Paulo, Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S.: «O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar», en: VYGOTSKI, L. S. (2001) *Psicologia Pedagógica* (1926), São Paulo, Martín Fontes.

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 •

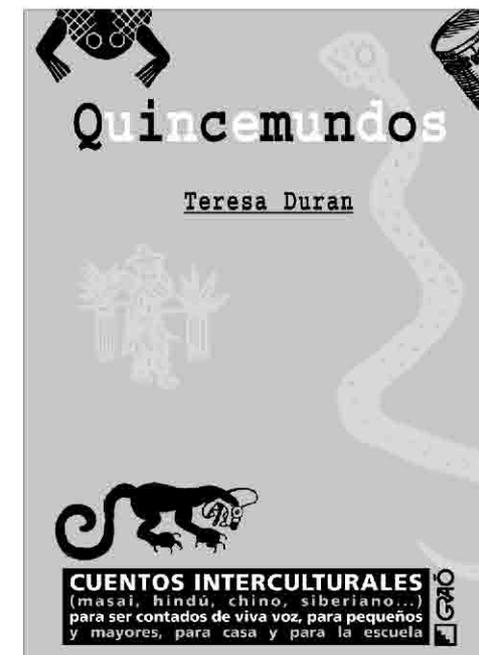
98 páginas 8,20 €

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 sí, 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) • TIO JAGUAR, TIO TORO Y TIO 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) •

El entorno

en el desarrollo de la infancia

El entorno, factor estimulante de aprendizajes e instrumento regulador del desarrollo infantil

Es sorprendente cómo en la escala geográfica del pensamiento infantil los entornos cambian de tamaño en función de las relaciones de afecto y el grado de contacto personal que se mantiene con ellos: el Polo Norte, Cuba, Macael, Holanda o Granada pueden ser representadas por María a los 7 años como territorios geográficos de tamaño magnitud y superficie territorial, independientemente de que su valor cartográfico sea equivalente al de un punto cardinal, una isla, un pueblo, un país entero o una ciudad con mayor o menor extensión y número de habitantes.

Durante mis años de trabajo como educador ambiental a cielo abierto, aprendí de la infancia el valor privilegiado del entorno para ayudar a descifrar las claves de funcionamiento del mundo exterior. Sin embargo, el entorno, ese lugar que nos rodea por todas partes en sus múltiples facetas y dimensiones posibles: natural, cultural, histórico, económico, tecnológico, social, arquitectónico, empresarial, político... está tan cerca de nosotros, los educadores, que por costumbre lo ignoramos en nuestro quehacer educativo, despreciando muchas veces su frescura y su interés, o simplemente

Educar para la vigilancia contra los entornos agresivos y adversos, para evitar que se llenen de coches nuestros espacios abiertos y que se inunden de vallas nuestros campos de juego. Que aparezcan jardines, llenos de pájaros, flores, niños y niñas acompañados de padres, abuelos y educadores por todas las plazas, por todas las calles de los pueblos y ciudades.

José Gutiérrez

relegándolo ante el peso de la costumbre de nuestra deformación profesional como trabajadores sujetos a un programa, y expuestos a la presión formal del currículum. Fueron los propios niños y niñas quienes me enseñaron en esta etapa profesional que los animales tienen nombre y apellidos, que los árboles bostezan y sonríen estación tras estación, y que las ciudades y los lugares desconocidos no son nada sin una mano amiga que nos lleve de un lado a otro, haciéndonos más cálidas las fronteras de lo extraño, los entresijos de la historia y la singularidad de los espacios.

El entorno puede ser para la infancia un plasma de nutrientes o un mar de carencias que alternativamente posibilite o condicione el potencial de desarrollo infantil en un continuo a lo largo de su vida; permitiendo que niños y niñas se relacionen, se comuniquen, se desplacen, satisfagan sus necesidades como seres vivos dotados de capacidad simbólica, tomen decisiones, vean cumplidos sus sueños y satisfechos sus deseos, aprendan a moverse con autonomía por los diversos escenarios del mundo cercano y remoto, reconozcan espacios, extrañen edificios y personas, identifiquen calles, nombren plazas y jueguen con los objetos, los animales o las plantas en medio de los variados ecosistemas, climas, ciudades, regiones y demás factores ambientales disponibles en el planeta.

En los primeros años de vida el entorno se revela como un mediador potente de lo que llegaremos a ser como adultos, en un facilitador acelerado de las infinitas facetas y potencialidades que acompañan a nuestra

especie desde el nacimiento hasta la muerte. El entorno nos abastece de todos los insumos, enseres y arsenales necesarios para poder sortear en el futuro los retos de la vida en sociedad, amortiguar los múltiples cambios ambientales, y afrontar los desequilibrios venideros con la mayor autonomía y en el mejor estado de equilibrio físico y mental.

También el entorno nos provee de recursos para superar las crisis, aceptar los fracasos, compensar la escasez y aprender a sobrevivir o *mantener el tipo* en contextos adversos, deficitarios o privados de alguno de los elementos fundamentales para conseguir un desarrollo armonioso, ya sean: el afecto, el lenguaje y los instrumentos de comunicación convencional, los heurísticos del razonamiento lógico-científico, los modelos de referencia moral externos, las estrategias de movilidad y los modos de desplazamiento, los estímulos creativos para interpretar el mundo en una perspectiva mágico-artística, las funciones reguladoras de nuestros instintos animales, las normas de socialización, los límites de la libertad y los hábitos de comportamiento en la interacción con los demás congéneres y los recursos que nos rodean.

Entornos educativos son aquellos ambientes estimulantes para la infancia que permiten crecer y pensar de forma individual y colectiva, en confianza, complicidad y camaradería entre las personas, los objetos, imágenes, espacios y materiales de distinta naturaleza; dotados de diversidad de colores, formas, lenguajes, símbolos, conceptos, valores y normas. Por defecto, son entornos deprivados aquellos que no permiten la libertad de expresión y el respeto a los derechos básicos de la infancia; aquellos que no disponen de unas dotaciones mínimas para aprender a ser, a razonar y a convivir en unas condiciones elementales de justicia y equidad. Cuando el entorno se revela como un obstáculo infranqueable del potencial de desarrollo y crecimiento de la infancia empieza a ser necesario distinguir los entornos unos de otros y denunciar abiertamente sus precariedades por defecto: entornos estimulantes frente a precarios, conocidos frente a desconocidos, familiares frente a extraños, naturales frente a artificiales, afectivos frente a agresivos, favorables frente a hostiles, cercanos frente a lejanos, reales frente a virtuales... Todos ellos constituyen la doble cara de una realidad compleja, en un constante cambio, que nos hace y nos deshace, que nos enseña y nos maleduca, que nos acerca y nos aleja de nuestros ancestros culturales, de nuestras raíces, tradiciones y costumbres, de

nuestros paisajes, folclores y paisanajes; y que, a la vez, nos coloca en el centro de múltiples escenarios clonados por la mundialización, de valores globalizados contrarios a la multiculturalidad, en la turbulencia de nuevos estímulos e inéditos conflictos generacionales y culturales para los que no tenemos fórmulas preestablecidas.

Entornos neoliberales, frustraciones pedagógicas y fracasos postmodernos

Sin lugar a dudas, esta vez la culpa fue mía. Al salir de clase de música, no estaba el Clío. ¡Dios mío, se lo había llevado la grúa! Pepe y su amigo Alfonso no salían de su asombro y encontraron una oportunidad de oro para entender el sentido real de aquellas multas con las que tanto y tanto habían trajinado con Rosa en Arlequín. Anduvimos un buen rato hasta llegar al Párking municipal y cuando saqué la billetera, antes de pagar, Alfonso gritó, ante el sepulcral silencio de las oficinas de Tráfico, ¡señor que no nos hemos dado cuenta! Pero ni con esas el gordo del policía tuvo clemencia, sólo le robó una sonrisa. Al salir del garaje decidieron llamar a toda la clase de los globos para darle una paliza al pobre guardia. Por fin les compré una bolsa de patatas y mientras rumiaban pudimos hablar, calmar los ánimos y deslindar responsabilidades.

Entornos neoliberales para la infancia son aquellos que ejercen una influencia subliminal, despótica, sobre los intereses legítimos, la bondad innata y la curiosidad natural de los niños y niñas. Entornos neoliberales son aquellos contextos que subliman los valores educativos a causas de *orden superior* como la economía, la autoridad, el poder, la política, el prestigio, el dinero o el criterio meritocrático del adulto donde las cosas se compran y se venden, los sentimientos tan pronto se crean como se destruyen y las promesas se olvidan o se relegan al sin razón del *porque sí*.

El atropello de la vida adulta, las exigencias de la cultura moderna, la masificación en las grandes ciudades, el anonimato de los barrios, la inseguridad de las calles, la vorágine del trabajo familiar dentro y fuera de casa, la invasión del televisor en la intimidad de lo privado, la mimetización de los hábitos alimenticios en formato Telepizza, McDonald, Burger-king, las inagotables agendas de eventos sociales a la carta y la ruptura de las fronteras en el espacio y en el tiempo nos lleva, cada vez más, a involucrar a la infancia en nuestras neurosis adultas hasta hacerles partícipes de nuestros entornos desquiciados, ambiciosos y contradictorios.

En ese estado de locura adulta, acercamos cada vez más a nuestra infancia a unos entornos hostiles y agresivos; a unas ciudades grises e insostenibles; grandes, antiguas o modernas, contaminadas y sucias; a unos escenarios vitales dominados por los coches, la lógica del reloj y el consumo, la violencia callejera, la desigualdad social, la injusticia y la soledad. Desde esas ciudades-infierno añoramos el medio rural como un entorno idílico para el juego, la conquista del espacio y el aprendizaje de la libertad y la autonomía. Y, obstinadamente, seguimos viniendo a las ciudades, imaginándolas como cunas del pensamiento, maravillas del arte y magnates de la ciencia; paradigmas infelices del bienestar por excelencia, adornadas por la magia del ocio comercial de *Port Aventura*, *Terra Mítica* y las ofertas monocorde de los *Happy Holding Spaces* donde encerrar a los pequeños durante unas pocas horas o incluso días para realizarnos como adultos en su ausencia. Ciudades como cárceles, enciclopedias vivientes de la civilización contemporánea en las que fosilizan y sedimentan con celeridad los grandes hallazgos de la humanidad, transformándose en legados de la cultura con el devenir de los días y las sutilezas del marketing. Entornos como espejos, donde contemplarnos a diario, entre los mayores progresos tecnológicos del momento, arrastrados por la transitoriedad de las modas, en medio de los grandes



cambios de valores, al frente de los estruendosos conflictos interculturales y al cobijo de las más altas contradicciones y miserias propias de una especie peculiar como la nuestra, natural y artificial a la vez, sensible e intransigente consigo misma y destructora, por naturaleza.

Del entorno como circuito de cercanías al servicio de itinerarios y rutas escolares programadas en ciclos estacionales vamos pasando a un extrañamiento cotidiano de nuestro entorno inmediato, separado por verjas y muros donde apenas llega el sol ni el rumor de las aves. En ese salto conceptual que estamos viviendo del educar sobre el entorno, en el entorno y con el entorno para aprender a enseñar los problemas ambientales globales de lo local en un entorno sostenible, aunque invisible: educar para el cambio climático, la conservación de la biodiversidad y la transformación de lo rural en urbano y de lo urbano en rural. En la deseada búsqueda frustrada de unas pedagogías más humanizadas y constructivas en sus principios, en sus recursos, en sus espacios y estructuras, en sus formas de participación, en sus modelos de organización y en sus formas de entender el gobierno de lo ajeno... Cuanto a más temprana edad empeemos, antes llegaremos a la meta: hacer de nuestros entornos espacios sostenibles para el crecimiento y desarrollo de la infancia; hacer de nuestras aulas, de nuestras ciudades y nuestros pueblos unos lugares vivos, animados, amigables, cargados de afecto y de estímulos positivos. Probablemente, políticos y arquitectos tienen parte de responsabilidad en el adcento de esos espacios, pero también algo tendremos que decir y aportar los educadores.

Barricadas culturales y valores protegidos para combatir los entornos neoliberales desde la educación

En la plaza de la Universidad de Granada, donde la Facultad de Derecho, Carlos V, «el manco» –los estudiantes le han cortado una mano– empieza a despertar el instinto innato de Pepe por descifrar las claves visibles de la historia mientras paseamos saltando charcos, de acera en acera; hablando coloquialmente del infinito de arriba y del infinito de abajo, jugamos a qué hay más: ¿manos que pies?, ¿dedos que manos?, ¿zapatos que manos?, ¿coches que personas?, ¿semáforos que árboles?, ¿mujeres que hombres?...; y corriendo volvemos a casa a almorzar antes de que se enfríen los macarrones, porque hoy es sábado y le toca a Tere, como está lloviendo igual hay migas con torreznos.



Hoy que el pensamiento se construye prescindiendo de la realidad, y la vivencia directa se suplanta por la imagen virtual, la intuición iconoclasta y los modelos tecnológicos prefabricados en probetas futuristas tipo *gran hermano* y *operación triunfo*, necesitamos más que nunca reivindicar el espacio profesional de la pedagogía como herramienta poderosa para dar significado a la educación de nuestra infancia y a nuestra existencia como seres humanos complejos, devaluados a sí mismos por nuestra capacidad de derroche y atormentados por las injusticias y las contradicciones del exceso de la abundancia en íntima relación de vecindad con las cotas más altas de absoluta pobreza; en la inmediatez del presente y la desidia ante la historia; en el imperio de lo individual ante la devaluación de lo colectivo.

Especialmente, habría que empezar a educar para la vigilancia contra los entornos agresivos y adversos, y comenzar a evitar que se llenen de coches nuestros espacios abiertos, que se inunden de vallas nuestros campos de

juego y que aparezcan jardines insurgentes, llenos de pájaros, flores, niños y niñas acompañados de padres, abuelos y educadores por todas las plazas, por todas las calles de los pueblos y ciudades. Hacer del entorno una prolongación de nuestras vidas donde se confunda la escuela con el barrio, como una utopía posible de lo inmediato que aspira a conseguir un hábitat ideal rodeado de verde, de arte, de ciencia, de comunicación y lenguajes reales o fantásticos.

En un alarde de resistencia beligerante, los educadores hemos de hacer frente con barricadas de contracultura profesional a todas las modas de una educación descafeinada, sin coraje ni fundamento; e instaurar la protección de otros valores universales asentados en los entornos de la aldea global, de esa ciudad anónima e impersonal que nos da cobijo como el hábitat por excelencia idealizado por la humanidad. A los educadores de hoy nos ha tocado luchar a contracorriente, en medio

de este mar de contradicciones, transformaciones y adversidades. Somos facilitadores sociales de ese otro mundo posible, profesionales responsables de activar y promover un nuevo modelo de ciudadano capacitado para habitar esa otra aldea global más hermosa, más alegre, más silenciosa, más verde y sostenible ante los zarandeos del incierto futuro y los avatares del progreso ilimitado; antes de que sea una realidad irreversible el construir cada cual su burbuja de cristal virtual donde programar con la computadora el color de nuestros sentimientos, el tamaño de nuestros pensamientos, la intensidad de nuestros afectos y la longitud de nuestros deseos.

Mi bisabuela vivió no hace tanto, mi abuelo vive aún y mi padre también. Hablando de los abuelos, Pepe me descolocó con la pregunta acerca de quién había inventado el mundo y quién había al principio de todo; mientras, el domingo por la tarde, preparábamos maderas y polvo de mármol para llevarlo el lunes a Arlequín y continuar la casa de Van Gogh con Rosa y Manuel Ángel en la clase de los globos. ■

¿Qué puede interesar del

Fòrum Barcelona 2004

al mundo de la educación?

En estas líneas Marta Mata nos presenta un avance del *qué* y el *cómo* del Foro Universal de las Culturas Barcelona 2004, y lo que puede llegar a significar para el mundo de la educación. Asimismo, desde su compromiso con el Foro, nos hace llegar una invitación a participar de distintas formas en este acontecimiento.

Una cuestión a la cual habrá que dar respuesta, respuestas, a lo largo del año y medio que nos leva hasta él. El Foro Universal de las Culturas Barcelona 2004 es un acontecimiento del que se habla desde hace tiempo, un acontecimiento nuevo, singular, cuya preparación ha pasado por diversas vicisitudes que han ido poniendo de manifiesto que el Foro será eso, un Foro, un espacio ciudadano, abierto al diálogo. Un diálogo entre culturas que tiene como ejes fundamentales de reflexión la paz, la diversidad y la sostenibilidad.

El Foro de las Culturas, iniciativa del Ayuntamiento de Barcelona, se organiza con la colaboración de las tres administraciones: la de Barcelona, una ciudad que quiere singularizarse por su potencia cultural; Catalunya, un país con lengua y cultura propias que es preciso abrir al mundo, y España, un Estado con lenguas y culturas diversas, a la búsqueda de una nueva forma de convivencia.

Marta Mata

El Foro de las Culturas tiene la UNESCO –United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation– como socio principal, que ha querido escorarlo, con cierta lógica cartesiana, hacia la Cultura. Éste no será un Foro de la Educación –¿podría ser un banco de prueba?– pero no hay duda de que la colaboración institucional y el marco mundial presentan ventajas innegables, como sabemos los maestros y los educadores, y que interesará y afectará al mundo de la Educación. Por lo tanto, conviene que se participe, y de manera dialogante, dado que la Educación tiene un modelo específico de participación. ¿Sabremos ejercerlo?

Por el momento, hagamos la prueba dedicando el curso 2003-2004 a prepararnos para participar en el Foro... y tal vez poner en marcha de un nuevo modo el curso 2004-2005. Ya lo veremos.

La consideración del *qué* quiere ser el Foro ya nos lleva a pensar de qué manera el mundo de la educación -niños, maestros y profesores, educadores de todo tipo y familiares- podría estar afectado y beneficiarse. El *cómo* del Foro, el desarrollo de las actividades con estos ejes, es también definidor. Veámoslo.

La situación

Al final del múltiple vertedero que constituyen en abanico, Diagonal Mar, con el insólito parque del malogrado Miralles; la Rambla Prim, un modelo de rambla donde sedimenta serenamente la nueva Cataluña; el barrio de la Mina, en erupción constante de múltiples lavas, brumas y llamaradas; el tramo final del Besós, ya muerto por la mezquindad de quienes de un modo u otro vivimos de él, y todo ello en territorio de dos ciudades, la gran Barcelona, con carácter de capital, y la pequeña ciudad vecina de Sant Adrià. Buen lugar para hablar de la Diversidad de Culturas, del Desarrollo Ecológico, de la Paz.

Buen lugar para que los niños más pequeños y los mayores pongan el pie y sepan cómo se transforma ecológicamente y como se cohesiona socialmente un territorio, una población. Habrá que hablar de ello en las escuelas y en los diversos espacios de educación no formal.

Los espacios

El Foro ofrece muchos y variados: abiertos, guarecidos, al aire libre, plazas, parques, palacio triangular, de Norte a Sur y hacia Poniente –como Cataluña– sobre el mar, espacios para el teatro, la música, las exposiciones, la mediateca, y un nuevo puerto compartido con Sant Adrià. Habrá que hablar de ello con detalle también, de esta nueva zona metropolitana.

La Plaza

Qué duda cabe, sin embargo, de que el principal espacio del Foro es la Plaza –recordemos que la palabra latina *forum* se traduce como plaza en castellano. Para los romanos el forum era la plaza mayor o principal, donde discutían públicamente cuestiones de interés ciudadano. Entonces el *forum* era el lugar de *la palabra, la lengua, el diálogo*, tan humanos, en contraposición al lugar de la guerra, la violencia, tan bestiales. La oratoria y la retórica, y la lógica e incluso la filosofía se ponían en el *forum* al servicio de la ciudad.

Hoy, la palabra, la lengua, el diálogo, continúan siendo básicos en este servicio, pero no están solos. A lo largo de los siglos, especialmente en el

siglo XX y con un ritmo de aceleración vertiginoso en los últimos años, ellos mismos se han modificado y sobre ellos han aparecido otros medios: el documento escrito, el gráfico, el sonoro, la cinematografía sonora multiplicada por las ondas en los medios de comunicación audiovisual, convertidos ya en el primer medio de comunicación social, el lenguaje de la máquina y la informática, multiplicada por la telemática. Todo eso, y más, todo tipo de expresión artística y de creación humana habrá de tener su espacio en la gran Plaza del Foro 2004, el espacio más emblemático del acontecimiento, la plaza más grande y nueva, hasta ahora, de la Barcelona renovada y el Sant Adrià creciente.

Una gran plaza sobre el mar Mediterráneo que declinará hacia las playas y el nuevo puerto, con zonas diferenciadas y capaces de acoger actuaciones de diferentes formatos. La Plaza quiere ser un ejemplo vivo de proyectos, de solidaridad, de globalización y singularidad a la vez, un lugar donde la gente exprese sus ideas de futuro y deje huella y opinión en todo tipo de soportes. El visitante no habría de ser espectador, sino protagonista.

Habrá espacios para la presentación de *buenas prácticas de solidaridad*, para los *espectáculos teatrales y conciertos* –que se van a hacer en el espacio del Foro y también en teatros y auditorios de la ciudad– y para *acciones diversas en las calles*.

En cada una de las 141 noches, se va a formular y se va a responder una pregunta sobre uno de los temas de los diálogos en la misma Plaza, entorno que facilita la participación, la espontaneidad y la interpelación directa, y la emisora de TV del propio Foro irá dando noticia de ello.

Más adelante vamos a hablar con detenimiento de diálogos, exposiciones y actividades en general que complacerán, sin duda, a grandes y pequeños, y acabarán en la Plaza donde niños y jóvenes podrán encontrar sus intereses multiplicados por encuentros de todo tipo. Y a condición, como saben los buenos maestros y educadores, de que vayan en disposición de estar activos, en diálogo de crecimiento y creación. No como en un parque temático.

¡Ah! Y, al poner el pie en ella, es preciso saber que los 320.000 metros cuadrados de la Plaza y la construcción de los diferentes espacios que la conforman se basan en criterios de sostenibilidad: todos los materiales son ecológicos y reutilizables y los consumos sostenibles.

Los Diálogos

Durante los 141 días de duración, el Foro organizará una treintena de Diálogos o Congresos, de manera que permitan la participación real o virtual. Abordarán los temas candentes de la sociedad contemporánea, a partir de los valores de los citados ejes y alrededor de: la situación mundial, la explicitación de la memoria compartida, el papel de Europa en el mundo, el papel de la cultura en el desarrollo urbano.

Uno de estos diálogos es especialmente importante para el mundo de la educación y estará organizado por la UNESCO, «Nuevas alfabetizaciones, nuevas ignorancias». Hay que tenerlo en cuenta y conocerlo, cosa que haremos en cuanto la UNESCO dé más detalles sobre el acontecimiento. Seguro que a todos nos interesa y no sólo a los maestros y educadores especialistas y aficionados a las nuevas tecnologías. Por otra parte, habrá que prestar atención al «Festival Mundial de la Juventud» y ver cómo puede interesar a nuestros jóvenes discípulos.

Como clausura, se elaborará un documento de conclusiones.

Las Exposiciones

Se van a hacer cuatro grandes exposiciones que quieren ser un puente accesible entre los diálogos y la calle. Proporcionarán diversos niveles de lectura sobre las preguntas y respuestas del Foro a público heterogéneo, de manera que los visitantes puedan, tras haberlas visitado, formularse nuevas preguntas y más elaboradas.

Las cuatro grandes exposiciones son: *Voces*, comunicación y diversidad lingüística; *Habitar el mundo*, relación entre las personas y el entorno a

diferentes escalas; *Ciudades, esquinas*, lugares de encuentro entre las personas y los colectivos, y *Los guerreros de terracota de Xi'an*, la necesidad humana de todos los tiempos, de trascender la propia mortalidad.

Canal de televisión

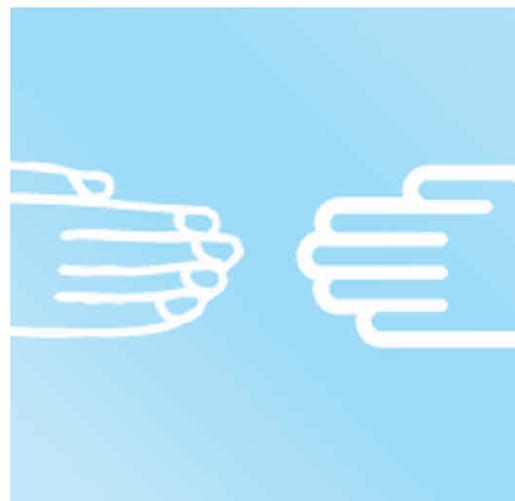
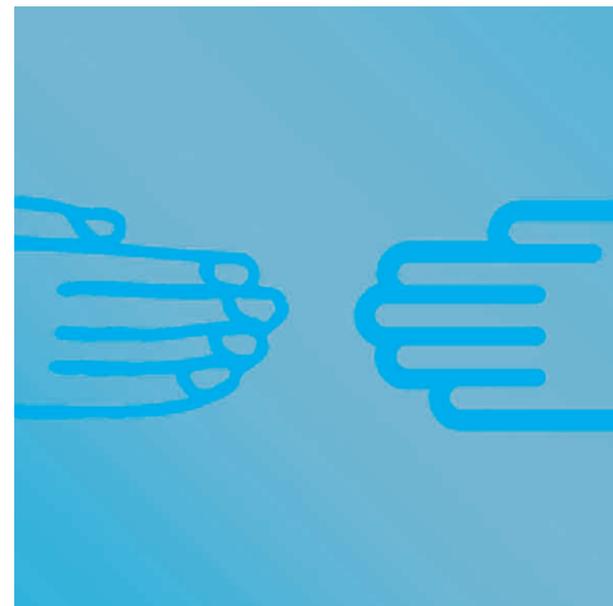
El canal de televisión del Foro dará noticia constantemente, desde ahora mismo, de cómo se prepara y de cómo se desarrollará.

Es todo este planteamiento, el *qué* y el *cómo del Foro*, aquello que me ha hecho aceptar el reto planteado por su Consejero Delegado de ocuparme del impulso de la participación de pequeños y jóvenes, maestros y educadores, padres y madres en el acontecimiento, a través de actuaciones adecuadas antes del Foro, que lleven hasta el mismo recinto el 2004.

Con toda seguridad que las aportaciones de todos los sectores pueden dar como resultado unas buenas conclusiones aplicables a la práctica.

Hay otros ámbitos de participación en el Foro, como éste de la Educación, y son: Profesionales, Municipios, Mundo Económico y Empresarial, Deportes, Asociaciones, Personas con Discapacidades, Cultura Popular, Comunidades Religiosas y Universidad.

Entre todos, organizadores y participantes, podemos hacer del Foro algo más que un acontecimiento singular: un acontecimiento nuestro. Y eso depende de todos. ■



Se hace pipí

Este es un problema que ha preocupado a los padres al menos desde hace treinta y cinco siglos. 1500 años antes de Cristo ya se describe el fenómeno. Y aún no hemos hallado un buen remedio.

De momento, sabemos algunas cosas: el trastorno se podría definir como una «micción involuntaria que se produce durante el sueño, después de haber cumplido los cinco años de edad», y técnicamente se le llama «enuresis nocturna».

Existe un factor hereditario evidente: a los 3 años, el 15% de los niños son enuréticos si no tienen antecedentes en los padres, mientras que esta cifra se eleva al 77% cuando el padre y la madre han sufrido el trastorno de pequeños. También está comprobado que la enuresis es más frecuente en los niños que en las niñas, y que éstas, por regla general, consiguen el control de su micción en edades más tempranas que los niños.

La evolución espontánea de la micción suele seguir esta secuencia:

- Desde el nacimiento hasta los 6 meses, la vejiga se vacía sin ninguna inhibición.
- Desde el medio año hasta el año empieza a aparecer una inhibición producida por el sistema nervioso central, que hace que se orine con menor frecuencia.
- Del año hasta los 2 años, el niño va percibiendo cada vez más las necesidades de micción y la sensación de vaciado de la vejiga.

La enuresis es un trastorno leve, pero casi nunca bien aceptado por ninguna de las personas que se ven implicadas. A pesar de su carácter benigno, puede provocar riñas al niño que la sufre de forma involuntaria. Las familias involucradas lo pueden transformar en un problema grave y vivirlo con angustia, en vez de darle su verdadero valor. En casa, a pesar de las molestias que representa, nadie debe culpabilizarse, sino que hay que intentar colaborar.

Joan Ripoll

- Hacia los 2 años, el niño es capaz, en cierta medida, de inhibir voluntariamente y por poco rato sus ganas de orinar.
- Entre los 2 y los 6 años, el niño se ha ido haciendo consciente de la sensación de vejiga llena, de la necesidad de orinar y de su capacidad de inhibir la micción, tanto voluntariamente como de una forma inconsciente: orina a voluntad.

Esta evolución puede verse alterada si existen anomalías de índole diversa (neurológicas o urinarias), pero también si la madre quiere acelerar el proceso y conseguir que su hijo vaya seco antes de tiempo, y substituye el proceso de educación por el de domesticación. Esta forma de actuar interferirá posteriormente en el mecanismo neurológico normal de mielinización y probablemente aparecerá una enuresis cuando ya se creía tener superado este problema.

Sea como sea, la verdad es que la enuresis casi nunca es bien aceptada por ninguna de las personas que sufren sus consecuencias. El pequeño, en principio inocente ya que por definición se trata de una micción «involuntaria», es objeto de riñas, de amenazas y de burlas y mofas de sus compañeros si se enteran, mofas que se extienden a la actitud de algunos padres que se sienten absurdamente vejados por el comportamiento de su hijo. La madre muchas veces oscila entre la preocupación, la tolerancia y el enojo por las molestias que ocasionan las sábanas sucias del hijo. Es curioso que una disfunción de carácter benigno, y que se soluciona espontáneamente en la mayoría de los casos, sea tan impactante en el ámbito familiar. Se puede asegurar que el 95% de familias involucradas consideran un problema grave el trastorno de su hijo, y que al menos la mitad de éstas lo viven de una forma angustiada, de tal modo que su autoestima aumenta espontáneamente en el momento en que se resuelve su enuresis. La mayor parte de

pequeños enuréticos se sienten de algún modo rechazados y muchas veces castigados emocionalmente mientras dura el trastorno.

Y bien: ¿por dónde debemos empezar nuestra actuación? En primer lugar, claro, por eliminar la posibilidad de que se trate de una enuresis de las que se llaman «complicadas», es decir, que se presentan como síntoma secundario de otras enfermedades. Para ello hay que ir al médico y, si es necesario, hacer los análisis, radiografías o ecografías que éste indique.

Una vez descartada la existencia de complicaciones, hay que recomponer inmediatamente la relación familiar. En primer lugar, es necesario dar el verdadero valor que tiene el trastorno y hacerse cargo de la benignidad de su carácter, aún reconociendo la molestia que representa. Es indispensable que todos se desculpabilicen y traten de hacer la situación más soportable. Para ello, el pequeño debe saber que su problema tendrá solución, pero que debe colaborar, tanto en el tratamiento como en facilitar la relación y las tareas de la casa. El simple hecho de comprometerse a lavar sus sábanas y su pijama cada mañana, sin que esto constituya un castigo sino un afán de ayudar a resolver su problema personal y familiar, podrá mejorar la relación. También puede contribuir a aumentar la autoestima y la seguridad del pequeño en sí mismo si sus padres dejan de ser intolerantes y de poner caras de asco, y se muestran agradecidos a la aportación del hijo.



A partir de aquí, el consejo del médico se puede inclinar por no hacer nada más o por indicar alguna de las vías terapéuticas más usadas actualmente:

1. Uso de dispositivos de alarma, que consisten en un sensor de humedad, conectado con un timbre de alarma, que despierta al niño en cuanto sale la primera gota de orina.
2. Medicamentos «alertantes», a base, generalmente, de antidepresivos, y que tienen por objeto hacer que el niño no duerma tan profundamente y, en consecuencia, que la sensación de vejiga llena lo despierte; son medicamentos que, además, aumentan la capacidad de retención hasta la mañana.
3. Medicamentos derivados de la hormona antidiurética, que hacen que por la noche la vejiga urinaria se llene menos y que no llegue a vaciarse involuntariamente.

Sea cual sea el medicamento recetado por el médico, me parece muy importante que también el pequeño participe tranquilamente, pero de forma confiada y entusiasta, en el tratamiento. Para conseguirlo, además de la colaboración solicitada antes, será beneficioso recomendar las siguientes medidas:

1. No beber ningún líquido a partir de media tarde, es decir, de la hora de la merienda.
2. Vaciar la vejiga antes de meterse en la cama.
3. Cada mañana, apuntar el éxito o el fracaso en un calendario destinado específicamente a esta finalidad.
4. Procurar, durante el día, hacer ejercicios de retención de la orina, ya sea demorando prudentemente el momento de ir al lavabo o interrumpiendo la micción cuando se está a la mitad, durante unos segundos, intentando llegar a un minuto.
5. No perder la esperanza, aunque de momento no haya éxito. A veces, será necesario olvidarlo para volver a intentarlo más adelante.

¡Buena suerte, pequeño! ■

Composiciones poéticas que acompañan la actividad cotidiana

En las escuelas suele haber muchos y diversos momentos de actividad cotidiana en los cuales las composiciones de género poético pueden jugar un papel y acompañar la práctica educativa. Unas veces se puede partir de un poema de autor; en otras, de un poema anónimo de ascendencia popular; o, incluso, hay veces en las que se parte de un poema de creación propia, compuesto por el propio grupo, a raíz de una vivencia compartida, recordada, reelaborada...

Gloria Domínguez

Existen innumerables ejemplos en la actividad cotidiana de las escuelas en los cuales las composiciones de género poético acompañan la práctica educativa y desempeñan un destacado papel.

No hay duda de que, de nuevo, en el contexto de la actividad, el poema se renueva y se recrea, y pasa a formar parte de la realidad y de la experiencia vital de un grupo de personas que actúan, interactúan, crecen... en esa actividad que construyen y comparten.

Presentamos en estas páginas dos ejemplos de poemas que han servido para acompañar

momentos de actividad de las niñas y los niños de tres años en la Escuela Pública Cristóbal Colón, de Valladolid.

En el primer ejemplo, la autora del poema es una poetisa muy conocida en el campo de la educación y la literatura infantil: Gloria Fuertes. Para la ocasión, al redactado inicial del poema, la maestra del grupo ha añadido algunos versos, a fin de seguir sacando partido de la idea y de la forma poética del original.

En el segundo, el poema es de autor desconocido –podría inscribirse dentro de la corriente de la lírica tradicional de vena popular– y se trata de una típica canción de juego de dedos con los diez primeros números, que en su interpretación se va acompañando con movimientos de los dedos y gestos de la cara.

Cómo se dibuja una señora

Se dibuja un redondel
 –con lapicero o pincel–
 mucho pelo, mucho moño,
 ojos, cejas y un retoño,
 nariz chata, de alpargata,
 las orejas, como almejas,
 los pendientes,
 –relucientes–
 las pestañas, como arañas,
 boca de pitiminí.

(...)

el cuerpo otro redondel,
 tan grande como un tonel,
 y en él se dibuja ahora,
las piernas de la señora...

(...)

una flaca, otra normal,
 los zapatos de tacón,
 con hebilla y con pompón.

*Ahora dibujo dos brazos
 aquí arriba en el tonel.*

*Luego sigo con las manos,
 y con los dedos también:
 uno, dos y tres...*

*Más un poquito...
 cuatro y cinco.*

Para trabajar el conocimiento del cuerpo, nos acompañamos de la adaptación (modificaciones, en cursiva) de este poema de Gloria Fuertes, y dibujamos el cuerpo. Simultanear expresión oral y plástica puede resultar un recurso lúdico eficaz.

Los diez perritos

Yo tenía, yo tenía, yo tenía diez perritos.

De los diez que yo tenía ,
 uno no come ni bebe,
 ya sólo me quedan nueve.

De los diez que yo tenía,
 uno se tragó un bizcocho,
 ya sólo me queda ocho.

De los ocho que tenía,
 uno se marchó a Albacete,
 ya sólo me queda siete.

De los siete que tenía,
 uno ya no lo veréis,
 ya sólo me quedan seis.

De los seis que yo tenía,
 uno se mató de un brinco,
 ya sólo me quedan cinco.

De los cinco que tenía,
 uno se perdió en el teatro,
 ya sólo me quedan cuatro.

De los cuatro que tenía,
 uno se murió de estrés,
 ya sólo me quedan tres.

De los tres que yo tenía,
 uno se murió de tos,
 ya sólo me quedan dos.

De los dos que yo tenía,
 uno se fue con un tuno,
 ya sólo me queda uno.

Y este uno que tenía,
 se metió debajo de un puente,
 y se lo llevó la corriente.

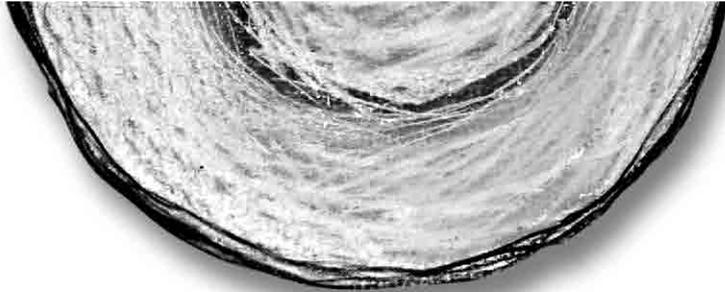
El poema que presentamos se ha convertido en un buen acompañante para una actividad muy familiar y amena: recitar individualmente y en grupo.

Este poema en cuestión da pie al recitado de los diez primeros números, tanto de forma ascendente como descendente. A mi juicio, la calidad de esta estrategia radica en la conjunción armónica de los siguientes ingredientes: la predilección y el cariño que los niños y niñas sienten por los protagonistas (perritos), la sonoridad y facilidad de memorización que las rimas producen, la actividad motriz-lúdica que acompaña al movimiento de dedos y al valor afectivo que la propia letra de la canción entraña.

Mientras al inicio tenemos estirados los diez dedos, paulatinamente vamos doblando uno a uno a medida que los perritos desaparecen.

Para finalizar, cada vez que esto ocurre, acompañamos el movimiento con una expresión de pena por la pérdida de cada protagonista (gesto de tristeza en la cara y simulación de llanto).

españa/infancia



Menús Educativos Variados

I CONGRESO DE EDUCACIÓN INFANTIL

➤ 0-6 años

Salamanca
4 y 5 de abril 2003

Más información en www.edelvives.es

➤ Organiza:

GRUPO EDITORIAL LUIS VIVES

➤ Colaboran:

➤ Universidad Pontificia de Salamanca
➤ UCETAM
➤ ICCE

➤ Escuela Universitaria Cardenal Cisneros
➤ Escuela Universitaria Luis Vives
➤ Universidad Complutense de Madrid

Red Pública de Escuelas Infantiles, y formación, en Asturias

Red Pública de Escuelas Infantiles

A raíz de la aprobación del Plan de Ordenación de la Red Pública de Escuelas Infantiles del Principado de Asturias se han firmado ya los primeros convenios de colaboración con la administración local para la puesta en marcha de escuelas del primer ciclo de educación infantil.

En el próximo mes de marzo comenzarán a funcionar ocho centros en otros tantos municipios con capacidad para atender a seiscientos treinta y ocho niños y niñas. A esta primera relación de municipios que próximamente dispondrán de este nuevo servicio educativo se incorporarán entre los meses de mayo y de septiembre otros seis concejos. Con ello, en el Principado de Asturias se alcanzará una tasa de cobertura en centros públicos para niños y niñas de 0 a 3 años del 10,6.

Plan de Formación

Por primera vez desde que el Principado de Asturias ha asumido las competencias en enseñanza no universitaria, el Plan Regional de

Formación Permanente del Profesorado contempla en su estructura la existencia de un programa específico de formación destinado al profesorado de educación infantil, en su primer y segundo ciclo. Con ello, además de contribuir al apoyo a las decisiones para el desarrollo de la «etapa educativa» se pretende potenciar la formación destinada a este nivel educativo considerablemente mermada con la desaparición de la mayoría de las asesorías de formación específicas.

Calidad en las Escuelas Infantiles Municipales, en Murcia

El Patronato Municipal de Escuelas Públicas Infantiles ha puesto en marcha un Plan de Calidad para las escuelas infantiles municipales. La base del programa parte de la realización de los cursos de formación inicial sobre calidad en educación para el personal de las escuelas y del interés demostrado por servir a los ciudadanos a través de su trabajo diario. Objetivos: desarrollar las potencialidades del pequeño en un clima de afecto y seguridad; satisfacer las necesidades de las familias; favorecer el desarrollo profesional del personal implicado en el funcionamiento de las escuelas.

Primeras Jornadas de Educación Infantil, en Alcalá de Henares, Madrid

Los días 22 y 23 de noviembre de 2002, en Alcalá de Henares, se celebraron las Primeras Jornadas de Educación Infantil. Se organizaron y fueron posibles gracias a la iniciativa de la Concejalía de Educación e Infancia del Ayuntamiento y a la colaboración de las Escuelas Infantiles y Casas de Niños de Alcalá de Henares.

Contamos con la presencia de Marta Mata y Vicens Arnaiz entre los cerca de trescientos profesionales y no profesionales vinculados con la Educación Infantil, y que procedían de cincuenta municipios de la Comunidad de Madrid. La participación desbordó las previsiones iniciales de la Comisión Organizadora y fue necesario ubicar algunos actos en espacios de mayor aforo. Aun así, no pudo confirmarse la asistencia a todas las personas que lo solicitaron.

Y es que la Educación Infantil interesa y preocupa a cuantos tienen que ver con ella; utilizando un término muy adecuado al contexto, interesa y preocupa a aquellos para quienes es significativa, es decir, vitalmente importante.

Esto, que cualquiera podría asumir como propio, y que ningún político pondría en duda, es mucho más que frases bien hilvanadas.

Los profesionales y las familias que han vivido con sus hijos la experiencia de la Escuela Infantil, son quienes saben realmente lo importante que es, para el futuro de los niños y niñas, que en sus primeros años de vida se tengan en cuenta sus necesidades, sus intereses, sus derechos, sus peculiaridades, sus afectos, su personalidad, sus deseos, sus miedos, sus tiempos, sus espacios,... Por ello, hemos acudido, y lo seguiremos haciendo a cuantos foros sirvan para trabajar y luchar por la Escuela Infantil.

Trabajar, porque es muy gratificante comprobar día a día que lo que haces es válido, y esa sensación anima a compartir, investigar, profundizar.

Luchar, por que este mundo que tiene «de todo» cada vez tiene menos tiempo para los niños y niñas. El mundo necesita, para su salud, aprender a mirar «con ojos de niño» y encontrar tiempo para «escuchar» lo que tienen que decir.

Teresa Recuenco

Directora de la Escuela Infantil «Puerta de Madrid», de Alcalá de Henares

Nuestra portada



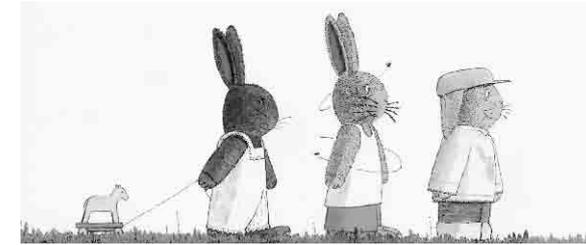
Los niños y niñas de la Escuela Infantil El Belén, de Madrid, recogen tallos y hojas de plantas a la orilla del Pantano de Atazar. El insustituible marco de la naturaleza se ha convertido en escenario de experiencia de vida y aprendizaje: la acción de descubrir las plantas y hacer ramos, las palabras y las sonrisas que se intercambian al mostrar con entusiasmo lo que cada uno ha conseguido, la estrecha relación con el adulto y con los iguales... Tan sólo unas cuantas entre el sinfín de posibilidades de la escuela del entorno.

NOVEDAD



Las ideas de Emmi Pikler
y el Instituto Pikler de Budapest
en 4 libros sencillos y útiles para las familias

A. M. Rosa Sensat. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Tel. 934 817 373 FAX: 933 017 550
Correo electrónico: redaccion@revistainfancia.org



Rob LEWIS
Tener amigos es divertido
SM, Madrid, 1999.

Cuando Ambrosio se cambia a su casa nueva está seguro de que hará grandes amigos y que, sobre todo, irá a nadar con ellos. Pues eso es lo que más le gusta: nadar. A su amigo Leopoldo, sin embargo, no le gusta nadar, sino más bien andar por el basurero; a Gilda le gusta saltar, a Amadea tocar los platillos, a Alberto contemplar las estrellas... Y lógicamente Ambrosio se hace la siguiente pregunta: si a nadie le gusta nadar, ¿qué haré yo?, ¿con quién iré a nadar? ¿Cómo puede conjugarse la voluntad individual con la voluntad colectiva? Un libro apropiado para entender y enriquecer las relaciones infantiles. Ilustraciones asombrosas, vivas y llenas de ternura. A partir de 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Anke KRANENDONK
¡Espera un momento!
Fondo de Cultura Económica,
México, 1998

¡Menudas relaciones las que mantiene el cerdito con su mamá! El cerdito siempre quiere que su mamá esté con él para poder jugar con ella. Por desgracia, su mamá está muy ocupada: que si la plancha, que si la ropa, que si esto, que si lo otro. Por eso, un día, el cerdito hará algo grande, espectacular, asombroso, que dejará a su madre alucinada y boquiabierta. En estos libros las ilustraciones son mucho más importantes que el texto. Por eso, los sucesos principales no se dan en el texto sino en la ilustración. A partir de 2 años.

Bambini, diciembre de 2002.

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«I nuovi servizi per bambini e genitori: innovazione e ricerca nella società complessa»

Tullia MUSATTI

«La risposta delle famiglie: la qualità percipita dai genitori»

Mariacristina PICCHIO, Isabella Di GIANDOMENICO

«Accogliere bambini e genitori nei servizi per l'infanzia»

Rosanna BOSI

«Organizzare gli ambienti per bambini e genitori»

Cinzia CORATTI

«Lavorare insieme tra adulti e bambini»

Paola BALDUCCI

Cuadernos de Pedagogía, núm. 320, enero de 2003

WEB: www.cuadernosdepedagogia.com

«¿Qué se ha hecho del 0-3?»

Jaume CARBONELL

«Grandes pintores en el recreo»

M.^a Pilar SALAVERRÍA, M.^a Luisa LOGROÑO, Eva GALINDO

«Descubrir el placer de leer y escribir»

Sacra RODRÍGUEZ

Scuola Materna, enero de 2003

WEB: www.lascuola.it

«Nuova scuola per nuovi bambini»

Italo FIORIN

«Paradigmi pedagogici nella storia di *Scuola Materna*»

Sira SERENELLA

«Dalla percezione alla descrizione»

Rosanna CECCATTONI

«Costruire il piano dell'offerta formativa»

Guiliano FRANCESCHINI

Vita dell'infanzia, diciembre de 2002

«Il materiali di sviluppo, il movimento e il dominio spazio temporale»

Enrica BALDI

Inger Enkvist

LA EDUCACIÓN
EN PELIGRO



colección ensayo

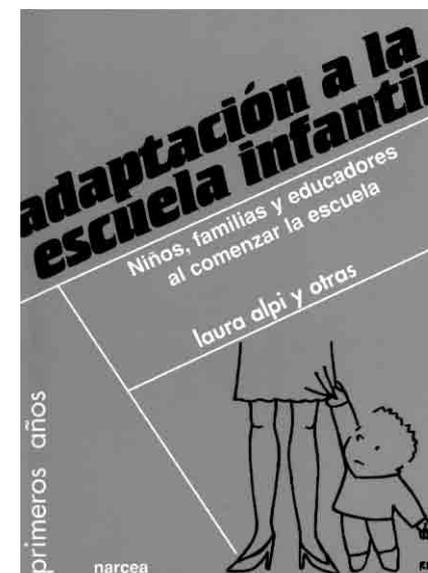
Grupo Unisón ediciones

I. Enkvist: **La educación en peligro**, Madrid, Grupo Unisón ediciones, 2000.

Este libro está escrito desde la perspectiva del país de la autora, Suecia, si bien maestros de nuestro país opinan que las observaciones pueden también tener validez en España. Se trata en efecto de un estudio comparativo de la teoría y la práctica pedagógica en diversos países, de varios continentes, y de las ideas que están detrás de los cambios introducidos en sus respectivos sistemas educativos. Sus páginas pretenden sobre todo ilustrar la actividad de la escuela desde perspectivas diferentes a las comunes.

L. Alpi, y otras: **Adaptación a la escuela infantil. Niños, familias y educadores al comenzar a escuela**, Madrid, Narcea, 2003.

Los primeros días de la llegada de un pequeño a la escuela infantil suponen un acontecimiento importante no sólo en su vida, sino en la de sus padres. Los educadores necesitan dar respuestas cada vez más cualificadas a las necesidades de los padres y procurar las mejores oportunidades educativas y de socialización para los pequeños. Las autoras, maestras en ejercicio con dilatada experiencia, nos ofrecen referencias de las formas de actuación, las propuestas organizativas y los aspectos teóricos necesarios para que familias, educadores y la propia escuela consigan un ambiente adecuado para el mejor crecimiento de los pequeños.



Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____
 Nombre: _____
 Dirección: _____
 Código Postal: _____
 Población: _____
 Provincia: _____
 Teléfono: _____
 Correo electrónico: _____
 NIF: _____

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

Precio para 2003 (IVA incluido):

España: 36,35 euros

Europa: 44,70 euros

Resto del mundo: 47 euros / 47 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

 Apellidos y nombre del titular

Entidad

Oficina

Dígito control

Cuenta/libreta

 Firma del titular

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

Suscripción por Internet: www.revistainfancia.org

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mònica García

Consejo de Redacción: Victoria Abril, Marta M.^a Álvarez, Mercedes Blasi, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, M.^a Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Lola Martínez, Pilar Martínez, M.^a Lucía Pellejero, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Rosa Securun

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, M.^a del Mar Calderón, Antonio Fernández, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez, Mercedes Toro

Asturias: Marta M.^a Álvarez, Jorge Antuña, M.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado

Canarias: Hilda Armas, Milagros Leal, Lola Martínez, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana

Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piñeras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla

Castilla-León: J. Lino Barrio, Gloria Domínguez

Euskadi: Nerea Alzola, Josune Etxabe, Maite Gracia, Blanca Guerrero, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

Extremadura: Piedad Carpintero, M.^a Paz Pellisa

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

Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, María Mallol, Sol Martín, Lutgarda Reig
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única
Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.^a Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de cubierta: Lola Díaz

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

Depósito Legal: B-19448-90

ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:

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

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

P.V.P.: 6,25 euros ejemplar (IVA incluido)

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA GENERAL DE ASUNTOS SOCIALES

DIRECCIÓN GENERAL DE ACCIÓN SOCIAL DEL MENOR Y DE LA FAMILIA