

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2006

97

MAYO JUNIO



El tiempo de las cerezas

Como cada año por estas fechas son millares las familias que se encuentran en la difícil situación de decidir la escuela a la que llevar a su hijo. Muchas familias entienden que ésta es una decisión importante y, precisamente porque la consideran importante, entran en un periodo de incertidumbres.

La mayor parte de las familias, por no decir todas, desean que la escuela de su hijo sea la mejor, un deseo que hace crecer todavía más su inquietud, y hace buscar el consejo y la opinión de los amigos, de los vecinos y de la familia. Una búsqueda para encontrar, en la experiencia de los otros, elementos para construir la propia experiencia.

Una situación compleja para las familias con niños, niñas, de tres años, que saben que tendrán escuela, si bien muchos no saben qué escuela tendrán. Así pues, para muchos será una «elección» relativa. Además son escasas las veces en las que a las familias les es posible conocer y establecer una primera relación de tú a tú con quien será el hipotético maestro –casi con toda seguridad, maestra– de su hijo. Quizás porque cambiará, si es interino, o quizás porque es una escuela en la que sólo se habla con la dirección,

o porque es de las escuelas donde al grupo de tres años va el último maestro que llega, y no se sabrá hasta septiembre.

Si para las familias con niños y niñas de tres años se producen dudas, para las que tienen un pequeño de pocos meses la incertidumbre llega a ser gigantesca, porque lo más probable es que no encuentren escuela 0-3. Un ciclo educativo dominado por la iniciativa privada, que no siempre tiene unas garantías mínimas de calidad, y con un escaso control, precisamente cuando el niño es tan y tan pequeño. Situación que aún genera más angustia a las familias.

En este mercado en que muchos están convirtiendo la elección de escuela, pasa igual que con la elección de las cerezas, se sabe que la vista puede engañar, que la apariencia puede esconder una mala cosecha o una escuela que, lo que realmente es, no es lo que se vende. Pero la gente, las familias, lo saben y de ahí su preocupación por estas fechas.

En el campo de la educación y de la escuela, como en el de los cerezos y las cerezas, hace falta trabajar todo el año, para que la inscripción inspire confianza o para que las cerezas sean sabrosas. Hace falta oficio, con dos coordenadas básicas: amor y actualización. Un oficio que, ni en un campo ni en el otro, demanda más coste, lo que demanda son nuevas maneras y una mentalidad que hoy no es la dominante en ninguno de los dos campos.

Como tantas veces pasa cuando quieres coger una cereza de un cesto, detrás la que coges arrastras una hilera. Con el tema de «la elección» de escuela, de alguna manera pasa lo mismo, son tantos los temas que se encadenan... Temas que hoy sería preciso abordar y clarificar, como por ejemplo las nuevas organizaciones familiares, sociales y laborales, temas que hay que situar en este contexto de la educación y de la escuela y que generan más y nuevas inquietudes tanto a las familias como a las escuelas.

Y la administración educativa actúa presa de los vicios de la escuela corporativa, heredada del régimen anterior. Entre sus acciones no se divisa una política que aborde con dignidad las actuaciones que la nueva realidad compleja y apasionante reclama. A la actual administración educativa, le resulta difícil abordar nuevas políticas, y hace añorar una acción llevada a cabo con la profundidad y la magnitud del primer gobierno de la República, en los temas más candentes de entonces, de la formación y del acceso de los maestros al puesto de trabajo. Hoy haría falta que nuestra administración, además de renovar aquellas medidas, abordara con la misma fuerza y dignidad el tema de la escuela infantil de 0 a 6 años. Que no sea así, y en el tiempo de las cerezas, nos avergüenza y nos hace sentir añoranza de futuro.

Página abierta		2
Educación de 0 a 6 años	La perspectiva de Vygotski en la investigación del juego infantil: Juego y desarrollo de las funciones psicológicas superiores	Maite Garaigordobil 3
Escuela 0-3	Niños, niñas, arte y artistas	Pilartxo Iturgaiz, Alfredo Hoyuelos 10
	¿Alguna vez te has preguntado...?	15
	Poesía y educación estética	Prado Esteban 16
	Materiales y recursos: Divertimentos visuales	Montserrat Nicolàs 18
Escuela 3-6	Los colores de los sentimientos	Manuel Ángel Puentes 20
	De la ficha... a la realidad: El fuego y el humo	Soledat Sans 28
	Espacio amable: El espacio de cojines y la biblioteca	Elisabet Madera 30
	¡¡No quiero!! Experimentando emociones	M.ª José Martín 31
	Buenas ideas: ¡A la rica masa en la mesa! (y II)	Juan Pedro Martínez 21
Infancia y salud	Familia, juego y desarrollo infantil	Lola García Olalla 35
Informaciones		42
Libros al alcance de los niños	sumario	47
Biblioteca		47

**Opinión de lectura sobre el artículo de Concha Gaztelu:
«Lo que me enseñaron los niños y niñas en aquella ocasión»
(*Infancia*, número 96, páginas 10-14)**

Dicen los editores que las portadas de los libros deben ser lo suficientemente atractivas e interesantes como para hacer que el posible lector tenga deseos de tenerlo entre sus manos, pues con ello ese libro ya está medio vendido. El título de este artículo es tan sugerente que por sí sólo ya despierta el interés por su lectura: «Lo que me enseñaron los niños y las niñas en aquella ocasión.» Y la verdad sea dicha, no decepciona, como a veces ocurre con las sugerentes portadas de algunos libros. ¡Yo me quedo con este artículo del número 96 de la revista *Infancia*!

Este artículo está lleno de «pinceladas» sobre las que se podría hablar, reflexionar, es decir, re-pensar, pero entre todas ellas me gustaría señalar aquel lo que, sin dejar de saberlo, a veces lo olvidamos, y es la capacidad que tiene el adulto de aprender de los niños y niñas. En los seguimientos, evaluaciones y demás registros que realizamos sobre las propuestas que en la escuela se ofrecen a los niños y niñas, no creo que sea impropio decir

que sería interesante pararnos a pensar también en qué es lo que dichas situaciones aportan al adulto. En la descripción de esta propuesta vemos a niños y niñas en acción. Una acción que se realiza desde el placer, la seguridad y la mirada, además de otros aspectos importantísimos que la propia autora señala. Placer porque vemos la confianza para expresar deseos, el tiempo para compartir inquietudes, la posibilidad para observar la propia acción y la del otro, el tiempo dado y respetado para llegar a la experimentación y a que los niños y niñas puedan decir aquello de «¡Eureka!». Seguridad, esa seguridad que sólo genera un padre y/o una madre que siente deseos de estar y compartir con su criatura. Y la mirada, la mirada de una educadora que hablándonos de las capacidades, competencias, lenguajes, posibilidades de los niños y niñas nos habla también del niño como un ser de acción y por tanto de creación.

En ese estar del adulto vemos a alguien que además de mostrarnos a los más pequeños como seres



*Samuel González, 2 años y 7 meses;
y Leyre López, 2 años y 9 meses.*

Imágenes de Alfredo Hoyuelos.

competentes, nos muestra su mirada, y su propia capacidad para dejarse enseñar, su disposición a recibir «esas lecciones magistrales». Y entonces todo se hace posible. La arcilla da lugar al deseo de pintar; los materiales son transformados, pues con barro y agua un papel en blanco se llena de huellas; el adulto entra en el taller con un planteamiento y sale siendo «compinche» de otro planteamiento diferente. Todo se transforma. En medio de todo esto hay una educadora que se deja transformar pues aprende con y de los niños y esto seguro que a su vez transforma a los niños en su manera de estar y actuar. ¿Hay algo más próximo a la interacción? Alguien hablaba de encaminarnos hacia la pedagogía interactiva. Concha Gaztelu nos habla de... *aquella ocasión*. Seguro que habrá más ocasiones pues es evidente su confianza en los niños y niñas.

*María Garan
Euskadi*

La perspectiva de Vygotski

en la investigación del juego infantil:

Juego

y desarrollo de las funciones psicológicas superiores

Vygotski subraya las importantes contribuciones del juego al desarrollo intelectual y social, enfatizando su papel en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En síntesis: la creación de situaciones ficticias está en la base del juego; el juego es realización imaginaria de deseos, satisfacción de deseos generalizados; el placer del juego está en la superación de impulsos inmediatos, en la renuncia a estos impulsos y por consiguiente es una fuente de desarrollo moral; el juego es un desencadenante del desarrollo, abre zonas de desarrollo potencial; el juego desempeña un papel importante en el desarrollo social, en el desarrollo de la conciencia del Yo social; el juego estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, y está en el origen de la imaginación y la creatividad.

Maite Garaigordobil

Vygotski: Una perspectiva dialéctica del juego y del desarrollo humano

Vygotski desarrolló una tesis sobre el origen cultural o histórico de las funciones mentales superiores del hombre. Esta teoría supone un intento de utilizar la filosofía marxista como base que sustenta el desarrollo humano, de tratar el desarrollo psíquico dialécticamente, de ofrecer una explicación histórica del desarrollo psíquico y de buscar el principio explicativo de los procesos psíquicos superiores incluidos el habla, la memoria lógica, el pensamiento conceptual, la atención activa y el recuerdo voluntario. Según esta teoría del desarrollo cultural o histórico, la actividad que comparten dos personas se interioriza y sirve para organizar la conducta del niño. Así la conducta volitiva es actividad mediada. Si para el psicoanálisis es el inconsciente el que determina la conducta, para Vygotski es su condicionamiento social.

Este investigador va más allá de mantener que la interacción social juega un papel muy importante en el desarrollo cognitivo del individuo considerándola no sólo como motor del desarrollo, sino como prisma desde

“Para Vygotski, y bajo su influencia para toda la escuela rusa, la especificidad de la actividad lúdica hay que buscarla en el origen, el desarrollo y la evolución de la función simbólica, dentro del contexto socio-cultural e histórico en el que el niño crece.”

donde reconsiderar la evolución del individuo a lo largo de su vida, sobre todo en la infancia. El punto de orientación de los psicólogos rusos es la tesis marxista de que la consciencia del hombre es de naturaleza histórica y social, que está determinada por la existencia social y que cambia cualitativamente con los cambios de las condiciones sociales y económicas. De este modo son las condiciones objetivas de vida de los seres humanos en la sociedad las que explican los factores mentales peculiares. Las características de la personalidad son producidas por la vida y las actividades humanas desarrolladas en un estado de relaciones.

Vygotski rechaza las interpretaciones naturalistas e instintivistas del juego realizando una aportación sustancial a la elaboración de la teoría del juego. Su interés por la psicología del juego se debe, por un lado, a las investigaciones de la psicología del arte y, por otro lado, al estudio del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Para Vygotski, y bajo su influencia para toda la escuela rusa, la especificidad de la actividad lúdica hay que buscarla en el origen, el desarrollo y la evolución de la función simbólica, dentro del contexto socio-cultural e histórico en el que el niño crece.

A comienzos de 1933 Vygotski dio algunas conferencias en el Instituto Pedagógico Estatal «Hertzen» de Leningrado sobre psicología de infantil, y algunas de ellas trataban específicamente del juego, presentándolo como

el problema central para comprender el desarrollo psíquico a la edad infantil. En una de estas conferencias titulada «El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño» expone la hipótesis del fondo psicológico de la forma desplegada del juego del rol. Sus aportaciones a la investigación del juego pueden resumirse en seis postulados.

La creación de situaciones ficticias está en la base del juego

Lo central y típico de la actividad lúdica es la creación de una situación ficticia consistente en la adopción del papel de adulto por parte del niño, en las circunstancias lúdicas creadas por el niño mismo. Lo típico de la situación ficticia es la transferencia de las significaciones de un objeto a otro y las acciones reconstitutivas en forma sintética y abreviada de las acciones reales en el papel de adulto adoptado por el niño. Esto llega a ser posible cuando se basa en la disparidad, que aparece a la edad infantil, entre lo que se ve y el sentido que se le da (llora como paciente, contento como participante). Para Vygotski el juego como tal no existe antes de los tres años, cuando el niño es capaz de aprender a actuar en una situación cognoscible, es decir, mental y no en una situación sólo visible, basándose en motivaciones e impulsos interiores y no en impulsos o motivaciones provenientes de las cosas.

El juego es realización imaginaria de deseos, satisfacción de deseos generalizados

A partir de los 3 años Vygotski ve aparecer en el niño especiales tendencias contradictorias, ya que, por un lado, surgen una serie de exigencias no inmediatamente realizables y, por otro, se conserva la tendencia a la realización inmediata de deseos. En su opinión de aquí se deriva el juego, ya que la razón por la que un niño juega ha de entenderse siempre como una «realización imaginaria, ilusoria, de deseos irrealizables». Si bien esta formulación pudiera confundirse con la planteada desde el psicoanálisis, la concepción de Vygotski se opone a ella, ya que en esta conferencia subraya que es difícil imaginar que el impulso que induce al niño a jugar sea efectivamente sólo un estímulo afectivo del mismo género que el que experimenta el lactante al succionar el chupete. De este modo postula que es difícil admitir que el placer provocado por el juego en la edad infantil venga determinado por el mismo mecanismo afectivo de la simple succión.

Este planteamiento del juego como realización imaginaria de deseos no implica que el juego surja como resultado de cualquier deseo insatisfecho (quiere ir en coche, no puede hacerlo, y se pone a jugar con el cochecito), ya que en su opinión en los niños no existen únicamente reacciones singulares afectivas y fenómenos singulares, sino tendencias

“Lo esencial del juego es la actuación de los deseos, pero no de deseos individualizados, sino de afectos generalizados, cuya existencia no significa que el niño comprenda las motivaciones por las que emprende el juego, ya que juega sin tener conciencia de las motivaciones de la actividad lúdica.”

afectivas generalizadas, no materializadas. El juego surge cuando aparecen tendencias que no cristalizan en el acto, y a la vez se conserva la tendencia típica de la primera niñez a ver satisfechos inmediatamente los deseos. Lo esencial del juego es la actuación de los deseos, pero no de deseos individualizados, singulares, sino de afectos generalizados. La existencia de estos afectos generalizados en el juego no significa, sin embargo, que el niño comprenda las motivaciones por las que emprende el juego, que lo haga de modo consciente, ya que juega sin tener conciencia de las motivaciones de la actividad lúdica.

Su tesis sitúa precisamente en primer plano, como problema central, el de las motivaciones y necesidades para comprender el origen mismo del juego protagonizado o de rol. No obstante, llama también la atención sobre un hecho enfatizado por otros autores, como es que la actividad lúdica en una situación ficticia libera al niño de la constricción de la situación real.

El placer del juego está en la superación de impulsos inmediatos: La renuncia como placer y fuente de desarrollo moral

Para Vygotski (1933/1982) definir el juego en base al placer que esta actividad procura no es correcto porque, por un lado, existen otras actividades que pueden proporcionar al niño emociones placenteras de mucha mayor

intensidad que las del juego, y porque además son numerosos los juegos con vencedor que muy frecuentemente van acompañados de descontento para quien no gana. Si bien el aspecto afectivo del juego no es el placer, éste no se puede olvidar. En su opinión, en el juego se crean continuamente situaciones que hacen recobrar al niño por la línea de mayor resistencia y no debidos a un impulso inmediato. El placer específico del juego está relacionado con la superación de los impulsos inmediatos, con la subordinación a la regla implícita del papel.

El juego presenta aquí una paradoja, ya que por un lado el niño sigue en el juego la línea de la menor resistencia, es decir, hace aquello que más desea porque el juego está ligado al placer y a hacer lo que uno quiere y cómo quiere. Sin embargo, al mismo tiempo aprende a actuar según la línea de la mayor resistencia, es decir, sometiéndose a las reglas los niños renuncian a lo que quieren o desean en el momento, por ejemplo, quiere correr pero se queda quieto, con el movimiento congelado porque las reglas así lo ordenan. De este modo la sumisión a las reglas y la renuncia a actuar según un impulso inmediato en el juego es la vía hacia el máximo placer. El juego le ofrece una nueva forma de deseo. Así, el respeto por la regla es fuente de placer, y el juego proporciona al niño una nueva forma de deseo, es decir, le enseña a desear relacionando los deseos con su «Yo» ficticio, o sea relacionándolos con su papel en el juego y con una regla, por ello posibilita las mayores conquistas del niño que más tarde se convertirán en su nivel medio real, en su moral.

“Las reglas del juego son las que el niño se impone a sí mismo, las de la autolimitación y autodeterminación, por ello el juego es escuela de autodomio, de voluntad y de moral.”

Desde su punto de vista, no hay una barrera que diferencie los juegos de ficción y los reglados, ya que observa que todo juego con la situación ficticia es a la vez, juego con reglas, y todo juego con reglas es un juego con la situación ficticia, por ejemplo, el ajedrez que implica reglas, reina y caballo dictan un comportamiento distinto que las fichas peones. Las reglas del juego son las que el niño se impone a sí mismo, las de la autolimitación y autodeterminación interiores, por ello el juego es escuela de autodomio, de voluntad y de moral.

El juego es un desencadenante del desarrollo, creando zonas de desarrollo potencial

Desde esta formulación teórica el juego no es el elemento predominante sino el elemento desencadenador en el desarrollo del niño, ya que esta actividad crea una zona de desarrollo potencial del niño, es decir, en el juego el niño está siempre por encima de su edad, por encima de su comportamiento cotidiano. En su obra «El desarrollo de los procesos psicológicos superiores» (1932/1979) define esta zona: «Dicha zona no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz» (Vygotski, 1932/1979). Así, el juego contiene en sí mismo de forma condensada, como en el foco de

“En la base del juego está la libertad. Lo importante es la regla interna propia, personal. En el juego se toma conciencia del «Yo», conciencia del pensamiento, del «yo quiero».”

una lente de aumento, todas las tendencias más profundas del desarrollo, y las eleva, creando zonas evolutivas superiores. Tras el juego están los cambios de necesidades y los cambios de conciencia de carácter general, nuevas categorías de actitud ante la realidad. La relación de juego y desarrollo para Vygotski puede parangonarse a la relación entre instrucción-desarrollo. El juego es fuente de desarrollo y crea áreas de desarrollo potencial.

Juego, desarrollo social y conciencia del Yo

En «Paidología del adolescente» Vygotski (1931) desarrolló algunas nociones sobre la trascendencia del juego en la socialización y sus relaciones con la preparación profesional y el trabajo: «Si apelamos al hombre primitivo, veremos que en los juegos de los niños sobreviene su preparación profesional para la actividad futura: la caza, el rastreo de fieras, la guerra. El juego de la criatura humana está así mismo orientado a la actividad futura, pero principalmente a la de carácter social. El niño ve la actividad de los adultos que lo rodean, la imita y la transforma en el juego, y en el juego adquiere las relaciones sociales fundamentales y pasa la escuela de su futuro desarrollo social» (Vygotski, 1931). Para Vytotski, el niño en el juego crea puntos ficticios de identificación, los centros del «Yo», es decir, la naturaleza social del Yo. El niño tiene ya su «Yo» pero no se da cuenta, tiene procesos internos pero no los advierte, toma conciencia de sí y de su conocimiento en el juego.

En la base del juego está la libertad. Lo importante para el juego es la regla interna propia, personal: la autolimitación y autodeterminación internas. En el juego se toma conciencia del «Yo», conciencia del pensamiento, del «yo quiero».

Juego y desarrollo de las funciones psicológicas superiores

En opinión de Vygotski, en el juego el niño aprende a actuar en una situación cognoscible, es decir mental, y no en una situación visible, basándose en motivaciones e impulsos interiores y no en impulsos y motivaciones provenientes de las cosas: «El niño ve una cosa pero actúa de modo diferente al enfrentarse a lo que ve. Se obtiene así una situación en la que el niño empieza a actuar con independencia de lo que ve... La acción en una situación que no se ve, pero que se piensa, la acción en un contexto imaginario, en una situación ficticia, comporta que el niño aprenda a determinar su comportamiento no sólo a partir de la percepción directa de un objeto, o a partir de una situación que influye directamente sobre él, sino también a partir del significado de esa situación» (Vygotski, 1933/1982).

En el juego el niño opera con significados separados de las cosas, pero respaldadas con acciones reales. Antes el pensamiento y la cosa estaban unidos, en el juego se produce por primera vez una divergencia entre lo semántico (idea) y lo visual (la cosa, el objeto) y comienza la acción que se

“Si al año y medio el niño descubre que cada cosa tiene un nombre, en el juego descubre que cada cosa tiene un sentido, que cada palabra tiene un significado que puede sustituir a la cosa.”

deriva del pensamiento y no del objeto mismo. El niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos reales. Ahí está la contradicción, el alejamiento entre la significación del caballo y el caballo real, y la transferencia de aquella a un palo (apoyo objetual necesario porque de lo contrario el significado se volatiliza) y la actuación real con el palo «como si» fuera un caballo (o sea el niño obra primero con significados como si fueran cosas y luego toma conciencia de ellos y comienza a pensar). El niño no separa consciente y arbitrariamente el significado de caballo, de caballo real, pero quiere ser jinete y disfruta involuntariamente de poder separar el significado de la cosa.

Si a la edad de año y medio el niño hace el descubrimiento de que cada cosa tiene un nombre, en el juego descubre que cada cosa tiene un sentido, que cada palabra tiene un significado que puede sustituir a la cosa. Desde este punto de vista la acción adquiere por primera vez sentido en el juego, o sea, se toma conciencia de ella. Dicho de otro modo los niños cuando ponen en práctica sus ideas en el plano de la ficción, entonces comprenden su significado. La idea de montar a caballo queda perfectamente clara cuando además de conocer los caballos reales el niño cabalga sobre un palo.

En la primera infancia se da una estrecha fusión entre la palabra y el objeto, entre el significado y lo visible, por lo que es imposible que exista divergencia entre el contexto semántico y el contexto visible. En la edad infantil, sin embargo, encontramos por primera vez en el juego cierta divergencia entre el campo semántico y el visual, es decir, en la acción lúdica el pensamiento se separa de las cosas y se inicia por primera vez la acción que proviene del pensamiento y

no de las cosas. El pensamiento se separa de las cosas porque un trozo de madera empieza a desempeñar el papel de muñeca o un palo se convierte en un caballo, porque la acción conforme a determinadas reglas empieza a estar determinada por el pensamiento y no por las cosas. Pero este cambio en la actitud del niño hacia la situación real no llega rápidamente. Separar el pensamiento (el significado de la palabra) de la cosa es una tarea difícil y el juego es una forma transitoria hacia esa meta. En el momento en que el palo, o sea una cosa, se convierte en un punto de apoyo para separar el significado del caballo del caballo real, en ese momento, cambia radicalmente una de las estructuras psicológicas fundamentales que determina la actitud del niño hacia la realidad: la estructura de la percepción.

Para este psicólogo, la estructura de la percepción humana podría expresarse de forma figurada en forma de fracción Objeto/Sentido, y dentro de esta fracción en el niño predomina el Objeto, y el Sentido está directamente ligado a él. Pero en el momento crítico en el que el palo se convierte en un caballo, cuando el objeto (palo) se transforma en un punto de apoyo para separar el significado del caballo del caballo real, esta fracción se invierte, y el momento semántico pasa a ser dominante Sentido/Objeto. Así pues, el niño crea en el juego una estructura Sentido/Cosa, en la que el aspecto semántico, el significado de la palabra, el significado del objeto es dominante y determina el comportamiento. Sin embargo, las propiedades del objeto siguen siendo importantes, ya que un palo puede servir de caballo, pero no una tarjeta postal. Las propiedades de las cosas se conservan pero su significado se invierte. Es decir, el pensamiento se convierte en el momento central.

En síntesis, el juego, como tipo de actividad y desarrollo de funciones psicológicas superiores (que también es sociogénesis) es una unidad de contrarios. La contradicción del juego es la actividad libre, es decir, arbitraria, lo interior en lo exterior, es decir, una contradicción de sus funciones psicológicas (elementales y directas) con su sistema y tipo de actividad (libre y arbitraria) se resuelve en la transición al habla interior y las funciones psicológicas superiores: la causa del desarrollo de estas formaciones de la edad escolar es el juego.

Para Vygotski la situación sustitutiva en el juego es el prototipo de todo proceso cognoscitivo, y esta creación de una situación ficticia desde el punto de vista del desarrollo puede considerarse como el camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. Es un nuevo grado de abstracción, arbitrariedad y libertad. La regla a la que está vinculado lleva al desarrollo de las acciones del niño, gracias a las cuales se hace posible esta división entre juego y trabajo que en la edad escolar se encuentra como hecho fundamental. En la edad infantil el juego no muere sino que penetra en la actitud hacia la realidad. Tiene su íntima continuación en el estudio escolar y en el trabajo (actividad obligatoria con una regla).

Además, en relación a la imaginación Vygotski plantea que ésta nace en el juego, y que antes del juego no hay imaginación, ya que la imaginación constituye esa nueva formación que falta en la consciencia del niño de la primera infancia y como todas las funciones de la consciencia, aparece inicialmente en la acción. Es la fórmula según la cual «El juego es la imaginación en acción», que desde su punto de vista puede invertirse observando que la imaginación en el adolescente o escolar, es el juego sin acción (Vygotski, 1933/1982). En varios de sus escritos (Vygotski, 1986/1931, 1987/1932, 1990/1930) refirió el desarrollo de la imaginación creativa como una función mental superior. Sus formulaciones del juego y del desarrollo de la imaginación creativa puede ser interpretadas en el contexto de su teoría del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Más específicamente, las interacciones lúdicas externas gradualmente se convierten en internalizados procesos imaginativos, del mismo modo que el lenguaje externalizado se convierte en lenguaje interno interiorizado.

En síntesis, Vygotski subraya las importantes contribuciones del juego al desarrollo intelectual y social, enfatizando su papel en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

De sus observaciones concluye que:

- La creación de situaciones ficticias está en la base del juego.
- El juego es realización imaginaria de deseos, satisfacción de deseos generalizados.
- El placer del juego está en la superación de impulsos inmediatos, en la renuncia a estos impulsos y por consiguiente es una fuente de desarrollo moral.
- El juego es un desencadenante del desarrollo, abre zonas de desarrollo potencial.
- El juego desempeña un papel importante en el desarrollo social, en el desarrollo de la conciencia del Yo social.
- El juego estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, y está en el origen de la imaginación y la creatividad. ■

Bibliografía

- GARAIGORDOBIL, M. (2003): *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*, Madrid: Pirámide.
- VYGOTSKI, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica Grijalbo. Traducción castellana (conferencia original presentada en 1932).
- VYGOTSKI, L. S. (1982): «El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño», versión castellana de la conferencia dada por Vygotski en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en 1933, Leningrado, en R. Grasa: *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-49.
- VYGOTSKI, L. S. (1987): «The development of imagination in childhood», en R. W. Rieber & A.S. Carton (eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 2), Nueva York: Plenum, (trabajo original publicado en 1932).

“Vygotski subraya las importantes contribuciones del juego al desarrollo intelectual y social, enfatizando su papel en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.”

Niños, niñas

arte

y artistas

Niños y niñas participantes: Amaia, Maitane, Javier, María, Luis, Miren, Paulina, Lucía, Andoni, Itsaso, Carlota, Ana, Blanca, Patricia, Maite, Blanca, Txomin, Haizea, Ana, Brandon, Iván, Marco, Miguel, Javier, Oscar, Hakim, Aimar, Alba e Irene. Imágenes de Alfredo Hoyuelos.

Hemos recogido algunos dibujos de niños y niñas de edades comprendidas entre los dos y tres años en la Escuela Infantil Municipal Mendabaldea de Pamplona. A partir del análisis de estos dibujos hemos observado y reflexionado sobre los diversos procesos artísticos que llevan a los niños y niñas a realizar estos productos. Al mismo tiempo, hemos querido indagar sobre la relación que existe entre las criaturas, el arte y los artistas. En esta búsqueda, y en esta ocasión, nos hemos fijado en cuatro posibles temas afines: la mancha y el color; el punto, la línea y la mancha; la figura humana, y la composición. El resultado de este trabajo son cuatro paneles documentales de 100 x 70 centímetros, que dejan constancia narrada de todo este proceso.

Pilartxo Iturgaiz, Alfredo Hoyuelos

La mancha y el color

Con frecuencia, algunos productos infantiles son tan originales y bellos que tendemos a relacionarlos y compararlos con famosos artistas.

Se hace necesario reflexionar, también, sobre los procesos que posibilitan el alcanzar dichos productos.

Vea Vecchi

El niño, la niña y un papel. Todo por decidir. El papel espera, en silencio, infinitas posibilidades y combinaciones. Es una superficie lisa y casi ilimitada.

Entonces, el color toma cuerpo en el plano vacío. Los niños y niñas acumulan gestos que se superponen. Dejan huellas visibles en forma de manchas –símbolo de sensaciones corporales– que llenan el espacio. Manchas que se tensan, conforman superficies, expresan texturas, crecen entre los colores y conforman huecos y llenos.

Niños, niñas, arte y artistas

Con frecuencia, algunos productos infantiles son tan originales y bellos que tendemos a relacionarlos y compararlos con famosos artistas.

Se hace necesario reflexionar, también, sobre los procesos que posibilitan el alcanzar dichos productos.

Vera Vecchi

La mancha y el color

El niño, la niña y un papel. Todo por decidir. El papel espera, en silencio, infinitas posibilidades y combinaciones. Es una superficie lisa y casi ilimitada.

Entonces, el color toma cuerpo en el plano vacío. Los niños y niñas acumulan gestos que se superponen. Dejan huellas visibles en forma de manchas -símbolo de sensaciones corporales- que llenan el espacio. Manchas que se tensan, conforman superficies, expresan texturas, crecen entre los colores y conforman huecos y llenos.



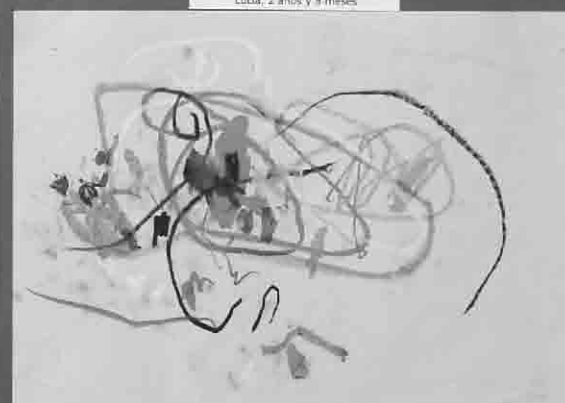
Paulina, 2 años y 10 meses



Lidia, 2 años y 8 meses



Anicón, 3 años y 2 meses



Itsaso, 3 años



Carlota, 3 años y 4 meses



Niños, niñas, arte y artistas

Los artistas, en su proceso creador, desean dar un nuevo de punto de vista sobre la realidad, romper con lo ya sabido.

Los niños y niñas, también en parte, mantienen esa tensión creadora, pero originalmente con un proceso distinto.

Y es importante que esto sea así para evitar que las ideas y la cultura del adulto se imponga sobre la cultura infantil.

Vea Vecchi

Puntos, líneas y manchas

Puntos, líneas y manchas son el alfabeto gráfico que se combinan sobre el papel: ningún elemento está supeditado a otro. Todos son expresión.

Los niños y niñas los alternan en múltiples combinaciones. Las manchas son la forma más escueta, como una afirmación sobre el plano.

Las líneas azarosas la superficie y trazan espacios en sus movimientos serpenteantes. Expresan el transcurrir del tiempo.

La mancha se añade a este juego y aporta a este diálogo plástico matices sensoriales, materia.



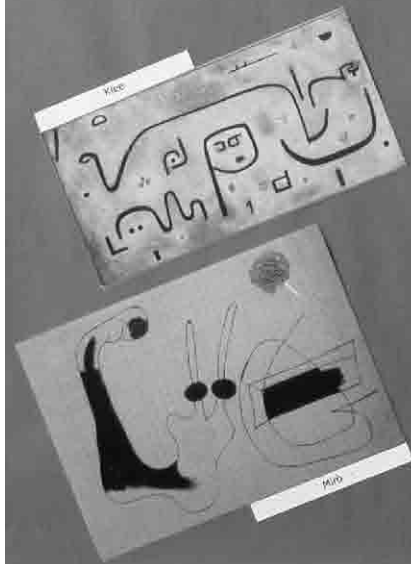
Amara, 2 años y 7 meses



Matiane, 3 años



Javier, 2 años y 11 meses



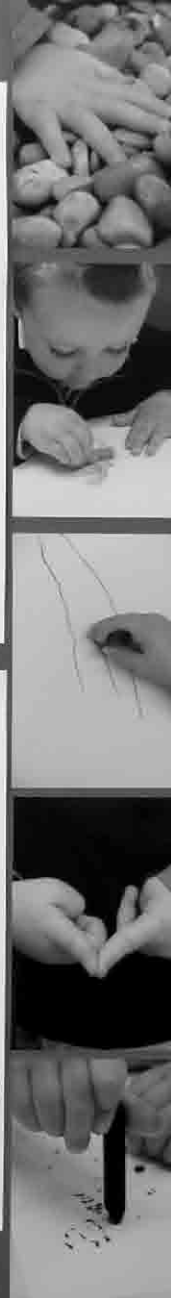
María, 3 años y 1 mes

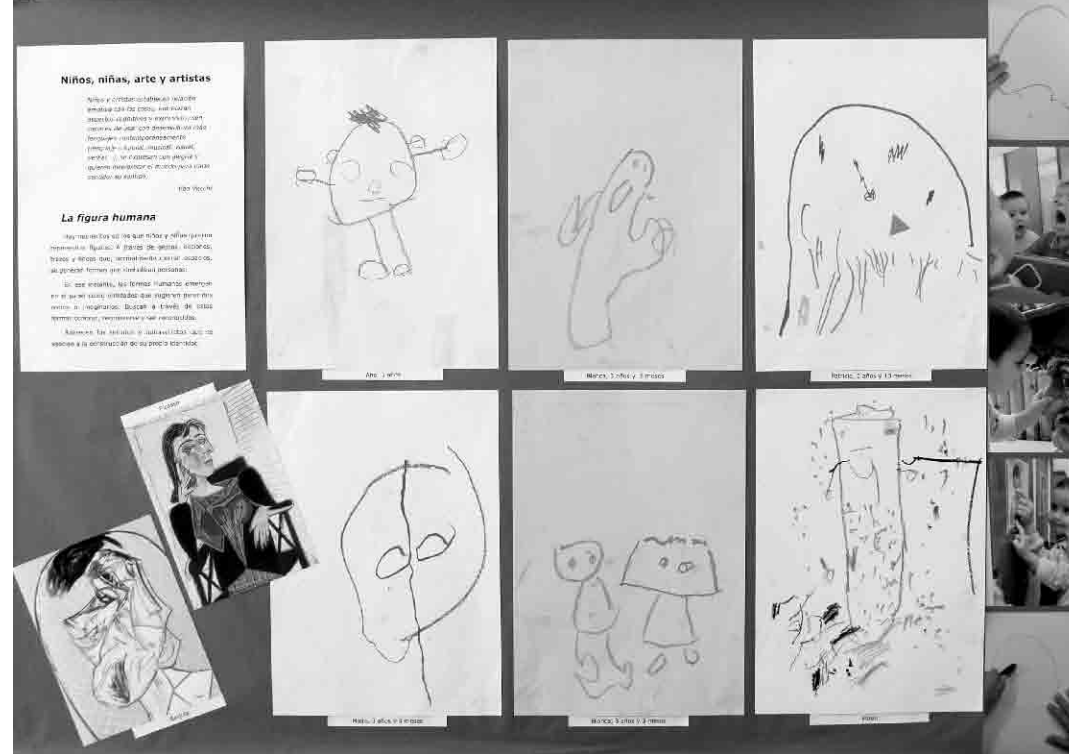


Luis, 3 años y 2 meses



Miren, 3 años y 1 mes





Puntos, líneas y manchas

Los artistas, en su proceso creador, desean dar un nuevo punto de vista sobre la realidad, romper con lo ya sabido.

Los niños y niñas, también en parte, mantienen esa tensión creadora, pero originalmente con un proceso distinto.

Y es importante que esto sea así para evitar que las ideas y la cultura del adulto se imponga sobre la cultura infantil.

Vea Vecchi

Puntos, líneas y manchas son los elementos que constituyen la gramática plástica, y que se combinan sobre el papel: ningún elemento está supeditado a otro. Todos son expresión.

Los niños y niñas los alternan en múltiples combinaciones. Los puntos son la forma más escueta, como una afirmación sobre el plano.

Las líneas acarician la superficie y trazan espacios en sus movimientos serpenteantes. Expresan el transcurrir del tiempo.

La mancha se añade a este juego y aporta a este diálogo plástico matices sensoriales: materia.

La figura humana

Niños y artistas establecen relación emotiva con las cosas, entrelazan aspectos cognitivos y expresivos, son capaces de usar con desenvoltura más lenguajes contemporáneamente (lenguaje corporal, musical, visual, verbal...), se expresan con alegría y quieren interpretar el mundo para darle sentido: su sentido.

Vea Vecchi

Hay momentos en los que niños y niñas quieren representar figuras. A través de gestos, acciones, trazos y líneas que, normalmente cierran espacios, se generan formas que simbolizan personas.

En ese instante, las formas humanas emergen en el papel como entidades que sugieren parecidos reales o imaginarios.

Buscan a través de estas formas conocer, reconocerse y ser reconocidos.

Aparecen los retratos y autorretratos que se asocian a la construcción de su propia identidad.

Niños, niñas, arte y artistas

Niños y artistas construyen metáforas y establecen conexiones inesperadas entre diversos elementos. Ambos, niños y artistas, son capaces de imaginar cosas sin encerrarlas en formas rígidas de pensamiento.

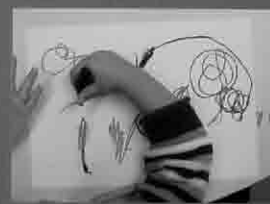
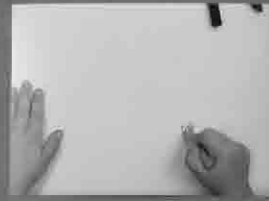
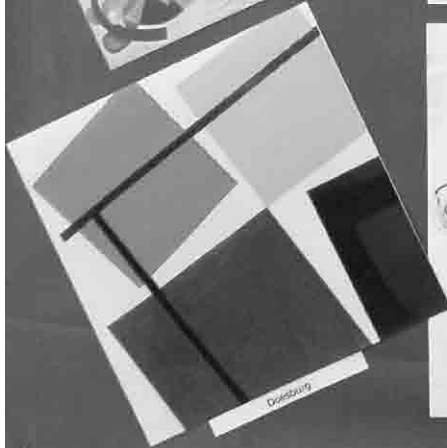
Vea Vecchi

La composición

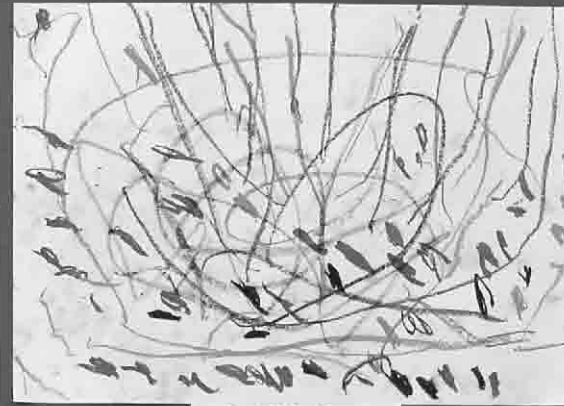
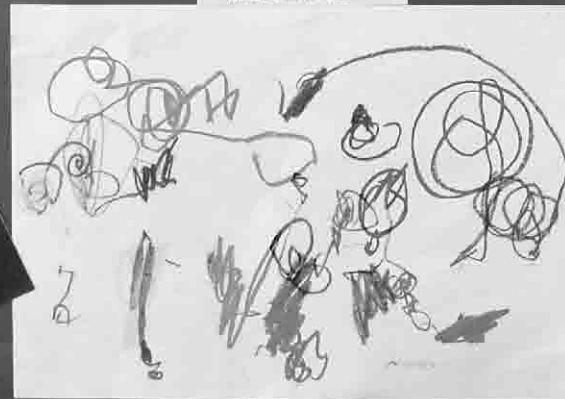
Componer es como organizar las piezas de un puzzle en un todo con sentido. Es ordenar elementos aislados con una finalidad completa.

No es una operación simple. Hay que tener en cuenta las relaciones que se dan entre las líneas, los puntos, los trazos, las manchas, el rectángulo del papel y saber encajarlo todo en un equilibrio de pesos visuales, proporciones, formas, distancias, medidas...

Hay composiciones circulares, simétricas, asimétricas, radiales, envolventes, centradas, descentradas, que bordean o que acotan el papel.



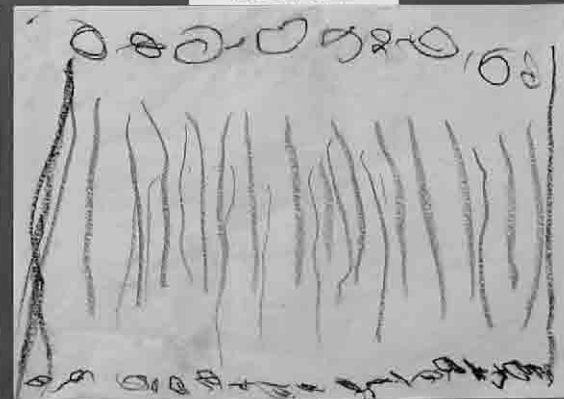
Halzeo, 2 años y 7 meses



Txomin, 2 años y 5 meses



Ana, 2 años y 11 meses



Brandon, 2 años y 11 meses



La composición

Niños y artistas construyen metáforas y establecen conexiones inesperadas entre diversos elementos. Ambos, niños y artistas, son capaces de imaginar cosas sin encerrarlas en formas rígidas de pensamiento.

Vea Vecchi

Componer es como organizar las piezas de un puzzle en un todo con sentido.

Es ordenar elementos aislados con una finalidad completa.

No es una operación simple. Hay que tener en cuenta las relaciones que se dan entre las líneas, los puntos, los trazos, las manchas, el rectángulo del papel y saber encajarlo todo en un equilibrio de pesos visuales, proporciones, formas, distancias, medidas...

Hay composiciones circulares, simétricas, asimétricas, radiales, envolventes, centradas, descentradas, que bordean o que acotan el papel. ■

¿Alguna vez te has preguntado...?

¿Por qué hay servicio de guardería en las escuelas?

¿Por qué están tan mal organizados los comedores escolares?

¿Por qué algunos docentes no disfrutan en su profesión?

¿Por qué no hay hombres docentes en las escuelas infantiles?

Poesía

y educación estética

Elegí el repertorio de poemas atendiendo a ese todo único que constituye el contenido-forma del hecho poético: el candor de la lírica tradicional, la melodía de muchas obras de autor inspiradas en ella, la inocencia de la poesía infantil cuando es verso y no chiste rimado, los arrebatos pasionales, la energía del lenguaje, la trascendencia de la idea, la capacidad de comunicar, pero sobre todo ese principio de la autenticidad que es tan difícil de definir... la complejidad del hecho poético.

Organicé el ambiente para crear un clima de recogimiento que permitiera sumergirse en lo lírico: el juego de las luces y las sombras, el incienso, la caja de la que saldrán los objetos-símbolos con cada poema, como una forma de abrir todos los sentidos.

Estas páginas reflejan la historia de un montaje poético pensado para las niñas y los niños más pequeños. Comencé a hacerlo en mi escuela (0-4 años) pensando en trasladar de la forma más auténtica posible el espíritu de la lírica clásica: poesía para ser contada y cantada, como lo fue en el pasado.

Prado Esteban

La respuesta que he obtenido de las niñas y niños ha sido siempre positiva y, aunque en esos momentos soy yo la que dice, la que habla, es un experien-

cia que me ha enseñado mucho a «escuchar» a los más pequeños.

He aprendido que lo estético es un vehículo privilegiado para acercarse a la sensibilidad infantil, pues ésta fluye hacia lo bello de una forma natural y substancial. Del mismo modo que los bebés establecen con nosotros una comunicación que trasciende el valor semántico de la palabra para conectar directamente con lo afectivo y emocional así se acercan al lenguaje estético, sin darle un contenido discursivo; su sensibilidad, además, no está contaminada de prejuicios ni adoctrinada y es por ello más pura que la nuestra.

Tenemos que aprender a no infravalorar a nuestras niñas y niños; el hecho de que en sus primeros años no usen un modo reflexivo de aprender no significa que no accedan a un conocimiento verdadero a través de su vivencia del mundo. Este conocimiento intuitivo-vivencial debemos alimentarlo con experiencias de calidad.

En los últimos años se ha hablado mucho de la pérdida del lenguaje entre los jóvenes, se olvida a menudo que el lenguaje no incluye solo los procesos de organización del pensamiento y comunicación, con ser éstos aspectos fundamentales, sino que conecta con el desarrollo personal integral. En la poesía hay una relación con la vivencia de la belleza a través de la palabra, pero también con el acercamiento a la tradición cultural, con abrir caminos al conocimiento interior y desarrollar un mundo emocional propio, con el acercamiento al mundo de los valores y los grandes problemas humanos.

La pájara pinta

Pájara pinta,
Jarapintada,
Limoniverde,
Alimonada.

Ramiflorida,
Picoriflama,
Rama en el pico,
Flor en la rama.

Pájara pinta,
Pintarapaja,
Baja del verde,
Del limón baja.

Mirta Aguirre

La lírica es, por eso, un vehículo privilegiado hacia el lenguaje porque conecta afectos, pensamiento, relación, sensaciones, belleza y música.

Trabajar lo poético no debe confundirse con poner algunas rimas a una unidad didáctica o un proyecto —no niego la validez de ese recurso sino su relevancia cuando el objetivo es acercarse a la lírica—, nos tiene que llevar a buscar dentro de nosotros mismos un camino a la sensibilidad estética y a la creatividad.

Éste es un camino esforzado y difícil por varias razones: porque los educadores vivimos en el mundo, un mundo sin estética; nuestras escuelas, casas, barrios, los sitios donde compramos, gran parte del material didáctico que manejamos carecen de voluntad de belleza, pretenden ser tan solo funcionales y pareciera a veces que se ha buscado con intencionalidad lo feo. Por este motivo nuestra sensibilidad estética está adormecida y no aparece espontáneamente (como sucede a los niños y niñas) sino que tendremos que partir de un acto de la voluntad que implica esfuerzo.

Tenemos que aprender a dejarnos cautivar por la belleza de la obra en sí misma, educar nuestra mirada para encontrar la belleza de las cosas, a veces de las más sencillas, y tal vez, a dedicar al menos diez minutos al día a olvidar lo cotidiano para situarnos en lo trascendente.

Otro escollo importante estriba en que hemos sido educados como especialistas en pedagogía y como tales especialistas tenemos un brazo musculoso y otro enclenque, nos

falta en muchos casos una formación filosófica, artística, literaria, histórica, etc. Formación que no tiene por qué ser académica, sino que puede ser adquirida por medios propios y sobre todo por nuestra experiencia vital.

Nos resulta difícil también ser creativos porque tenemos sobre nosotros dos industrias que nos *dominan*: la industria editorial que proporciona algunos materiales de calidad que hay que buscar pero que prodiga copiosamente lo feo y lo soez y la industria del espectáculo con su mundo de cartón piedra y falsas emociones.

A pesar de eso, como seres en el mundo que somos, con arreglo a nuestras propias inclinaciones, nuestras posibilidades personales y nuestras personales limitaciones, todos y todas podemos trabajar la educación estética desde el lenguaje, la plástica, la música o la arquitectura.

Para ello tenemos que atrevernos a desaprobar las teorías y basarnos en nuestra propia experiencia, atrevernos a ignorar lo académicamente correcto para buscar aquello que verdaderamente nos conmueva, atrevernos a arrostrar el sufrimiento que lleva implícito cualquier acto de crear, atrevernos a evaluar nuestra acción no por cánones o por la opinión experta, sino por la impronta que ha dejado en los niños y niñas.

Pues que la estética no es patrimonio de los «genios» todas y todos podemos ser creadores de experiencias de calidad para las niñas y niños capaces de dotar de materiales su exquisita sensibilidad para lo bello. ■

Divertimentos visuales

Montserrat Nicolàs

Llamo divertimentos visuales a toda una serie de materiales y objetos seleccionados con la finalidad de proporcionar a las niñas y los niños experiencias que permitan recibir diversas percepciones y sensaciones –sobre todo visuales– diferentes de las habituales.

Algunos de estos materiales y objetos se pueden organizar y presentar dentro de una caja, pero hay otros que pueden tener presencia en el espacio de la clase como propuesta de invitación a la mirada, es decir, como apunte visual para que los pequeños los miren y contemplen.

Estos objetos y materiales tienen que favorecer sobre todo:

- El hábito de fijar la mirada: Mirar, ver y contemplar.
- La atención, la concentración, la memoria y la agudeza visual.
- La lectura de las imágenes en lo que se refiere a encontrar y reconocer cosas conocidas o imaginarias.
- El enriquecimiento del lenguaje verbal referido a la representación de las imágenes.
- La experiencia y el conocimiento de los fenómenos visuales como:

Color

Luz

Sombra

Transparencia

Opacidad

Translucidez



Además de los objetos y materiales presentes en una caja, hay otros que podemos presentar a modo de instalación, ya que son una bella manera –de calidad estética– de vestir el espacio de la clase y porque dan pie a empezar conversaciones, referidas a las cualidades visuales, entre los pequeños y los adultos.

Por eso algunos materiales como, por ejemplo, las imágenes fotográficas, los móviles o volúmenes aéreos, los acetatos de color, los papeles translúcidos, transparentes, brillantes y fosforescentes..., entre otros, son muy apropiados para esta finalidad.

Entre los materiales los hay que requieren el uso de algún aparato, como es el caso de las diapositivas, los acetatos coloreados y texturados, los vídeos y los juegos de luz y sombra, los cuales se visionan con el proyector de diapositivas, el retroproyector, el reproductor de vídeo y la televisión. En este sentido quiero destacar la conveniencia –para garantizar la máxima seguridad de los pequeños– de llevar a cabo estas propuestas con la presencia y participación de dos o más educadores en el aula.

Por otra parte, por lo que se refiere a las actividades de luz, sombra y proyecciones luminosas, es conveniente, antes de realizarlas, que los pequeños estén familiarizados con los ambientes poco iluminados, con la penumbra y con la oscuridad, para hacer posible que las vivencias y la participación en estas propuestas les sean gratificantes.



Algunas propuestas de materiales y objetos

- Tules de colorines
- Mallas de media
- Redes de plástico
- Ropas translúcidas
- Postales luminiscentes de diferentes colores
- Purpurinas de diferentes colores
- Lupas
- Juegos de agua
- Botellitas de agua de colores
- Esferas de vidrio cortado en prismas
- Esferas de espejos
- Objetos de vidrio duro
- Calidoscopios
- Calidoscopios de agua
- Calidoscopios tridimensionales
- Filtros transparentes de metacrilato de colores
- Filtros translúcidos de metacrilato de colores
- Filtros opacos de metacrilato de colores
- Acetatos de colores
- Acetatos pintados
- Fotografías en acetato

- Objetos de metacrilato
- Espejos de tocador
- Espejos de tocador coloreados
- Peonzas luminosas
- Juguetes luminosos



- Monturas de gafas
- Gafas de sol
- Collage de lectura visual
- Collage de fotografías
- Papeles y objetos fosforescentes
- Vitrales
- Cartas de colores
- Visores a partir de tubos de cartón o plástico de diferentes diámetros
- Plafones tridimensionales
- Anteojos
- Diapositivas
- Objetos de alabastro
- Siluetas de sombras chinas
- Objetos fosforescentes
- Objetos brillantes
- Bolas de nieve
- Linternas
- Móviles y volúmenes aéreos...



Los colores de los

sentimientos

¡Fíjate en mí!

—Cuando estoy enfadado, hago cuadros enfadados.

—Cuando estoy triste, mi pintura también es triste.

—Y cuando estoy contento, mi pintura está llena de alegría.

Picasso

En el grupo de niños y niñas de cinco a seis años (las Palomas) de la Escuela Infantil Municipal Arlequín, de Granada, unas palabras de Picasso llevan a dialogar y experimentar para dibujar y poner color a los sentimientos.

Estábamos leyendo en el grupo de las Palomas (de 5 a 6 años) el libro *Picasso y Sylvette* (de Laurence Anholt, Barcelona, Serrés, 1999) cuando nos encontramos con esta declaración del pintor, acompañada de imágenes ilustrativas de sus propios gestos y la pintura resultante: *Estudio para el Guernica* (1937), *La tragedia* (1903) y *Tres bailarinas* (1925). Entre las reflexiones que nos suscitó la lectura de las páginas de ese día (nos gusta leer libros que nos ocupen varios días para trabajar la atención, la comprensión y la memoria) y a la vista de los colores de los cuadros, nos planteamos qué colores podrían tener diversos sentimientos. Ese día planteamos los tres que decía Picasso: enfado, tristeza y alegría; y a lo largo del proceso surgieron el miedo y el amor. Cada cual decía los colores que le pondría a uno de esos sentimientos y lo apuntábamos.

Manuel Ángel Puentes

Entonces nos surgió la otra parte de la expresión: ¿qué dibujo debería tener la tristeza? Los modelos de Picasso nos parecían demasiado complicados y pensamos en sólo reflejar una cara, y ¿qué mejor cara que la nuestra? Una cámara digital y el ordenador de la clase nos permitía la inmediatez de tomar primeros planos de la expresión facial y poder ver las imágenes toda el grupo en la pantalla durante la misma asamblea. Pero nos daba mucha risa poner caras de tristeza, miedo o enfado, y ya la asamblea se desbarataba cuando poníamos caras de amor; así que todavía complicamos más el asunto hablando de qué era cada uno de los sentimientos.

Así, cada día que íbamos a dibujar un sentimiento, hacíamos una ronda en la que cada cual hablaba de qué era, para después (o incluso a la vez que se hablaba, pues el gesto iba cambiando al pensar sobre ello) hacer la fotografía de las expresiones. Cuando la asamblea decidía que una fotografía era bastante representativa del sentimiento se pasaba a dibujarla en una veleda, haciendo distintos intentos entre niños y niñas que iban saliendo espontáneamente a corregir el dibujo anterior, hasta que nos poníamos de acuerdo en que ese rostro reflejaba el sentimiento. Como se ve en las ilustraciones, todos los rostros reflejaban bocas, ojos y cejas, y en algunas ocasiones emanaban rayos.



Era el momento de acabar la asamblea y pasar a la fase de trabajo individual, en la que cada cual iba a dibujar con lápiz ese rostro lo más parecido posible al modelo consensuado y colorearlo con las ceras de los colores que había dicho que tenía ese sentimiento. En esta fase si alguien requería algún color más de los que había dicho los primeros días, se lo dábamos y lo incluíamos en su lista.

Las escaleras de subida al espacio propio del grupo se convirtieron en una galería de exposiciones en las que cada día iba apareciendo una nueva fila de todos los rostros dibujados, hasta completar cinco filas de cinco sentimientos. Esto permitía la lectura longitudinal de cómo había dibujado todo el grupo un mismo sentimiento, o la lectura transversal de cómo cada cual modificaba su dibujo en función del sentimiento.

Nos hubiera encantado que pudierais ver el colorido de esa escalera y los corrillos que se formaban para comentar los dibujos, pero la limitación de esta publicación nos priva del color de los dibujos y tampoco los podemos publicar todos. En los cinco sentimientos aparecen los colores primarios y secundarios y el gris, mientras que el rosa y el blanco no figuran en el miedo, el marrón no está en la alegría ni en el amor, y el negro tampoco asoma en éste último.



ENFADO



Aunque no hay un color común entre los 23 pequeños, para ninguno de los sentimientos, y sí hay varios colores que sólo utilizan uno o dos niños en alguna de las caras, por lo que no hay uniformidad en los colores. No obstante, teniendo en cuenta las veces que lo usan y la extensión que ocupan con cada color, tendremos una idea bastante cercana al colorido que presentaba esta exposición si decimos que el enfado era negro con refuerzos grises y azules; la tristeza era azul, acompañado de gris y rojo; la alegría era azul y amarilla; el amor rojo y rosa; y el miedo gris y negro.

Por último queremos compartir en cinco series una selección de frases sobre los sentimientos trabajados. El criterio para elegirlos ha sido que aparezcan frases de cada niño y cada niña del grupo y que no se quede ninguna idea sin recoger, pues muchas se repiten o sólo avanzan en matices.

Enfado

Concha: Cuando uno se enfada con otro.

Inés: Que te pones furioso.

Claudio: Que un niño se porta mal y te enfadas.

Elena: Que uno se ha portado mal y le chilla su madre.

Pablo: Que un niño o una niña que se enfadan y que ya no son amigos.

Elina: Que alguien se enfada contigo porque le has hecho algo mal.

Alicia: Que si un niño te pega, o una niña, tú te enfadas.

Blanca: Cuando tu hermana te pega porque está enfadada porque no le dejas ver la tele.

Mario: Que uno le va a regalar una cosa a un niño y se le olvida y se lo regala a otro, y al que se lo iba a regalar se enfada.

Tristeza

Elina: Que alguien se ponga enfermo.

Patricia: Es unas casas que se destrazan y alguna gente que se muera.

Idriss: Que venga un huracán y destruya mi pueblo.

Rafael: Que yo vaya de viaje y pierda el autobús.

Antón: Si es Navidad y no tengo juguetes.

Carmen: Que un pájaro se muera.

Nizar: Que mi mamá se muera.

Ana: Que un cazador venga y mate a mi perra.

Elvira: Que los amigos no te quieran.

Alegría

Pablo: Es que un niño o una niña está muy contento.

Elvira: Es que alguien te regale unos tesoritos.

Inés: Es que haces muchos dibujos, juegas mucho, te pones contento y te pones feliz.

Rafael: Que tienes amigos, que juegas con alguien, que te sientas al lado de gente como tus amigos.

Miguel: Cuando es la fiesta de Navidad.

Enrique: Si es de día y estás en tu cole y te lo pasas muy bien.

Kylian: Cuando alguien hace tonterías.

Andrés: Cuando alguien se inventa un juego y juegas con él.

Alicia: Cuando estás jugando y te diviertes mucho.

Kylian: Que si alguien te regala un juguete.

Antón: Que te hagan un juguete.

Patricia: Que vayas un día a casa de una amiga o un amigo a dormir, que te presten algo y te lo lleves a tu casa.

Mario: Cuando es tu cumpleaños.

Pablo: Cuando vienen los Reyes Magos por la noche o viene Papá Noel por la mañana, estás alegre al ver los regalos.





Amor

Kylian: Que alguien se quiere casar.

Elena: Que una ve a una chica muy guapa y se enamora.

Mario: Que quiero mucho a mis padres.

Concha: Que quiero mucho a mis compañeros.

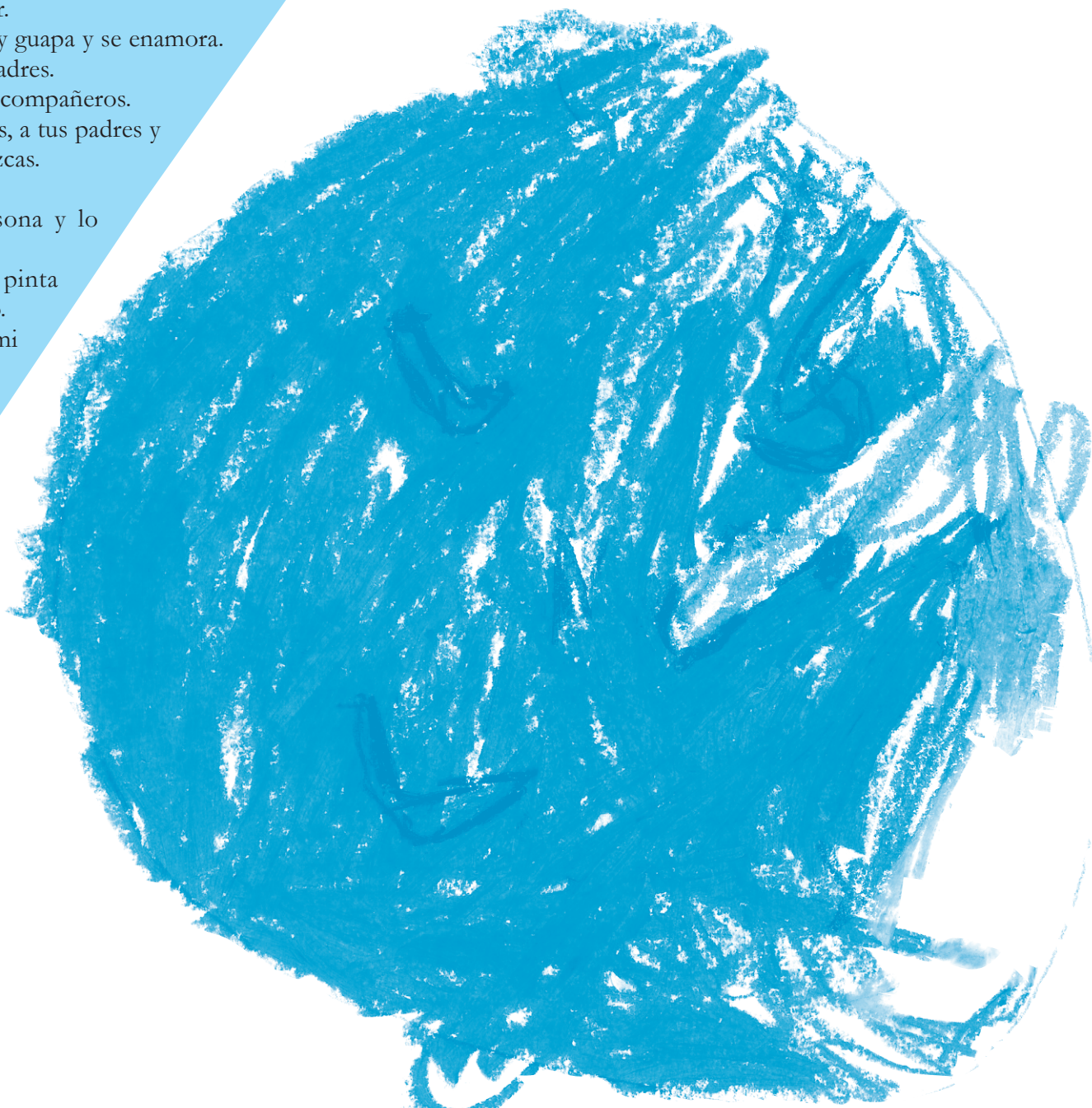
Rafael: Que le quieras a tus abuelos, a tus padres y a todos, pero a todos lo que conozcas.

Nuria: Que quieras a tus primas.

Claudio: Cuando ves a una persona y lo quieres, pues lo es.

Blanca: Cuando uno se enamora pinta un dibujo de que se ha enamorado.

Nizar: Que estoy enamorado de mi pez.



Miedo

Elvira: Cuando algo te asusta.

Pablo: Cuando jugamos a las tinieblas es miedo de mentira.

Nizar: Que cuando una casa vieja está siempre sola, se abren muchas cosas y suenan y te da miedo.

Nuria: Cuando ves una película de miedo te da miedo.

Inés: Cuando sueñas con un fantasma, luego te despiertas y te da miedo.

Miguel: Si estás despierto en la cama y ves una sombra.

Carmen: Cuando estás en la cama y tus padres se levantan, te da miedo porque ves una sombra.

Andrés: Cuando sale en una película una cara de miedo y te da miedo.

Idriss: Cuando te caes de la cama y estás soñando que alguien te empuja desde un edificio.

Paul: Cuando alguien abre la puerta y no sabes quién es.

Patricia: Cuando te apagan la luz y se mueven las cortinas parece un fantasma.

Enrique: El miedo es bueno porque si miras mucho a la luz te quedas ciego, y si apagas la luz te duermes más rápido.

Elvira: El miedo te dice lo que no tienes que hacer, como jugar con fuego, porque si juegas con fuego te puedes quemar.

Ana: Cuando ves un libro de miedo y te duermes, tienes miedo de que exista de verdad.





Cuando estábamos inmersos en este proceso una madre me preguntó cómo se me había ocurrido esta propuesta de trabajo. Yo le explicaba que se nos había ocurrido leyendo el libro de Picasso, pero ella insistía en que no era suficiente para articular un proceso tan complejo de relación entre arte, sentimientos y palabras. Y tenía razón. Al preparar este artículo me pongo a consultar libros leídos en el último año, y no hay ninguna propuesta tan similar a nuestra experiencia que podamos decir que esto ya se ha hecho; pero no es difícil encontrar la inspiración de este trabajo en los siguientes libros:

- *Emocions*, de Elisabet Abeyá, M. Carmen Díez y Pitti Gómez; Barcelona, Rosa Sensat, Temes d'infància, 2002.
- *Atando sentimientos con palabras*, de Cristóbal Gómez Mayorga, Sevilla, M.C.E.P., 2004.
- *Liberar la imaginación*, de Maxine Greene, Barcelona, Graó, 2005.
- *Sentir y crecer*, de Sílvia Palou Vicens, Barcelona, Graó, 2004.

Así que, si os ha resultado interesante este trabajo, ya sabéis por dónde podéis seguir, y como que de cada libro se tira del hilo de su propia

bibliografía..., acabamos desvelando que no hay nada por inventar pero sí mucho por descubrir.

Claro que, llegados a este punto, me doy cuenta de que, como persona, no me deja indiferente poner durante los últimos años el acento en los sentimientos de las niñas y los niños, tratar las emociones a nivel de actividad escolar, y compartir con las familias la expresión de la intimidad de sus hijos.

Abordar la educación emocional como parte de la programación del grupo de edad supone que los niños y las niñas con sus manifestaciones nos acaban tocando nuestras propias emociones, y aunque seamos lo suficientemente profesionales como para controlarlas, no podemos honestamente decir que no ha pasado nada. Yo, al menos, soy ahora más consciente de las emociones que entran en juego en un trabajo tan relacional como el nuestro, y en el aprendizaje permanente de su manejo (porque uno no acaba de conocerse nunca), no me viene nada mal ponerle una cara y un par de colores a los diferentes encuentros personales que nos depara el día a día.

En fin, que al final va a tener razón Roberto Carlos cantando lo del «gato que está triste y azul». ■

Una alternativa a las fichas

El fuego y el humo

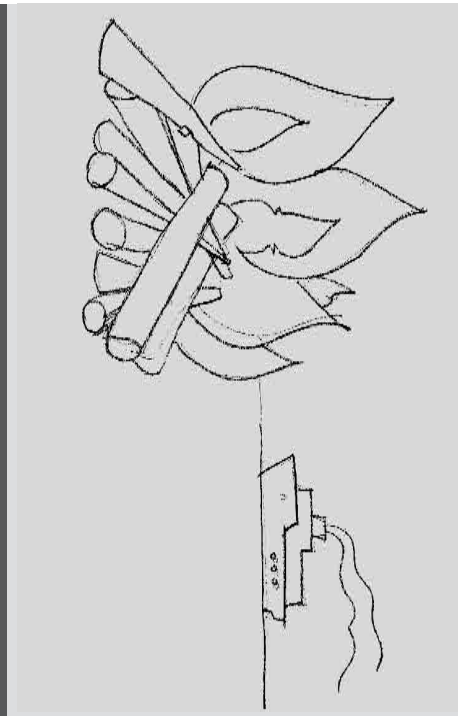
Soledat Sans Las fichas uniformizan, simplifican, presentan una pobreza de propuestas, con estereotipos y un gusto estético, cuanto menos, discutible. Pretendemos sensibilizar sobre la poca confianza que a veces el adulto tiene en las capacidades de los niños y las niñas. Planteamos preguntas, y no damos respuestas para que cada cual elabore las suyas, y ofrecemos recursos para ello.

Estereotipo: Conjunto de ideas que un grupo o una sociedad obtiene a partir de las normas o patrones culturales previamente establecidos.

Estereotipo: Dícese de la frase o expresión preestablecida de una manera fija, que se usa sin tener que discurrir para construirla en cada caso.

Ficha

- Comenta la ficha.
- ¿Dónde está la hoguera? ¿Cuándo hacemos estas hogueras?
- Recorta la ficha por la línea.
- Mezcla pintura de color rojo y de color amarillo y pinta la hoguera con un pincel.
- Una vez seca la pintura, pega la ficha en una cartulina y llévatela a casa.



¿Se cree que los niños no están preparados para hacer un buen dibujo y por ello sólo pueden intervenir pintando el fuego?

¿Han podido ver y observar de cerca alguna hoguera?

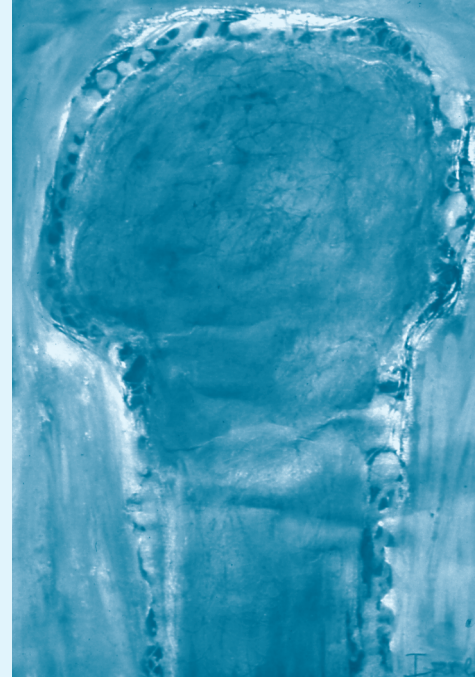
¿Se les da opción de experimentar con el color?

El fuego y el humo dibujados por un adulto, ¿mantienen todas las características del estereotipo?



Recursos

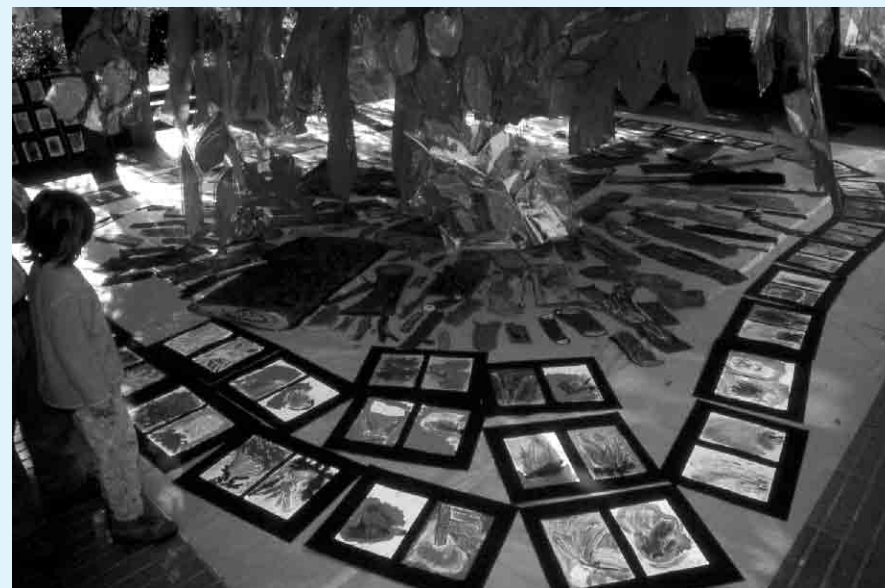
En esta ocasión hemos empleado el recurso de la transgresión de las normas, a modo de estímulo y toque de alerta para la concentración, la atención y la responsabilidad. Hemos hecho fuego en el jardín, para observarlo, y en el taller un poco de fuego dentro de un cubo con papel mojado, para estudiar el humo. Complicidades con los pequeños, a fin de dar un nuevo tratamiento a lo habitual y extraer toda la vivencia de la creatividad. ■



...a la realidad

El niño es capaz

Si se le dan las explicaciones oportunas, el niño es capaz de responsabilizarse de las cosas. De saber lo que es peligroso y no puede hacer solo. Cuando observa el fuego y el humo, cuando habla con el grupo y emplea materiales, es capaz de discurrir y obtener una imagen plástica no estereotipada, creativa y espontánea.



El espacio de cojines y la biblioteca

Elisabet Madera

El espacio de cojines es el rincón blando. Está al lado de la biblioteca.

A menudo se agrupan allí dos o tres pequeños para ojear el diario, mirar una revista o leer un cuento. También es un buen lugar para compartir una conversación, enseñar un juguete, descansar, estar solo...

Este espacio, en definitiva, ha llegado a ser un lugar informal, un punto de encuentro, para conversar o para estar un momento a solas. Nunca se juntan allí más de cuatro pequeños y es el rincón donde se respira siempre un silencio especial, una tranquilidad que se contagia. Está cerca de los ventanales, por eso siempre se disfruta allí de una claridad muy agradable.

Cuando no había la biblioteca, este rincón era a menudo un nido de trifulcas, y no había ningún otro espacio donde surgiesen las situaciones que ahí se dan.

El rincón blando es un espacio muy solicitado y muy tranquilo. ■



¡¡No quiero!! Experimentando emociones



M.^a José Martín

Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo.

Las emociones se contagian. La alegría nos anima a continuar la actividad, facilita la memoria y el aprendizaje y es un mensaje social para iniciar o mantener la interacción. La educación emocional persigue proporcionar herramientas que ayuden a las niñas y los niños a sentirse y a relacionarse mejor.

Aristóteles.

Los pigmentos

Nos sentamos en la alfombra, tras ponernos el babi y habernos saludado. Voy recogiendo los juguetes que han traído y cuando llego a Román grito:

–¡ No quiero!
–Ya sabes que guardamos las cosas de casa cuando estamos en el corro...
–¡¡Pues no quiero!!

Empieza a fruncir el ceño y a esconder el objeto.

–¿Qué le pasará a Román? –les pregunto a las niñas y niños del grupo de 3 años.

–Está enfadado.

–Y eso, ¿cómo lo sabéis?

–Se ha puesto rojo..., grita..., pone las cejas así –se aprietan las cejas con los dedos– y está como Cristian –señalan el mural en que hay una foto de este niño muy enfadado.

–¿Estás así Román?

–¡¡Déjame en paz!! –grita con fuerza.

–¿Qué podemos hacer? –les consulto.

–Le damos besos y abrazos...

–¡¡No quiero!! –baja la cabeza y se vuelve, tenso, contra la pared.

–¿Le cantamos la canción de ponerse contento? –me proponen.

Tras escuchar la melodía comienza a relajar la postura, pero el ceño sigue fruncido.

–¿Se le habrá pasado el enfado? –les pregunto.

–No, saca la varita mágica.

–Vamos a ver si funciona... «abracadabra... que Román se ponga contento» –recitamos todos con los dedos apretando las sienas, muy concentrados.

–Nada. ¿Le hacemos masajes?

—Vale, pero vamos a hacerlo todos juntos.

Se ponen por parejas. Uno se coloca boca abajo sobre las piernas del otro. Con el canto de la mano imitamos el movimiento y el siseo de la serpiente sobre la espalda... esto hace que se encojan por las cosquillas que les produce... Ahora somos gatos que arañan y maúllan... por último somos pájaros que picotean...

Román se relaja sobre mis rodillas.

—¡Ya se ríe! —me advierten.

Con expresión risueña, me pide que le haga «la operación de la risa». Animo a los demás a seguir en parejas y a operar todos juntos. Con gran regocijo, ponen manos a la obra. Esta vez el enfermo se coloca boca arriba, para que el médico pueda trabajar... nos ponemos los guantes... administramos la anestesia... y cortamos con el bisturí... todo ello con mímica. Tras unos segundos de tensión, hacemos cosquillas...

No falla, descargan la energía y quedan como nuevos.

Los pinceles

La lectura de libros sobre inteligencia y educación emocional me animó a prestar más atención de lo habitual a nuestras emociones (las suyas y las mías), ya que éstas guían y organizan nuestra conducta y juegan un papel crucial como señales comunicativas. Los sentimientos y las emociones están a flor de piel y estallan cada poco, por la ocupación del espacio «ese es mi sitio» o por la posesión «es mío y no te lo dejo».

Intuitivamente, estamos educando emocionalmente cada día en nuestros grupos. Les ayudamos a poner nombres y a expresar sus emociones, a que intenten controlarlas, a que tengan una imagen positiva de sí mismos y a que se relacionen sin demasiados conflictos.

Esas pinceladas que damos, de vez en cuando, pueden componer y estructurar un espléndido lienzo si le dedicamos de manera organizada un tiempo, unos objetivos, unas actividades, una evaluación y una atención adicional.

Frases como: ¡Mírame, que estoy triste!, o ¡Mira qué contento vengo hoy! muestran cómo llegan a ser conscientes de sus propias emociones,

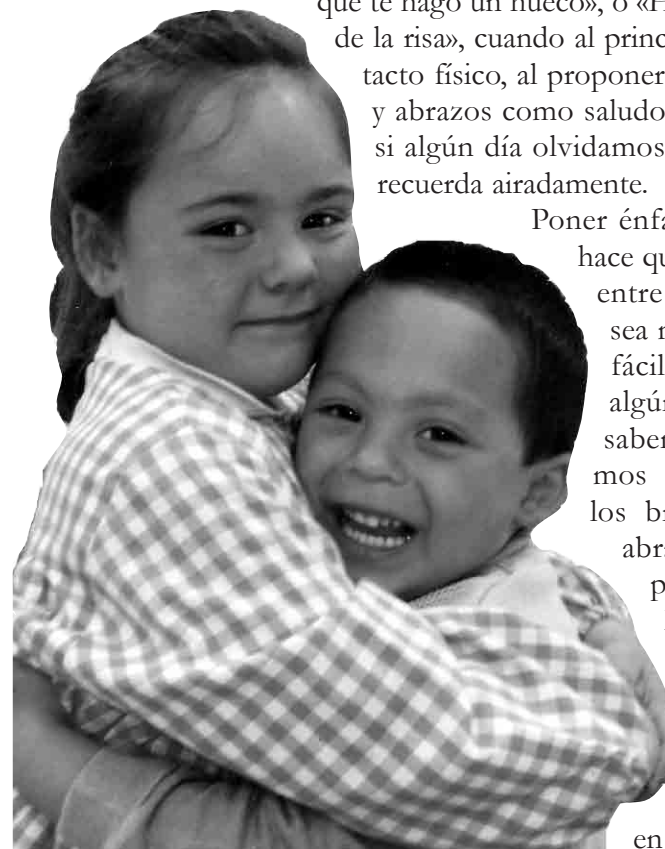
primer pilar básico de la educación emocional. Esto lo conseguimos después de hacer un montón de actividades con fotografías, dibujos, cuentos, grabaciones de sonido de los distintos momentos emotivos... que favorecen la identificación e imitación gestual del enfado, la alegría, la tristeza y el asco (emociones básicas y universales).

Y cuál no sería mi sorpresa, cuando Cristian me dijo con mucha decisión: «Estoy enfadado, voy a pegar al cojín». ¡Estaba utilizando autónomamente una de las estrategias para controlar y regular su conducta!, con la dificultad que ello conlleva a su edad (lo dijo y lo realizó una sola vez, pero me dio ánimos para seguir).

Agradecen enormemente que se les escuche y se preste atención a sus sentimientos. Virginia ahora me dice con frecuencia: «Siéntate aquí, que te hago un hueco», o «Hazme la operación de la risa», cuando al principio rehuía el contacto físico, al proponer la ronda de besos y abrazos como saludo por la mañana. Y si algún día olvidamos este inicio, me lo recuerda airadamente.

Poner énfasis en lo afectivo hace que la comunicación entre ellos y conmigo sea más fluida, cálida y fácil. Cuando surge algún conflicto, ya saben que lo finalizamos abriendo muchos los brazos para poder abrazar al otro y proponerle unos besos.

Les encanta que les haga fotos en actitudes cariñosas, para luego imprimirlas y exponerlas en clase.



El lienzo

Mi propuesta era sencilla y adecuada a la edad con la que trabajaba: que fueran conscientes de las emociones que les embargaban y proporcionarles una serie de estrategias que les dieran pistas a la hora de controlarlas. Faltarían para completar el programa, trabajar la autoestima, las



habilidades socio-emocionales y las habilidades de vida. Y como última *asignatura pendiente* quedaría para el próximo curso: informar a los padres de lo experimentado para pedirles cooperación y colaboración, siendo imprescindible recoger sus apreciaciones.

El planteamiento que me propuse para este curso ha superado con creces mis expectativas y me empuja a seguir profundizando sobre el tema, leyendo libros y plasmándolo en el aula de manera consciente, porque se da la paradoja de que la mejor manera de aprender algo es enseñarlo a los demás.

Está comprobado que las emociones se contagian. La alegría nos anima a continuar la actividad, facilita la memoria y el aprendizaje y es un mensaje social para iniciar o mantener la interacción.

Por otra parte, la tristeza tiende al abandono y la pasividad. La ira, tiende a movilizar mucha energía para eliminar barreras o las fuentes de frustración.

Si les proporcionamos herramientas que les ayuden a sentirse y a relacionarse mejor, habremos logrado el objetivo final de la educación emocional. ■

Bibliografía

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y otros: *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*, Barcelona: Praxis, 2001.
- BISQUERRA, R.: *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: Praxis, 2002.
- DAVIS, M., MCKAY, M. y ESHELMAN, E.: *Técnicas de autocontrol emocional*, Madrid: Ediciones Martínez Roca, 2001.
- EKMAN, P.: *¿Qué dice ese gesto?*, Barcelona: Ediciones RBA, 2004.
- GOLEMAN, Daniel: *La inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós, 2002.
- GROP: *Educación emocional. Programa para 3-6 años*, Barcelona: Praxis, 2003.
- MCKAY, M. y FANNING, P.: *Autoestima, evaluación y mejora*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1991.
- SHAPIRO, L. E.: *La inteligencia emocional de los niños*, Barcelona: Ediciones B, 1998.

¡A la rica masa

en la mesa! (y II)

Juan Pedro Martínez

Pintura de maquillaje «ecológica»

Ingredientes

- Polvo de arcilla blanca seca rayada.
- Agua con medidor.
- Crema hidratante.
- Tempera o pigmentos naturales.

Modo preparación

Se raya la arcilla blanca –tiene que estar completamente seca– con los rayadores, volcando el polvillo en un recipiente. Añadimos un poquito de agua para hacer una «gacheta» no muy líquida. Después un poco de crema hidratante, dividimos en pequeños cuencos y añadimos el color de la témpera o mejor pigmentos naturales que dan mayor intensidad. Se remueve y está lista.

Comentarios

Resulta muy eficaz porque es muy fácil de utilizar con pinceles finos o bastoncillos de maquillaje, se limpia con facilidad y no resulta agresiva ni molesta para la piel. El proceso y el fin resultan muy atractivos y se pueden conseguir variantes jugando con las proporciones de los elementos y la mezcla de colores.

Masa de madera

Ingredientes

- Serrín muy fino.
- Agua.
- Cola blanca o de empapelar.

Modo preparación

Vamos añadiendo la cola blanca con un poquito de agua o la de empapelar –depende del tipo de serrín va mejor un tipo de cola que otro– en pequeñas cantidades para no pasarnos en el grado de humedad a la hora de hacer compacta la masa. Es un proceso que se puede hacer con niños y niñas a partir de 3 años y con la ayuda de elementos para mover la masa, pues con las manos resulta engorroso para ellos, siendo los adultos al final los que daremos el último toque con las manos hasta que coja la consistencia adecuada para poder moldearla.

Comentarios

Conseguiremos al secarse unos volúmenes sobre los que podremos lijar para darle más finura a la superficie exterior y pintar o decorar al gusto. ■

Juan Pedro Martínez Soriano

Escuela Infantil Belén. Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada

Familia, juego y desarrollo infantil

Lola García Olalla*

Jugar es para el pequeño una de sus actividades más serias e importantes. Nos preguntamos si también lo es para el adulto.

Bettelheim (1989) ha aportado, a nuestro parecer, reflexiones muy sugerentes sobre el tema que nos ocupa, especialmente en

relación a las actitudes que los padres mantienen en relación al juego de sus hijos y su grado de implicación en el mismo.

Para este autor los padres suelen esforzarse en motivar a sus hijos por el juego, pero pocas veces perseveran en jugar con ellos, de manera que la mayoría de las actividades lúdicas del niño no encuentra apoyo automático en las predilecciones de los padres. En general los padres muestran mayor predisposición a participar en juegos estructurados con sus hijos,

El juego es un escenario privilegiado para la interacción padres-hijos, un escenario que se configura como un auténtico motor del desarrollo infantil. Para ello es necesario que los padres se impliquen emocionalmente en el juego de los hijos. Si es así, padres e hijos encontrarán beneficios personales y compartidos que afectarán a sus sentimientos de competencia y de autoestima. El papel de los adultos y su relación con el niño se convierten en elementos esenciales para el desarrollo de competencias sociales, emocionales y simbólicas durante la actividad lúdica.

pero esto no es suficiente. El niño no recibirá de esta experiencia de juego una base sólida si los padres no se comprometen emotivamente en estos juegos. Implicarse y participar es una condición para encontrar el sentido al juego del niño. Vivir la emoción de esconderse en la oscuridad para ser encontrado es tener un acceso más directo a las emociones del niño que juega al escondite. Jugar al hospital con un niño que va a ser intervenido quirúrgicamente es darle la oportunidad de prepararse para una

pero no tanto en los juegos libres anteriores a esta etapa. Cuando los hijos tienen la edad de jugar al escondite, a casitas, a personajes fantásticos... los padres suelen mostrarse tolerantes con estos juegos y les compran juguetes en relación a ellos,

experiencia futura que le resulta abrumadora. Jugar esta experiencia le permitirá segmentarla en pasos, en trocitos, para comprenderla mejor, para adquirir una sensación de control que no puede conseguir en lo real porque cuando llegue al hospital quizás todo ocurra demasiado deprisa para que él lo pueda controlar. Este juego le permitirá afrontar la situación como una experiencia más propia y familiar que depende también de su propio autocontrol y no sólo del de sus padres. Cuando padres e hijos comparten estos juegos libres se crean lazos muy especiales entre ambos, lazos que refuerzan la confiabilidad en los adultos y le aseguran en las relaciones.

Por otro lado, a menudo los adultos carecen de la paciencia necesaria para esperar a que el pequeño logre sus propósitos. Suelen impacientarse por alcanzar metas o llegar a algún final. Los pequeños necesitan tiempo para centrarse en sus juegos, oportunidad y aliento. La capacidad de perseverar nacerá también aquí, si le damos la oportunidad de



ejercitar sus procesos mentales. Aprender que construir una casa es cuestión de paciencia, de intentarlo una y otra vez. Perseverar es un hábito que puede partir del placer de jugar, pero para ello es necesario que los adultos exhiban algunas actitudes:

- Que no sólo se interesen por el éxito final y que no se decepcionen porque su hijo tarda demasiado o es torpe. La convicción interna de que acabará triunfando es lo que ayudará al niño para sentirse seguro y perseverar.
- Que no impongan sus propias metas a sus hijos cuando juegan. Los adultos suelen enseñar cómo jugar y cómo usar los juguetes. Entonces el niño pierde el interés porque el proyecto ya no es suyo y pasa a ser de sus padres.
- Que eviten los elogios falsos, porque el niño se dará cuenta y pensará que creemos que no puede hacerlo mejor.

Para educar en la constancia y en el esfuerzo sostenido es necesario que los padres presten suficiente atención a los numerosos esfuerzos que sus hijos hacen y que consideren sus juegos como sus actividades más importantes (Bettelheim, 1989).

Los niños necesitan que sus padres «pierdan» el tiempo con ellos especialmente en los primeros años. Quizá sean éstos los años en que realizarán los aprendizajes más importantes de su vida y quizás sean superiores a los que podemos imaginar, programar o acelerar. Estamos de acuerdo con Tonucci (1997) cuando afirma que «el tiempo perdido» es el tiempo del niño,

el de las experiencias, el del juego, el de la expresión espontánea. Es el tiempo del niño que está desapareciendo, y con él su relación con el placer.

Beneficios del juego compartido en el marco familiar

Siguiendo a Winnicot (1972), consideramos que el juego es una experiencia siempre creadora. Para este autor *la creatividad* se relaciona con una coloración de nuestra actitud hacia la realidad exterior, lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse, lo que él denomina «percepción creadora». Sólo en el juego niño y adulto pueden crear y usar toda su personalidad, y sólo el individuo descubre su personalidad cuando se muestra creador. La creatividad corresponde a la condición de estar vivo. Para Winnicot habrá un ambiente facilitador, en términos de crecimiento humano, para poder adoptar este enfoque creador ante la realidad, una ayuda para este ingreso creador en la vida que permitirá al niño establecer una capacidad personal para el vivir creador, y este vivir creador se vincula a la calidad en la formación de un ambiente en las primeras etapas de la experiencia vital de cada niño. Si el niño puede iniciar de modo creativo su relación con el mundo, primero a través de objetos y luego a través del juego compartido, tendrá pleno acceso a la vida cultural. Por eso, saber alentar los primeros brotes de la imaginación es de suma importancia para los padres.

Jerome y Dorothy Singer (1990) en su estudio sobre el juego de los niños y la emergencia

de la creatividad, encontraron una relación positiva entre la vida imaginativa de los padres y la de los hijos. Los padres con hijos más creativos tienden a contarles historias de fantasía y a compartir juegos imaginativos, les leen más y restringen su tiempo de exposición a la televisión. Observaron además que los niños más imaginativos son niños menos agresivos, más capaces de esperar y, en general, con mayor índice de éxito en sus tareas escolares.

Nos preguntamos ahora por el papel del adulto y *la aparición de competencias simbólicas* en el juego de los niños. Según Perinat (1995) en la aparición de la estructura simbólica de los juegos, los adultos y la relación del niño con ellos tiene un valor determinante porque convertirá la acción espontánea del niño en una actividad plena de sentido social, incorporando los símbolos de la cultura a la estructura de la acción del niño. En un primer momento, el niño realiza actos brutos (coge las llaves, el teléfono, etc.), pero poco a poco estos actos se irán convirtiendo en signos portadores de significados que comparte con los demás (cogerá un plato que colocará en su oreja imitando un teléfono). Sus acciones empezarán a estar penetradas de simbolismo. Conquistar estos símbolos será un proceso gradual y por pequeños territorios. Los primeros territorios serán los más próximos a su experiencia (comer, acostarse, vestirse, telefonar) sobre los cuales aplicará un sentido sobreañadido, simbólico. El juego se irá después haciendo más complejo así como la capacidad del niño para simbolizar.

Bruner ha señalado la contribución del juego en el proceso de *construcción de la propia identidad*.



Al jugar el niño prueba la posibilidad de ser y no ser al mismo tiempo, de partir de la realidad para sobrepasarla, para ir más allá de los límites restrictivos que impone el mundo real. Es un espacio simbólico que permite manipular lo real y lo imaginario, lo conocido y lo desconocido, lo seguro y lo probable. Es el juego de los límites entre la realidad y la fantasía. Y en este juego el niño se mide a sí mismo: lo que puede hacer y no hacer, lo que es factible y no lo es. Supone una ayuda a la construcción de la propia identidad a través de la toma de conciencia de los propios límites y posibilidades.



Jugando el niño aprende a incorporar de forma natural *hábitos* tan importantes como la perseverancia o la capacidad de resistencia a la frustración. Aprende que no puede conseguir las cosas con tanta facilidad y rapidez como desearía, que no puede darse por vencido a la primera señal de fracaso y que ha de intentarlo una y otra vez (Bettelheim, 1989).

Y además todo esto discurre en presencia de otros adultos o niños con los que ha de negociar, pactar y construir significados comunes. La construcción conjunta de significados en el juego tendrá éxito en la medida que los participantes posean habilidad para

captar los matices emocionales de la situación, los deseos, intereses y motivaciones de su partenaire y, en definitiva, en la medida que sean capaces de articular los mutuos intereses, expectativas y deseos. Sólo así podrán acceder al placer de jugar con el otro y a los beneficios derivados de estas vivencias.

Este proceso es una construcción y una conquista para cualquier niño, pero también para cualquier adulto. En el caso del juego adulto-niño que nos ocupa y desde una perspectiva interaccionista, es necesario que se produzca la mutua responsividad, que las interacciones constituyan auténticas transacciones

bidireccionales, que las madres/padres y los niños se afecten mutuamente.

El juego supone además una oportunidad para el establecimiento y la consolidación de habilidades sociales y de interacción. La relación entre el juego padres-hijos y la *competencia social* de los niños en la relación con sus iguales ha sido objeto en los últimos años de interesantes estudios (Lindsey y Mize, 2000), pero los procesos que subyacen a esta conexión no están claros. Para algunos autores el juego físico y simbólico entre padres e hijos provee un contexto adecuado para la emergencia de expresiones e intercambios afectivos. Cuando estos intercambios



emocionales se caracterizan por la reciprocidad, y adquieren cualidades positivas, se encuentran asociados a indicadores de competencia social. Russell, Petit y Mize (1998) explican esta asociación porque las características de la interacción padres-hijos en estos contextos lúdicos (juego motor y simbólico), se encuentran próximas a las relaciones horizontales propias de las relaciones entre iguales, caracterizadas por patrones de reciprocidad y expectativas igualitarias en cuanto al uso y manejo de poder entre los participantes. Estos patrones interactivos son, por tanto, importantes para proveer a los niños de conocimientos y hábitos que les prepararán para establecer relaciones positivas y recíprocas con otras personas fuera del ámbito familiar.

En este sentido, sabemos que la participación de los niños en juegos de representación de roles en el ámbito familiar (con padres o hermanos) constituye un predictor exitoso en tareas de la falsa creencia, es decir, se relaciona con la comprensión posterior de los sentimientos ajenos. Parece que la naturaleza intensa de las relaciones familiares, combinada con la emoción inherente al juego de representación, propicia un excelente terreno para el desarrollo de la comprensión social y especialmente en términos de comprensión afectiva. Sabemos que los niños que participan en juegos dramáticos o de representación con miembros de su familia, presentan mejores niveles de comprensión emocional (Dunn y Brown, 1994).

Finalmente, el juego constituye un marco para el *conocimiento y comprensión del mundo social*. A través del juego el niño aprende el mundo de los adultos, sus relaciones, su organización, y también sus normas y valores. Es, por tanto, un medio de enculturación social. Para los autores de la escuela sociohistórica el objetivo del juego es aprender del mundo de los adultos, de sus relaciones, sus actividades, transacciones, y sistemas de organización y comunicación. A través del juego los niños reconstruyen la actividad de los adultos. La necesidad de conocer lo que ocurre en su entorno empujará al niño a explorar y a jugar.

En esta misma línea de «apropiación de los roles y papeles adultos», podemos decir que el juego dramático (juego simbólico de contenido social) es fundamental para el desarrollo infantil de la propia identidad. Para llegar a establecer una identidad separada (muchas identidades dependen de los opuestos: hombre/mujer, hijo/padre, alumno/profesor) el niño debe literalmente salir de sí mismo y percibirse desde otras perspectivas (perspectiva de los otros). Jugando el rol de otro el niño consigue un reflejo de sí mismo como diferente, pero en relación al otro. Cuando los niños juegan a la casa, a las tiendas, al profesor, obtienen un reflejo de su propia identidad, desde la perspectiva de los roles que juegan. Muchos de estos juegos tienen un carácter de «socialización anticipatoria», que prepara al niño para realizar roles en la vida posterior o para la comunicación con aquellos que desempeñarán dichos roles. Curiosamente el juego dramático de los niños en nuestra sociedad funciona más para preparar a las niñas que a los niños para la sociedad adulta. Las niñas tienen

un mayor conocimiento del rol materno, pero en muchos casos para el niño el padre es una figura que aparece y desaparece con frecuencia. También sabemos que esta tendencia empieza a cambiar por la nueva configuración de los roles parentales.

Conviene añadir que el juego supone un ejercicio de identidad no sólo para los hijos, sino también para los padres. Sabemos que las madres que juegan con sus hijos pequeños y facilitan a su hijo obtener conductas interesantes y complejas, también se benefician de esta participación (Hodapp, 1987). Estos juegos les dan la oportunidad de disfrutar, comprender y controlar la interacción, y provocar en sus hijos conductas de nivel superior, lo cual se ha relacionado con la vertiente materna de los sentimientos de eficacia. El juego constituye así una experiencia interpsicológica que aporta sentimientos de eficacia y competencia y, como tal, es promotor de autoestima positiva, tanto para los padres como para los hijos.

Los padres como compañeros de juego

Nos preguntamos por el papel del adulto en estas situaciones compartidas de juego. La revisión que hemos realizado nos ha permitido identificar algunas actitudes y disposiciones parentales que producen más beneficios en el niño en cuanto a capacidad y competencia para la interacción:

- *Implicación*. Los niños se implican más con los padres más «divertidos» y más expresivos, que muestran afectos positivos durante la interacción con sus hijos. Sabemos que los padres

difieren en el grado de juego y también en el grado de disfrute durante el juego (Beckwith, 1986). No es sólo una cuestión de cuánto, sino de cómo.

- *Ajuste*. Además, los padres difieren en cuanto a su sensibilidad para mantener el grado óptimo de activación en sus hijos. Estudios sobre el tema han sugerido que cuando las expresiones afectivas de los padres son inadecuadas o desajustadas, por exceso o por defecto, a las conductas de los hijos, se relaciona en sentido inverso con la competencia social de los hijos. Parece que las expresiones afectivas no contingentes e inapropiadas tienen el efecto de invadir o confundir a los hijos, de suerte que los niños aprenden la no-contingencia o falta de adecuación a través de los modelos parentales, y ésto es así especialmente entre diadas del mismo sexo (padre-hijo/madre-hija). Podemos entender la no contingencia como una falta de sensibilidad parental, que finalmente revertirá en la competencia social de los niños. Los padres que expresan afectos negativos o excesivos afectos positivos no ayudan al desarrollo de habilidades que implican regulación emocional. Por otro lado, los niños más capaces de regularse emocionalmente son también más capaces de inhibir los impulsos inapropiados y presentan conductas más positivas y constructivas.
- *Horizontalidad*. El juego padres-hijos representa un contexto interactivo único caracterizado por la horizontalidad en la relación (patrón de relación recíproco e igualitario entre los participantes, en el que se comparte el turno y el poder). Los datos nos informan que los niños

socialmente más competentes provienen de diadas padres-hijos caracterizadas por la igualdad en estas situaciones, más que por el dominio de uno sobre otro (Russell, Petit y Mize, 1998). Estos patrones proveen a los niños de conocimientos y hábitos que les preparan para establecer relaciones positivas y recíprocas con otras personas fuera del ámbito familiar.

Estudios sobre el juego de los niños entre 6 y 12 años y sus padres han mostrado que mientras los padres prefieren jugar a juegos organizados con sus hijos, los hijos prefieren «juegos de fantasía». Parece que cada cual tiende a jugar allí donde puede situarse con superioridad. Los adultos damos por sentado esta relación permanente de poder sobre el niño y cabe pensar que también el niño necesita dar salida a sus necesidades profundas y a sus fantasías. Para la mayoría de los autores sobre el tema la mayor virtud del juego familiar ocurre cuando se permite al niño participar en términos de igualdad y de poder en relación al adulto.

- *No directividad.* Un adulto no directivo, que no roba la iniciativa al niño, que muestra sintonía con la actividad del niño y facilita su ayuda cuando se le solicita (Bruner, 1984).
- *Un Estilo «ampliador»* por parte del adulto, que sincroniza con las intenciones infantiles y ayuda a elaborarlas, es decir:

–interviene cuando ha captado la naturaleza de las intenciones del niño,

–interviene para resolver problemas, incrementar la imaginación y la creación en el curso del juego: elaborar un tema, aportar novedades, disminuir las repeticiones (Tamburrini, 1982).

Existen evidencias de que los niños se muestran más capaces y competentes cuando las actuaciones adultas se sincronizan con las intenciones infantiles y ayudan a elaborarlas. En el sentido opuesto encontraríamos adultos cuya intervención parte de sus propias concepciones y de prioridades instruccionales más que de los centros de interés del niño en el momento de jugar; en el curso de estos intercambios el niño es requerido para cambiar y modificar su foco de atención.

- *Cualidad imaginativa.* Adultos que valoran el juego «divergente», que acceden a la concepción que el niño tiene del juego como algo: espontáneo, no serio, divertido, flexible y no-literal, cubierto con dosis de fantasía e imaginación. Que no imponen la concepción «adulto» del juego (Caldwell, 1986).

El tiempo para jugar con nuestros hijos es un tiempo para «perder», un tiempo para compartir y un tiempo para comprender, para comprender el deseo particular de cada hijo en una sociedad en la que domina la velocidad de la acción, la decisión rápida y el goce en solitario (el ordenador). Hacemos una propuesta de pasar de preocuparnos de nuestros hijos a ocuparnos de ellos, como acompañantes próximos y disponibles, observadores atentos de sus demandas, dudas y necesidades, una disponibilidad y proximidad que nos darán la autoridad para marcar los límites, que de otra manera siempre provocarían oposición. Jugando con nuestros hijos nos jugamos mucho del presente y del futuro. ■

* Universidad Rovira i Virgili.

Bibliografía

- BECKWITH, L.: «Parent-infant interaction and infants' social-emotional development», en A. W. GOTTFRIED y C. C. BROWN (Eds.), *Play interactions. The contribution of play materials and parental involvement to children's development*, Toronto: Lexington Books & Johnson and Johnson, 1986, pp. 279-292.
- BETTELHEIM, B.: *No hay padres perfectos*, Barcelona: Crítica, 1989.
- BRUNER, J.: *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza, 1984, comp. J. L. Linaza.
- CALDWELL: «The significance of parent-child interaction in children's development», a A. W. GOTTFRIED y C. C. BROWN (Eds), *Play interactions. The contribution of play materials and parental involvement to children's development*, Toronto: Lexington Books & Johnson and Johnson, 1986, pp. 305-310.
- DUNN, J., y J. BROWN: «Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others». *Merrill Palmer Quarterly*, núm. 40, 1994, pp. 120-137.
- HODAPP, R.: «Las funciones del juego social madre-hijo», *Infancia y aprendizaje*, núm. 37, 1987, pp. 1-10.
- LINDSEY, E., y J. MIZE: «Parent-child physical and pretense play: Link to children's social competence», *Merrill-Palmer Quarterly*, núm. 46, 4, 2000, pp. 565-591.
- PERINAT, A.: «Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo», *Cognitiva*, núm. 7, 2, 1995, pp. 185-204.
- RUSSELL, A., G. PETTIT y J. MIZE: «Horizontal qualities in parent-child relationships: Parallels with possible consequences for children's peer relationships», *Developmental Review*, núm. 18, 1998, pp. 318-352.
- SINGER, J., y D. SINGER: *The house of make-believe*, Harvard University Press, 1990.
- TAMBURRINI, J.: «Play and the role of the teacher», *Early Child Development and Care*, núm. 8, 1982, pp. 209-217.
- TONUCCI, F.: «Qui té ganes, encara, de perdre el temps amb els infants? Apunts per a una pedagogia de la lentitud», *Temps d'Educació*, núm. 17, 1997, pp. 251-259.
- WINNICOT, D. W.: *Realidad y juego*, Buenos Aires: Granica, 1972.

Pronunciamento de Acción Educativa sobre los acuerdos en la Ley de Educación

Los nuevos acuerdos en la Ley de Educación o el triunfo de la concertada

Más dinero y autonomía para impartir ideario a costa de reducir las cotas democráticas, y ello sin que la molesten, pues ha logrado una mayor selección de alumnos con el pretexto de defender la libertad de los padres para elegir centro.

A pesar de las mejoras introducidas en la Ley, como las ofrecidas a los funcionarios o la de reconocer, por fin, que el sexo era una razón de discriminación a considerar en la admisión de alumnos y alumnas, desde Acción Educativa nos sentimos profundamente preocupados por el enorme viraje a la derecha que ha dado el texto legal tras su aprobación en Comisión Parlamentaria. Dado que la mayoría de aspectos que reivindicábamos en anteriores documentos siguen sin modificarse en la propuesta de Ley, nos limitamos a resaltar ahora aquellos que nos parecen más sangrantes en los cambios incorporados por el texto actual para demandar su modificación. Creemos, por otro lado que, salvo en los temas

referidos, siguen teniendo plena vigencia las denuncias de acoso a la Escuela Pública que suscribimos en el manifiesto difundido en noviembre pasado por la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid y que fue apoyado por un gran número de adhesiones.

Entendemos que los logros de la escuela concertada han condicionado cambios en la última revisión de la Ley que constituyen una minuciosa obra de ingeniería, en algunos casos engañosa, y con frecuencia confusa. Intentan cuadrar un círculo imposible, y es que lo público no puede ser privado y viceversa; y ello a pesar de lo que se establece en el preámbulo: el servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social (Preámbulo, párrafo 9º).

Constatamos que se han realizado enormes cesiones económicas e ideológicas, lo que ha puesto de manifiesto la prevalencia escandalosa, frente a la Escuela Pública, de una red concertada que ha conseguido tener lo mejor de la privada y de la pública.

En todo lo anterior hay una serie de planteamientos, algunos disfrazados, con los que estamos aún más en desacuerdo que con los de borradores anteriores.

En resumen: En el nuevo texto se crea un nuevo concepto de servicio público de la Educación para que puedan incorporarse los centros concertados y que, así, las familias que optan por ellos puedan elegirlos. Esto incluye la defensa de un «carácter propio», en consonancia con sus ideas, que conlleva una reducción de la democratización de los centros concertados y una selección encubierta del alumnado. Al tiempo, les permite beneficiarse de la oferta gratuita de públicos y concertados que programan las Administraciones Educativas, a través de la extensión masiva de los concertados. Todo ello supone que disfrutarán de lo mejor de la pública, y de los derechos de la privada.

Esto lleva a extender la concertación a costa del nuevo concepto de servicio público, y así la gratuidad de la enseñanza ya no deberá implicar construir más centros públicos, o incluso potenciar los que ya están, sino concertar la iniciativa

privada, como si gratuidad y concertados tuvieran una relación intrínseca causa-efecto.

La estrategia consiste en priorizar los concertados en dos tramos. En Educación Infantil, «garantizando» así para los escolarizados en ella la continuidad en las enseñanzas obligatorias posteriores en el mismo centro. Y en Formación Profesional, tramo de salida que representa una opción costosa y donde el riesgo por indefinición, a todos los niveles, es muy alto: recursos, cualificación del profesorado, requisitos mínimos de los centros, modelo de gestión. Extender los concertados a estas dos etapas ha sido siempre la aspiración de la privada.

Para garantizar que la iniciativa concertada no sea molestada, se vuelve a beneficiar de un requisito de admisión contemplado para todos, dando la apariencia de su carácter democrático. Éste consiste en el de respetar el proyecto educativo del centro y supone, en el caso de los concertados, hacerlo de su *carácter propio* y ¡ahí está la trampa! Este concepto, curiosamente, también aparece descrito sólo en el capítulo destinado a los

centros privados, pero se les aplica también a los concertados por una vía indirecta, la de describir especificidades en un proyecto educativo que, además de la anterior, contempla como peculiaridad la de ser propuesto por el titular del centro, o sea por la empresa. Con ello, el carácter democrático del documento más importante del centro no tiene nada que ver con su homónimo de la Pública.

Todo este entramado se convierte, por añadidura, en un modo de seleccionar alumnado por parte de los centros concertados, ya que las *Comisiones u órganos de garantías de admisión*, posibles organismos para controlar la igualdad, ya no se constituirán salvo en el caso de que la demanda de plazas exceda a la oferta. Por otro lado, el Gobierno no se ha atrevido a especificar en la Ley la prohibición de realizar ningún tipo de donación al centro; bajo este paraguas, por ejemplo en ciertos centros de la Comunidad e Madrid, se cobijan exigencias soterradas de «donar» pingües cantidades a fondo perdido que tienen un peso central en la selección inicial del alumnado.

Al tiempo, se genera una injusticia frente a familias que por la mayor proximidad a un centro concertado, o incluso por la imposibilidad de acceder a uno público bien por masificación o bien por lejanía, se ven obligadas a aceptar las condiciones de estos centros concertados si desean escolarizar a sus hijos e hijas.

Otro de los puntos candentes, junto al de Religión (que resumimos manteniendo la petición, no sólo de que no se contemplen los cambios introducidos sino de que salga fuera de la escuela), es el de la desregulación absoluta de la etapa de Educación Infantil.

A la problemática que ya evidenciamos en esta etapa, cuyas propuestas de solución dimos en los documentos anteriores, hay que sumar daños actuales como, por ejemplo, el fenómeno de la concertación masiva, que ya no se contempla como posibilidad sino que se apunta como hecho empírico, al que hay que añadir la propia desregulación interna del primer ciclo. A las anteriores variables que la propiciaban se suma ahora la de dejar el desarrollo total de los aspectos educativos, de mínimos espaciales

y ratios en manos de las Administraciones. Esto consagra la diferenciación del citado ciclo respecto de la etapa y la invalidación práctica de las declaraciones de su carácter único y educativo. El primer ciclo se ningunea así desde todos los aspectos y se deja en manos del libre albedrío de las Autonomías. Reclamamos que sea tratado con igualdad de derechos y atribuciones que el resto de ciclos y etapas y regulado en sus mínimos por el Gobierno Central.

Además de los aspectos que ya planteábamos en las propuestas al Proyecto de Ley, el Gobierno ha cedido en la mayoría de las *patatas calientes* que representaban escollos para el acuerdo con la derecha; acuerdo que por cierto, no ha garantizado el apoyo del principal partido de la oposición. Para poder llegar a un consenso, los grandes problemas (como la estructura básica de la red de orientación y atención psicopedagógica y otros similares) han sido trasladados a las autonomías, aun cuando puedan provocar situaciones de enorme desigualdad e injusticia entre comunidades. Se han obviado los

acuerdos mínimos para la puesta en marcha de la LO de Cualificaciones y Formación Profesional, tan necesaria para adaptar el sistema educativo al sistema productivo y para que en la unificación de los tres sistemas de formación profesional, no salga ningún subsistema perjudicado. Y todo ello cuando, sin embargo, la política de conciertos sí que ha sido «atada y bien atada» desde la Administración Central para no correr el peligro de que se rebajen sus cotas. El nacimiento de un nuevo tipo de Comisión que, además del resto de mecanismos contemplados, se encargará de revisar si los módulos de concierto van siendo adecuados cuando vaya pasando el tiempo, asegura más, si cabe, sus privilegios.

Demandamos por todo ello que se revise la Ley, y que se tengan en cuenta las aportaciones de Asociaciones progresistas que, como la nuestra, intentan defender una educación pública, plural, democrática, laica y justa.

Acción Educativa

Movimiento de Renovación Pedagógica
de la Comunidad de Madrid

Ante el trámite final de la LOE.**Concejo Educativo, MRP de Castilla y León**

La actual LOE no es nuestra ley: presenta algunos avances frente a la LOCE, pero también vemos en ella una serie de peligros, que, sobre todo tras la tramitación parlamentaria, nos inquietan seriamente.

Cuando la LOE está en una de las últimas etapas en su tramitación como ley orgánica, nos parece importante hacer un balance desde Concejo Educativo de CyL, como Movimiento de Renovación que defiende la Escuela Pública y los valores que esta debe representar.

La actual LOE no es nuestra ley. Eso no es obstáculo para que apoyemos aspectos parciales que, en nuestra opinión, suponen un avance cualitativo respecto a la LOCE que impuso el PP, como por ejemplo: la mayor intención integradora y atención a las dificultades educativas, ciertas mejoras en las cotas de participación, «posible» ausencia de alternativa impuesta a una religión confesional, cierto grado de control sobre la distribución del alumnado con problema o sobre el cobro en los centros privados-concertados.

De la misma forma, vemos en ella una serie de peligros, que, sobre todo tras la tramitación parlamentaria, nos inquietan seriamente. Son cuestiones, incluso recogidas en el programa socialista, que no han salido adelante por el pacto al que se ha llegado con la patronal privada y partidos de derecha (excluido el PP). Nuestra preocupación tiene que ver con que en su desarrollo se termine manteniendo o afianzando el camino hacia dos redes con la pública cada vez más con un papel subsidiario respecto a la privada, alejándose de la pretensión que se manifiesta respecto a la Escuela Pública como vertebradora del sistema educativo.

Nos parece muy grave, y algunos de sus apartados impropios de una ley orgánica que después ha de ser aplicada en todo el Estado, que en la LOE por ejemplo:

- se equiparen, como Servicio Público, las dos redes: la privada-concertada y la pública.
- se haga, además, sin que existan: condiciones iguales para su

creación, ni exigencias equiparables de participación democrática.

- se permita la selección de alumnado en base a «idearios» en los centros privados-concertados.
- se relajen, hasta casi desaparecer, las condiciones que aseguren que un centro no rechaza al alumnado que no desea.
- se prometa todo el dinero que se solicita para garantizar la gratuidad, sin asegurar que ésta vaya a existir, ni que ese dinero vaya a ir, efectivamente, destinado a todo tipo de alumnado.

Nos parece especialmente alarmante que estas condiciones las haya creado una administración inicialmente (según su mismo programa) partidaria de la democratización en la educación y la atención a la diversidad de forma compensadora.

Creemos que el simple hecho de haber incluido estos elementos supone, por un lado, un trato abusivo a favor de la privatización de la educación. Por otro lado, además,

da pie a que pueda ser instrumentalizado aun más por las administraciones que, en el presente o el futuro, son partidarias de que la educación acabe siendo un negocio privado.

Como se ha dicho, apoyaremos de la ley, en su posterior desarrollo y en la práctica diaria, todos los aspectos que supongan un avance hacia un modelo de Escuela Pública y democrática. No obstante denunciaremos y nos opondremos a todas esas otras medidas que supongan un avance hacia el negocio privado en la educación, hacia la exclusión social y la restricción del derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas y que ahora parecen haber «desaparecido» del texto.

Febrero de 2006

Concejo Educativo,

Movimiento de Renovación Pedagógica
de la Comunidad de Castilla y León

www.concejoeducativo.org

Cualidad y calidad en educación infantil

Debate sobre la ética pedagógica en la práctica y en la teoría

Barcelona, 8 y 9 de julio de 2006

Boletín de inscripción

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____ Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Pago a la cuenta de «La Caixa» núm. 2100 1358 18 0200137034
Hacer constar el nombre, apellidos y Encuentro 8 y 9 de julio de 2006

Precio de la inscripción

- **Personas suscritas** a las revistas INFÀNCIA, INFANCIA o socias de Rosa Sensat, 25 eur
- **Personas no suscritas** a las revistas INFÀNCIA, INFANCIA o socias de Rosa Sensat, 60 eur

Precio especial de la inscripción

- **Personas no suscritas que se suscriben** a INFÀNCIA o INFANCIA: 60 eur
(el precio incluye la inscripción al Encuentro y la suscripción del año 2006 a la revista)

Enviar boletín de inscripción y comprobante de pago, **antes del 15 de junio**, a:

- REVISTA INFANCIA Associació de Mestres Rosa Sensat
- Por correo postal: Av. Drassanes, 3 08001 Barcelona
 - Por FAX: 933.017.550
 - Inscripción por Internet en: www.revistainfancia.org

Sólo para quien se acoge al precio especial, datos del titular de la cuenta bancaria:

Nombre _____ Apellidos _____

Entidad _____ Oficina _____ DC _____ Núm. de cuenta _____

Nuestra portada



Nuestro entorno inmediato nos permite sentir, oler, disfrutar del colorido y observar directamente el trabajo cotidiano. El entorno elegido en esta ocasión fue el Parque Viera Clavijo, un espacio natural que aglutina la flora y la fauna canaria en su mayor esplendor. La fotografía recoge el momento en el que las niños y niñas cruzan el puente sobre el barranco Guinguada, que une los dos lados del jardín. Uno donde observamos los pinos, nos acostamos sobre la pinocha, escuchamos el viento en las hojas de los árboles, y tras esta relajada experiencia nos esperaba en el otro lado los perenquenes, y los lagartos propios de nuestras rocas, que desarrollaron nuestra capacidad de búsqueda y observación.

Presentación de la Asociación para la Salud Mental Infantil desde la Gestación, ASMI, en Alicante



ASMI celebró su Presentación social en Alicante el pasado sábado, día 11 de marzo, a las once de la mañana en el Aula de Cultura de la CAM, calle Dr. Gadea, 3. La Asociación ASMI está adscrita y ostenta la representación en España de la Asociación Mundial para la Salud Mental Infantil (WAIMH).

Al acto asistieron unas doscientas personas, que acompañaron el momento con mucho interés, creándose un ambiente a un tiempo riguroso y amable, durante el cual se dio a conocer el proyecto ASMI ante la opinión pública, algunas instituciones representativas y muchas personas atraídas por sus planteamientos de cara a la prevención en la infancia temprana.

La sociedad científica de ámbito nacional Asociación para la Salud Mental Infantil desde la Gestación surge en la Comunidad Valenciana a iniciativa de un grupo interdisciplinar de profesionales (médicos, psicólogos, maestros, enfermeras, trabajadores sociales,

matronas, etc.) que, sensibilizados por la importancia del cuidado y de la prevención de la salud mental en la primera infancia, desde la gestación, deciden aunar sus esfuerzos para ayudar a conseguir un crecimiento saludable de los menores.

La presentación de la Asociación corrió a cargo de Pascual Palau Subiela, Presidente de la asociación, de Libertad Orazi González, vocal de la junta directiva y de José María Parici Tallyero, miembro fundador de la misma.

En su intervención Pascual Palau, dió las gracias a las entidades que ya han empezado a apoyar a ASMI de muy diversos modos, como la CAM y presentó a Concepción Sánchez Beltrán, Vice-decana del Colegio Oficial de Psicólogos, a Belén Payá Pérez, Presidenta de la Escuela de Enfermería, a Fernando Vargas Torcal, en representación del Colegio de Médicos y a M^a Dolores Soler Aznar, Presidenta del Colegio de Trabajo Social de la

Comunidad Valenciana, que pronunciaron unas palabras de decidido apoyo hacia ASMI.

Apadrinaron el acto el Dr. Enrique Perdiguero, Profesor Titular de Historia de las Ciencias de la Universidad Miguel Hernández y Dña Marta Mata i Garriga, Licenciada en Pedagogía, Fundadora del movimiento de Renovación pedagógica Rosa Sensat y de la Asociación de maestros Rosa Sensat y Presidenta del Consejo Escolar del Estado, los cuales prestaron sus brillantes reflexiones, sus ánimos y su calor a ASMI.

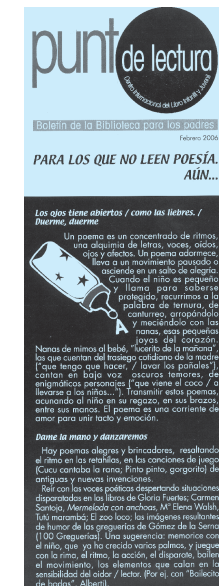
El pasado mes de febrero tuvo lugar en Valencia la presentación de ASMI, en la que intervino el psiquiatra infantil, jefe de servicio del Hospital Saint Vincent-de-Paul de Paris y profesor de la Universidad de París-V Dr. Bernard Golse, en representación de la Asociación Mundial para la Salud Mental Infantil (WAIMH), y el catedrático de Historia de la Medicina de la Universitat de Valencia-Estudi General, Dr. Jose Luis Barona.

Punto de lectura sobre la lectura de poesía. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca

El Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez dispone ya de un nuevo número del boletín de la Biblioteca para los padres «Punto de lectura». El título del boletín es *Para los que no leen poesía. Aún...* y, en esta ocasión, ha sido preparado por la especialista en literatura y profesora universitaria Ana Pelegrín. Para solicitar esta publicación e informarse de las condiciones de adquisición, escribir al correo electrónico:

mjmercedes@fundaciongsr.es
Más información:

www.fundaciongsr.es





CANNON, J.: *Stelaluna*, Barcelona: Editorial Juventud, 1994.

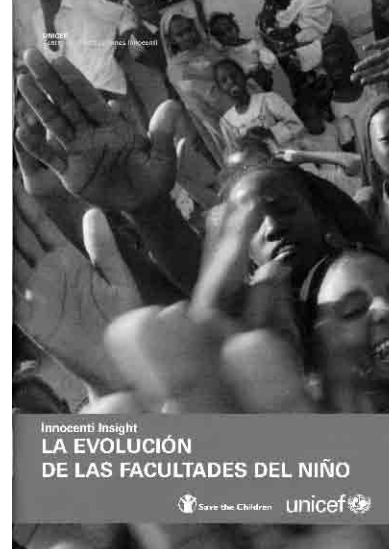
Stelaluna es un libro mitad literario, mitad informativo y no sólo por el paratexto que aparece al final del libro con una concisa y clara información sobre los murciélagos. La historia misma, con un bebé murciélago como personaje principal, es diferente que la mayor parte de las historias con animales como personajes. Éstos, en general, están humanizados, pero, en este caso, aunque presentan rasgos humanos, es tal la información que nos brinda el texto literario que parece que realmente estamos tratando con murciélagos. No es habitual este trato, pues los murciélagos, mamíferos como nosotros, nunca aparecen como personajes de los libros infantiles y culturalmente no resultan animales atrayentes. Si la autora, Janice Cannon, ha querido aportar

conocimientos y simpatía sobre animales, especialmente sobre algunos desconocidos y «antipáticos», lo ha conseguido.

Es una narración original, con buena información, de hondo contenido y matices vitales. Una obra crítica contra la uniformidad, la falta de respeto a las identidades, contra la injusticia hacia los derechos de las personas. Asimismo la narración apuesta por una educación liberadora, respetuosa con las necesidades y capacidades personales, la ruptura de barreras entre el revés y el derecho, por la amistad capaz de conciliar contrarios. Tiene el mérito de hacer todo ello no de modo didáctico sino literario, pues el lector se zambulle en la historia y vive y siente lo que le acontece al protagonista.

Esta narración forma parte de esas obras de literatura infantil de gran hondura que rompen los esquemas de quienes piensan y afirman que para los niños y las niñas sólo se escriben libros «merengues» y didácticos. A partir de 5 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

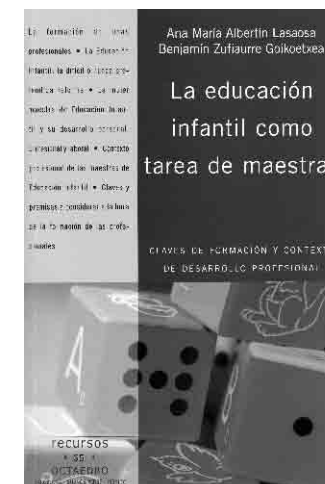


G. LANSDOW: **La evolución de las facultades del niño**, Siena, Centro de investigaciones *Innocenti* de UNICEF, 2005.

Un estudio estimulante, un estudio para el siglo XXI, en el que se proyecta una amplia mirada sobre la infancia y su evolución, una mirada desde la perspectiva de la Convención de los Derechos del Niño. El estudio profundiza en tres aspectos básicos: el propio concepto de evolución, análisis de la dimensión participativa y emancipadora, las facultades en evolución como concepto protector. La publicación del estudio se propone abrir un amplio debate, que contribuya a una más profunda comprensión de cómo llegar a hacer realidad los Derechos humanos de los niños de la manera más efectiva posible, para todas las edades y en todo el mundo.

A. M. ALBERTÍN y B. ZUFUARRE: **La educación infantil como tarea de maestras**, Barcelona, Octaedro, 2006.

Desde hace más de un siglo, la educación infantil representa un desafío histórico a confrontar desde las escuelas para dar respuesta a las necesidades de una sociedad en desarrollo y crecimiento democrático. Garantizar las condiciones de vida de niñas y niños, su salud física y psíquica, su crecimiento social, su seguridad afectiva, emocional, cultural y moral, son aspectos que justifican una verdadera educación infantil para todas y todos. Para conseguir esto, corresponderá atender la formación oportuna de profesionales reflexivas y conocedoras de su práctica, capaces de actuar en situaciones de empatía, equilibrio y autonomía educativa, pero, también, capaces de valorar, autoconstruir, evaluar, investigar e innovar.



Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2006 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2006 (IVA incluido):
 España: 42,40 euros
 Europa: 50,70 euros
 Resto del mundo: 53,60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Suscripción por Internet: www.revistainfancia.org

Edición: Asociación de Maestros 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: Marta M.ª Álvarez, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.ª Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Pilar Martínez, M.ª Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.ª Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Antonio Rodríguez

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Silvia Cortés, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez

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

Canarias: Dolores Acosta, M.ª Jesús Boquete, Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marrero, Yolanda Melián, M.ª Julia Moiche, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, Delia Suárez, M.ª Dolores Suárez, Cándida R. Toledo

Cantabria: José Antonio Arce, Isabel Bolado, M.ª Cruz Cruz, M.ª Paz Muñoz

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Antonia García, M.ª Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla

Castilla-León: Helena del Amo, J. L. Barrio, Gloria Domínguez, M.ª Carmen Soto

Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite García, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

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

Extremadura: M.ª Encarnación Ambrona, Carmen de Tena, M.ª Paz Pellisa, Alicia Pérez

Galicia: M.ª Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.ª Dolores Rial, María Vilar

Madrid: Pepa Alcrudo, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Mercedes Escobar, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Pilar García, Francesca Majó, Alicia Rihuete

Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.ª José Vicente

Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.ª Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de cubierta: Rafaela Quintana

Impresión: IMGESA
 Alarcón, 138-144.
 08930 Sant Adrià de Besòs (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.: 7 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:
 Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia 