

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

2006
99
SEPTIEMBRE
OCTUBRE

Marta

Puede ser que algunos maestros más jóvenes no conozcan a Marta Mata y, por lo tanto, les pueda venir de nuevo que, en este inicio de curso, esta página se dedique, de manera breve, a destacar alguna de las múltiples acciones que Marta ha hecho por la educación de los más pequeños, por la educación de los niños de 0 a 6 años.

Marta Mata, junto con otros maestros de su generación, en el año 1965, todavía en plena dictadura, fundó una escuela de maestros extraordinaria, Rosa Sensat. Maestras y maestros que trabajaban por la mañana en la escuela, por la tarde compartían sus experiencias prácticas con otros maestros más experimentados e intercambiaban conocimientos, para mejorar cada día su manera de hacer de maestros y de hacer escuela. Una escuela de maestros en la cual la práctica y la teoría se combinaban para cambiar la realidad educativa y escolar existente, entroncando con la más avanzada pedagogía de la República, vinculán-

dola con los movimientos de vanguardia y estableciendo un diálogo con las corrientes de pensamiento cultural y científico de aquellos tiempos.

Un punto de partida tan simple ha marcado en profundidad a más de una generación de maestras y maestros, de familias y de ciudadanos, que han aprendido junto a Marta algunas cuestiones fundamentales de la educación, han aprendido que la educación y la escuela son un trabajo colectivo, que demanda trabajar en equipo, que trabajar en equipo es hacer de la democracia una forma de vida, han aprendido que tradición y vanguardia son dos elementos complementarios para poder mejorar la escuela y la educación, han aprendido que la práctica y la teoría en educación o avanzan juntas o no avanzan, han aprendido que la educación, más allá de la dicotomía sobre si es un arte o una ciencia, dialoga con las artes y las ciencias para avanzar.

Marta Mata ha hecho pedagogía y política, como todos los grandes pedagogos. En todas las grandes leyes de educación de la democracia actual, se pueden encontrar sus ideas pedagógicas.

Sus convicciones pedagógicas, como la de no separar nunca a los niños, ni por lengua, ni por procedencia, ni por creencia, ni por capacidad... han generado políticas nuevas. Ha sido una gran defensora de los derechos de los niños, del derecho a la educación, a una educación emancipadora. Quizás por eso se ha significado tanto como defensora de la educación infantil.

Ahora empieza un curso que estará inundado de añoranza, de su persona, de su consejo, de su sabiduría, de su humildad, de su inteligencia, de su proximidad, de su imaginación y capacidad para encontrar nuevos caminos para trabajar en favor de la educación y de la escuela.

Ahora empieza un curso en que habrá que convertir la añoranza en añoranza de futuro, en compromiso para seguir su magisterio, y hacer cada día la revolución pacífica, la revolución más pacífica que puede hacer una persona por la humanidad, la gran revolución de la educación, la de aquella educación que hace a las personas libres y nobles, la educación que ofrece cultura y facilita que se cree cultura nueva, la educación como el gran tesoro de la humanidad.

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	Las editoriales mueven ficha	Juan Pedro Martínez, Antonio Rodríguez	3
	Sobre los edificios destinados a educación infantil	Mariano Olmos	10
Escuela 0-3	Los conflictos	Lurdes Garijo, Pilar Hernández	14
	Materiales y recursos: Los ojos	Montserrat Nicolàs	22
	La vida cotidiana en la escuela		
	la construimos entre todas	Avelina Ferrero	24
Escuela 3-6	Buenas ideas: Pasta de papel, puré de patatas	Carmen García	27
	Las Meninas de Color	Janet Val	28
	De la ficha... a la realidad: La flor	Soledat Sans	32
	...Y tú, ¿por qué lo sabes? La biblioteca escolar	Asun Cueli	34
	Espacio amable: La cabaña	Juan Pedro Martínez	37
Infancia y salud	Gemelos: diferenciación-confusión	Marisol Farré	39
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47

Opiniones de lectura sobre el número 98 de *Infancia***Sobre el artículo de Anna Tardos: «Las actividades dirigidas» (*Infancia*, 98, pp. 8-11)**

Ana, claro que sí, segurísimo que has conseguido con tu trabajo una reflexión profunda sobre el tema que nos ofreces; por cierto, muy interesante.

Mi reflexión comenzó tan sólo con la lectura del título. Una de las palabras que lo conforman: «dirigidas» me causó como tantas otras veces una sensación especial. Siempre ha tenido para mí, que me muevo en el campo de la enseñanza, unas connotaciones negativas. La asocio a autoritarismo, rigidez e inflexibilidad, conductas nada deseables dentro de la tarea educativa.

Como tú muy bien dices, en la actualidad existe un amplio acuerdo en que las experiencias y vivencias que el niño ha vivido durante su infancia, conformarán en gran medida al adulto del mañana. Esta es la razón por la que intentas ofrecer, con mucho acierto en mi forma de ver, variedad de actividades que hacemos con los niños y que no siempre responden a una eficacia educativa deseable.

Todas sabemos que el niño por naturaleza es curioso y con grandes ansias de conocer: tocar, manipular, experimentar, investigar... La actividad dirigida, en el sentido más estricto y rígido de la palabra, debilita o impide el aprendizaje no sólo de contenidos, sino de valores tan importantes como la autonomía (en el sentido más amplio de la palabra), la creatividad, autoestima, responsabilidad, interacción, generosidad, etc. Y este tipo de aprendizaje es posible, con un tipo de actividades que faciliten la exploración, el descubrimiento y la comprensión de los contenidos nuevos, así como su aplicación. Urge un modelo educativo donde el maestro sea guía y orientador, proporcionando a los niños en todo momento información y ayuda sobre el proceso en el que se encuentra, y los objetivos a alcanzar, facilitándole la construcción de estrategias de aprendizaje adecuadas procurando siempre que al niño le resulte gratificante el esfuerzo que realiza. No podemos olvidar el cariño y la comprensión que ha de vivirse en todo momento, así como la motivación y elogios por los avances conseguidos.

Yo, como norma general, añadiría que se trata de «conciliar» la flexibilidad y el rigor, proporcionando fluidez, sosiego y diversión en las actividades.

Gloria, de Castilla y León.

Sobre el artículo «El inglés en educación infantil» (*Infancia*, 98, pp. 22-24)

El camino que se introduce en este artículo para la enseñanza del inglés en edades tempranas no es, en absoluto, un camino pedregoso. Se enmarca dentro del *Natural Approach* (Krashen, años 80), que propugna la similitud entre aprender la lengua materna y enseñar una segunda lengua.

Para esto, la autora, señala sabiamente los siguientes puntos: respetar el periodo de silencio, seleccionar lenguaje útil y significativo e utilizar éste de forma cíclica y variada por medio de actividades lúdicas que fomenten los intercambios comunicativos.

Es esta una forma de trabajar coherente, que ayuda a crear un entorno afectivo para minimizar al máximo el rechazo ante la nueva lengua. No obstante, me gustaría puntualizar la idea de la autora acerca del uso del libro de texto. Para ella, durante los cursos de tres y cuatro años se adquieren las habilidades necesarias para sacar el máximo provecho a los libros de texto. En mi opinión, los libros de texto, en cualquier curso, pueden tener un efecto beneficioso o nefasto según el uso comunicativo que el maestro haga del libro.

Normalmente, las fichas de los manuales no mejoran las destrezas lingüísticas si no hay un trabajo simultáneo del maestro. Se obtendrían resultados parecidos explotando canciones y juegos de faldas que potencien el control corporal (T. P. R., Asher)

No hay que olvidar que la razón primordial que apoya la introducción del inglés en estas edades es la adquisición de los patrones fonológicos, es decir, el niño tiene que estar el mayor tiempo posible escuchando la lengua; y no de cualquier manera, el maestro de inglés debe ofrecer buenos modelos lingüísticos para que el camino iniciado no acabe en un barranco sin retorno.

Esther, de Murcia

Sobre el artículo «La escuela infantil y el sexismo» (*Infancia*, 98, pp. 34-39)

Me gusta disponer de unos criterios para reflexionar, sola y como equipo, sobre qué educamos, en el más oculto de los currículos, el de los sentimientos de ser mujer u hombre y de vivir como mujer u hombre.

Gracias,

Murcia

Las editoriales mueven ficha



ahora te toca a ti

Llama la atención la abundancia de cuadernos de fichas y materiales escolares que provienen de las editoriales dirigidos a los más pequeños entre los 2 y los 6 años –cada vez baja más la edad–, y su uso masivo en los centros educativos, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje que estos materiales desencadenan. Este hecho nos llena de preocupación y queremos reflexionar con vosotros acerca de la idoneidad de estos materiales curriculares, queriendo averiguar en qué medida y de qué manera contribuyen o dificultan el desarrollo infantil.

relaciones sociales muy limitadas y dependientes del mundo adulto. La construcción del saber y del conocimiento social hoy se sitúan en otras coordenadas, con puntos fuertes y débiles. Hablando de los débiles, la naturaleza

Juan Pedro Martínez, Antonio Rodríguez

En muy pocos años hemos pasado de una infancia que crecía en un escenario de experimentación física y social espontáneo, con los elementos de la naturaleza muy al alcance, a un escenario de recogimiento en el cemento, frente a las pantallas y con

como fuente de vida y de conocimiento y las relaciones sociales como fuente de corresponsabilidad, construcción de la personalidad y empatía están en claro riesgo de desaparición.

En la manera de saber y conocer de la Primera Infancia hay tres aspectos claves:

- 1) La vinculación afectiva de los pequeños con el entorno de naturaleza y vida en el que actúan.
- 2) El conocimiento, como un proceso de ideas propias que se construye a través de las interacciones sociales.
- 3) El pensamiento intuitivo y preoperacional como modo de conocer y estructurar el mundo que se va conociendo.

Cuanto más nos alejamos de estas premisas, más riesgo corremos de crear situaciones educativas artificiales, ignorando o menospreciando la riqueza de las situaciones reales de la vida cotidiana, alienando a los pequeños en una uniformidad u homogeneidad no natural, a la vez que los pequeños son subyugados a los intereses y estructura de pensamiento del adulto educador. En otras palabras, la certeza del pensamiento operativo y lógico de los adultos tiene poco que ver con el pensamiento intuitivo infantil que transita por los fragmentos, por la fantasía y por la intensidad extrema y puntual.

Si la situación es preocupante para grupos de 4 y 5 años, para los de 2 y 3 es alarmante, y no sólo por lo que se hace, sino por lo que se deja de hacer. ¿Cuántas situaciones de experimentación, interacción social, de juego y de movimiento ya nunca sucederán, privando a los pequeños de sus enormes beneficios?

La mayoría de los materiales editoriales analizados parten de unas guías didácticas con una amplia justificación pedagógica, normalmente basada en los grandes principios de la educación infantil. Incorporan celosamente los últimos términos de la jerga educativa en vigor —enfoque globalizado, progresión de contenidos, atención a la diversidad, a las distintas áreas del desarrollo, protagonismo del niño, etc. Ponen el énfasis en la importancia de la construcción humanista de la persona: los valores, las emociones, las actitudes, la autonomía, los sentimientos... Afirman, incluso, que su aportación trata de guiar y ayudar a cada niño y niña a expresar todo su potencial y creatividad.

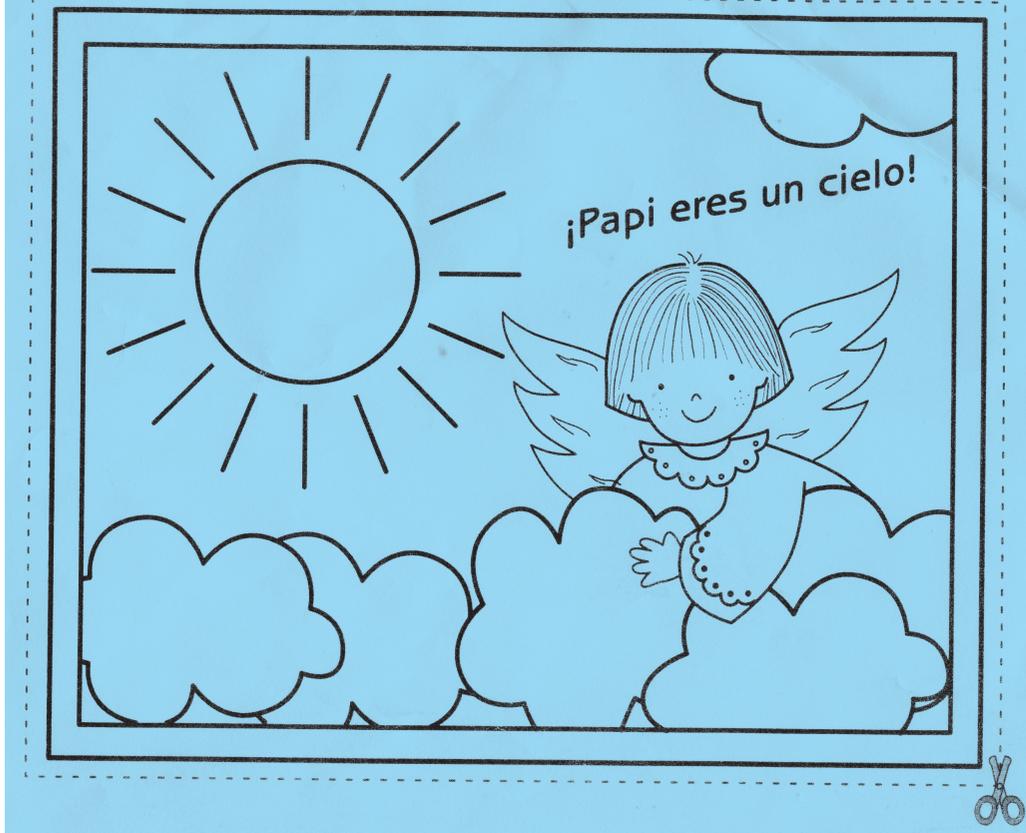
Sin duda el envoltorio es atractivo. En esta primera fase el producto tiene que ser valorado, validado y aceptado por los maestros y maestras del ciclo. Para ello, es importante hacer la conexión entre los grandes objetivos y variados contenidos que se recogen en todos los diseños curriculares y el progresivo escalonado que en la utilización de sus materiales hace el equipo de expertos de la editorial. Todo está justificado y asociado a una acción con el material concreto. La complejidad y variedad de procesos de aprendizaje y la cantidad de contenidos a tocar parecen estar sistemáticamente distribuidos a lo largo de cada edad del ciclo y asociados a cada intervención específica que se propone.

Ofrecen la justificación pedagógica ante el abismo que puede sentir el docente ante el desarrollo de su labor. Todo está incluido. Esté tranquilo, siga nuestro método paso a paso y lo conseguirá. Le ofrecemos las pequeñas dosis que administradas convenientemente aseguran el éxito. Aportamos nuestra experiencia y solvencia para que usted no se tenga que preocupar. Le acompañamos facilitando su dura y apasionante labor en la educación de los más pequeños. También el maestro o maestra puede tener, además, el sentimiento de «Llanero solitario» en su acción, acomodándose a la seguridad y tranquilidad aparente que le brinda esta compañía guiada a través del tiempo y de la multitud de facetas a resolver.

Las madres y padres también tienen que estar satisfechos con la oferta. En primer lugar, participando en aportar lo mejor para la educación

de sus hijos, que en nuestra sociedad de consumo se asocia a lo más caro. Conceptos como novedoso, incorporación de los últimos conocimientos científicos, preparación para el mundo del futuro, creación de esquemas de trabajo y desarrollo de todas sus facultades, aparecen de un modo u otro entre los titulares previos. Después, el poder asistir al proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos. En una sociedad acostumbrada a lo material y al objeto, la existencia de un producto final parece que asegura que se controla el proceso de construcción y características de este. Poder ver bien ordenados los trabajos estructurados alrededor de distintas habilidades, temas y conceptos produce la relación de «todo lo que está aprendiendo».

Aunque da pena rasgar tan lindo y armonizado papel, hay que llegar al contenido real del envoltorio. Lo primero que se puede observar, es que a medida que el «copyright» de las ediciones es más actual aumenta el volumen del paquete. Cada vez es más frecuente la fórmula de «Todo en uno». Se ofrece la idea de producto completo que trata de abarcar todas las variantes de intervención pedagógica y tipología de acciones posibles. Así, se ofrece material para el alumno —varios cuadernos de fichas, cuentos, figuras para recortar o pegar...—, para el profesorado —guías didácticas, adaptaciones de las fichas para la atención a la diversidad, tablas para la evaluación, varios CD de música, actividades, juegos y cuentos, CD-rom para el ordenador...— y para el aula —muñecos mascotas de las fichas, ropas para estos, carpetas de murales con los centros de interés, «bits» de arte, láminas de cuentos, paneles interactivos para poner sus fotos...



Otro de los aspectos que resalta al observar la evolución de los distintos materiales editoriales en los últimos años es la capacidad de incorporar, o quizás estaría mejor dicho «engullir», aspectos que han sido significativos como avances en el hacer educativo de otro tipo de planteamientos y propuestas metodológicas. Se descontextualiza de un proceso determinado, se aísla el vocablo, la actividad, el aspecto más visible y se añade al mismo esquema que se viene aplicando a todo. Hay ejemplos de lo más variopintos: incorporar cuadros de pintores modernos que provienen del trabajo de un taller de plástica, experimentos del mundo físico del rincón de los experimentos, observaciones de los procesos de la naturaleza del huerto

escolar o salidas al entorno, el reciclado y cuidado ecológico, personajes del mundo de la fantasía o del patrimonio de la literatura infantil, etc. Todo acaba en el formato ficha en su apartado correspondiente.

El sistema es perfecto, todo cabe. Rizando el rizo, se ofrecen fichas para trabajar el desarrollo de valores, ya sea sobre el mundo de las relaciones, las acciones cotidianas de la vida de niños y niñas, o para la celebración de días de efemérides concretas del calendario –de la paz, de los derechos humanos, de la constitución, el regalo del día del padre...

Existen otros dos componentes asociados también a estas propuestas de trabajo. El primero es saturar la oferta educativa. Los docentes

que opten por desarrollar todas las acciones y tareas asociadas a cada tema de los que propone la editorial, siguiendo los pasos, desarrollando cada fase, trabajando con todos los materiales propuestos, analizando las realizaciones concretas, rellenando los indicadores de evaluación, etc., difícilmente les va a quedar tiempo y ánimos para intentar o interesarse por otro tipo de propuestas o modos de hacer. El segundo lema sería: toca todo, no cierra nada. En su afán por pasar por los temas que en principio se dictamina que interesan a los niños y niñas en cada edad, se hace énfasis en determinados aspectos que se consideran los formalmente importantes, pero que pueden no coincidir con la mayoría de los intereses y percepciones de los niños y niñas concretos. Las ideas previas, los interrogantes, las distintas variantes en el modo de construir su pensamiento y las conexiones con otros conocimientos tienen poco encaje en esta opción metodológica.

Otro aspecto llamativo de estos materiales curriculares es su exhaustiva secuenciación, en pequeños pasitos, con metas cortas. Este tipo de presentación de las actividades es realmente útil para pequeños con dificultades o discapacidades. Y nuestra pregunta es la siguiente: ¿por qué se utiliza un método de trabajo apropiado para pequeños con dificultades cuándo no se tienen esas dificultades? ¿Por qué desaprovechamos tantas posibilidades de aprendizaje tratando a pequeños potentes como si fueran débiles?

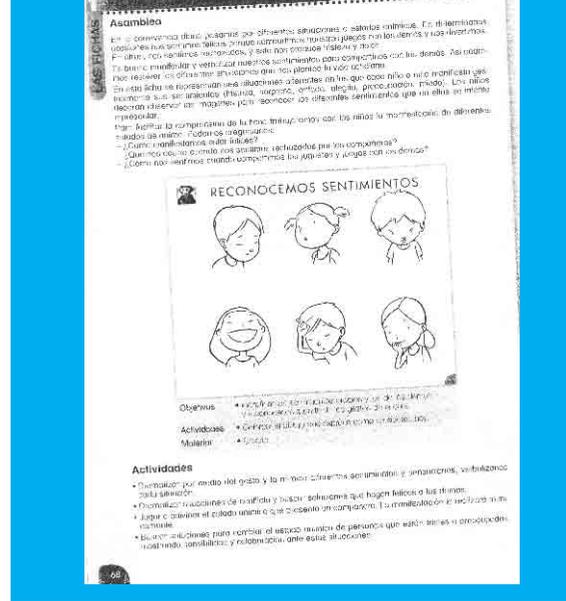
Si se observa con detenimiento el material concreto y se leen las propuestas e intervenciones metodológicas sugeridas, se forma una

primera impresión: grandilocuencia en los principios, pobreza en las aplicaciones. Vale la pena repasar algunos de los elementos didácticos en que se basan.

La Uniformidad

Al ser un material estándar, que trata de servir al mayor número de población posible —la rentabilidad es primordial—, tiene que partir de temas y generalidades aparentemente cercanas y aceptadas, con lo cual es muy fácil y habitual caer en los tópicos culturales y en los conocimientos «adecuados» que se deben aprender de la realidad. El niño, el grupo concreto de niños y niñas, no va construyendo su propia «cultura» a partir del intercambio de vivencias y la investigación sobre sus intereses, sino que debe asumir la dosis concreta establecida en cada paso —ahora le toca trabajar el número 3, aunque haya descubierto que en el portal de su casa pone el 9.

Lo mismo para todos, que no haya discriminación ni diferencia. Se parte de un momento evolutivo homogéneo, establecido como ideal para una pretendida «edad media» del conjunto de niños y niñas del Estado español. No se contempla las sustanciosas diferencias que suponen en estas edades unos meses de diferencia, unas diversas experiencias previas de escolarización, un entorno familiar, social y cultural variado, etc. Y todos a la vez. En la mayoría de las prácticas que se desarrollan con este tipo de materiales se parte de la uniformidad también en el tiempo de ejecución, en el inicio, desarrollo —para que todos estén concentrados y no haya elementos que perturben— y, si puede ser, en el final, considerando el «atraso»



como una complicación o dificultad de las niñas y niños concretos. Apenas se tiene en cuenta que la diferencia existe, que puede ser fuente de enriquecimiento, y la discriminación se produce precisamente, cuando no se reconoce y parte de ello.

La uniformidad se produce también en la selección de Centros de Interés, Unidades Didácticas, Temas de Trabajo o cualquier vocablo similar que utilizan en cada una de las ofertas editoriales concretas. Paradojas del sistema se producen cuando se propone el Otoño, la fiesta de la castaña y hacer un trazado de los nervios de su hoja, en una isla que no existen castaños, o asociar el invierno con la nieve y el celebre muñequito para los niños de Almería. Habrá que ir pensando también en el significado del recortable con las figuras del Belén para el porcentaje creciente de niños y niñas procedentes de otras culturas. En resumen: se hace una selección de los temas que se supone interesan a los niños en general, pero no pueden recoger ni partir de la suma del interés del niño y la niña en particular.

Similar situación se da en la distribución temporal que se realiza de estos bloques. Cada trimestre una temática y contenidos a trabajar. Cada curso una progresión y ampliación de similares procesos. Con este tipo de propuestas sobre material cerrado se corre un peligro evidente: el concepto de programa a cumplir, con la obligación de tocar todos los contenidos y realizar todos los ejercicios. Cualquier omisión ya supone un retraso, un incumplimiento, una angustia y preocupación añadidas que, sin duda, se convierte en tensión en el quehacer educativo. No caben paradas en temas adicionales, desvíos en cosas espontáneas e interesantes que aparecen en la vida cotidiana, detenimientos en aspectos o interrogantes sin resolver. Se parte de un concepto de avance lineal y ascendente del desarrollo del niño que poco tiene que ver con las aportaciones que sobre los procesos de aprendizaje y crecimiento madurativo nos vienen aportando las ciencias últimamente.

La Individualidad

Fácilmente se podría aplicar aquí el concepto que nuestra actual sociedad de consumo aprovecha de este término: a mayor división de los núcleos sociales, más unidades potenciales de compra. Existe sin duda un interés comercial en el uso exhaustivo del material individualizado —que llega casi a la ridiculez con el uso de los gomets, trozos de papel charol, cartulina, etc.—, pero a la vez, está conformando unos supuestos educativos y unas pautas metodológicas muy concretas: que al niño de estas edades le gusta realizar actividades en solitario y que es así como

realmente aprende los contenidos «importantes». Elementos imprescindibles como cooperación, colaboración, ayuda mutua, elaboración del conocimiento para transmitirlos a los demás u otros principios fundamentales en la construcción activa del pensamiento y la socialización, pueden verse sustituidos por la competitividad, el rechazo al que «no sabe» y en la acción típica de taparse con la mano para que «no se fije».

La necesaria conexión con la vida

El éxito de cualquier propuesta de las analizadas depende de la incorporación e identificación que haga el niño con el mundo artificial que se le propone. Para ello, se incorporan personajes o mascotas protagonistas que deben lograr el enganche afectivo para servir de guías a través de las distintas intervenciones, cuentos que van llevando sinuosamente a los aspectos que interesan en el bloque a trabajar, canciones y juegos donde se trata de aislar y destacar un elemento concreto, etc. Es decir se utilizan los mecanismos y modos de hacer que se saben gozosos para la infancia, se incorporan algunas de las conexiones vitales que puedan aportar los niños y niñas sobre los temas a trabajar, pero como estrategias para llegar al microcosmos propuesto, que se pretende llenar de vida propia alimentándose con las aportaciones que niños y niñas hacen.

Los mundos de «Pitusete» «Pepín y Cintia», o de las mascotas correspondientes, tratan de llevar por sus aventuras, dificultades o problemas a resolver, eso sí, con la ayuda necesaria de colorearles el camino adecuado o de indicarles la letra correcta que deben poner.

Se promueve un aprendizaje que se asocia a un mundo que solo existe allí, en ese libro o cuadernillo concreto, que solo le servirá para resolver la ficha siguiente con el mismo personaje. Es útil solo para un contexto que el niño o la niña concreta no va a volver a encontrarse en su vida cotidiana real. Un aprendizaje basado en un escalonamiento imposible o, al menos, que exige un doble camino: no se parte de la experiencia real vivida y su progresiva elaboración y abstracción, si no del análisis de una situación artificial y lejana, para tratar de extraer de ahí los elementos «correctos» para aplicar en sus acciones cotidianas. Un ejemplo: se propone reconocer de varios rostros dibujados cual está triste, cual es el trazo que define ese estado de ánimo, reproducirlo en otra propuesta gráfica distinta y hablar después de cuando se ponen ellos tristes. El mundo de los sentimientos y situaciones delicadas a nivel individual y en la relación con los demás está a flor de piel en cualquiera de las vivencias y momentos de la vida de cualquier grupo de infantil. Los distintos matices del sentir y de su posible representación gráfica hay que unirlos a los casos concretos que se dan en la vida de los niños y niñas del grupo, y no dejarlo reducido a su utilización para desarrollar un grafismo determinado.

La motivación

El querer es una de las bases fundamentales del disfrute en el aprendizaje. Supone una ardua tarea conducir al niño, individualmente o en grupo, por

la construcción de situaciones y elementos motivadores en un mundo ajeno a sus propias expectativas e intereses. El maestro o maestra tiene que poner en juego toda su sabiduría y confianza afectiva acumulada con los niños, para tratar de llevarlos por el camino prefijado de encadenamiento de acciones hasta llegar a la realización de la ficha concreta. La editorial, a través de la acción voluntaria del docente, propone el tema a trabajar y el modo de motivar al niño para que llegue «de un modo fácil y natural» al ejercicio final. El «alumno» puede tener varias respuestas: no realiza adecuadamente la labor, la realiza con desgana y rápidamente para poder pasar a otra cosa, la realiza esperando el reconocimiento del adulto, etc.

Cada situación provocará una valoración determinada del docente, de los compañeros y de la propia imagen que se forma el niño o niña en particular. Se puede decir que existe una motivación «edulcorada», pintada con brillantes y atractivos colores, con expectativas sobre personajes, elementos o temas, que una vez que ha conseguido conducir a la realización de la actividad concreta desaparecen o ya no tienen valor. Se construye un proceso de trabajo, unos mecanismos, que normalmente solo sirven para cuando tengamos que hacer la siguiente ficha. Se juega al mono que sube a comerse los 7 plátanos, se hace la ficha del número 7, y ya no se volverá a jugar al mono hasta que no se vaya a hacer la del número 8. Las ganas de hacer, de investigar y de aprender, no se construyen en este sistema de trabajo sobre la elaboración de la experiencia vivida, las dudas e interrogantes que se quieren resolver o el interés por un tema concreto de unos niños concretos.

La relatividad de los conceptos y de la lógica

Que el niño en un primer momento se conforme con una respuesta directa y simple, no significa que no se abra un nuevo interrogante que abarca una nueva conexión o matiz del funcionamiento del mundo que le rodea. Una pregunta, un tema, pueden no tener nunca fin, estar en progresiva aclaración, ampliación y construcción. Entre los materiales editoriales que se han analizado existen multitud de ejemplos que parten de la afirmación absoluta, de un mundo perfectamente estructurado, donde cada cosa cumple su correspondiente función y el niño o la niña deben asumir dicha asociación sin cuestionarla. Supone un material donde no tiene posibilidad de intervenir sobre su idea previa, comprobar junto con otros compañeros, desviar hacia otra posible solución, aprender del error para establecer otro orden en la acción, razonar nuevas respuestas, etc.

Normalmente, se parte de una sola manera de hacer: la correcta, la que la editorial, los expertos, el docente... dictaminan que es la adecuada. Pero eso no quiere decir que sea la única y, mucho menos, para la gran inteligencia y razonamiento lógico –su lógica– de que hace gala cualquier niño y niña en cuanto tienen oportunidad y confianza para expresarla. Ejemplos: 1) En una propuesta de varias imágenes sobre animales, hay que rodear con un círculo aquellas que pertenecen a «los amigos de la selva». Entre ellas figura un loro que hay que marcar según la respuesta correcta esperada. Más de uno no lo rodeará con su trazo. Dirá que el loro no vive en la selva, si no en casa de su abuelo, en el loro-park que vio de vacacio-

nes, o en el hombro del pirata de la «peli». 2) Pintar el sol redondo y de su color amarillo. Si se observa la representación que han realizado distintos artistas del sol, se podrá comprobar la multitud de tonos y respuestas gráficas diferentes que provoca a lo largo de la historia de la humanidad. 3) ¿Cuál es la forma correcta de escribir la letra A? . Sin duda, la que otra persona diferente al que la escriba reconozca también como A. (Infinitos ejemplos) De los veinte colores que aparecen como rojos en la paleta del pintor ¿cuál es el verdadero? ¿Cuántos son muchos o pocos? ¿Qué es bueno o malo?...

Matices. Tonos. Sinuosidades. El mundo es complejo de tantas cosas simples que se entrecruzan.

La coherencia de cualquier opción metodológica no puede basarse en simplificar el mundo con visiones únicas y verdaderas de las cosas, incuestionables porque lo dice el libro o «la seño».

Los conceptos que se van construyendo en la infancia no pueden ser finalistas, queriendo cerrar un aprendizaje. Deben ser estímulos para plantearse nuevos retos, otras preguntas, un nuevo enganche para la red de la lógica en construcción.

La división entre juego y trabajo

Un aspecto muy importante en estas edades es la construcción moral de los valores, que suponen un aprendizaje fundamental en la progresiva incorporación al sistema de relaciones y la cultura que se construye en nuestra sociedad. La dicotomía entre juego y trabajo, entre diver-

sión y obligación, lo que es importante y lo que no, aquello que parece agotarse en el presente y lo que tiene utilidad para el futuro, suelen ser componentes muy generalizados, junto con la precocidad como factor de inteligencia, en la valoración de la actividad de la infancia en los tiempos que corren.

La presencia de material estructurado destinado a la elaboración de un producto finalista, conlleva en la mayoría de los casos, a esa valoración del elemento último y no del proceso seguido en su realización. Se es mejor cuanto mayor cantidad se realice, se necesite menos tiempo y se pueda mostrar una elaboración más correcta del producto. El niño o la niña puede estar valorado como eficaz y buen elemento del sistema escolar, tanto para los docentes como para sus familiares, en función de esta «productividad» que se relaciona con los aprendizajes importantes que le van a servir para acceder a los siguientes aprendizajes del inacabable sistema escolar.

El juego dentro de este esquema, adquiere un significado de «colchón físico y emocional», donde se descansa, se desahoga y se reponen energías para poder abordar la próxima sesión de tareas importantes. Se parte de que es algo natural, que se desarrolla espontáneamente y apenas necesita de la intervención del adulto, que así aprovecha para preparar otra actividad. El lenguaje oral es muy definitorio a la hora de especificar situaciones, por lo que frases como «... el que acabe la ficha puede ir a jugar al rincón de...» nos están definiendo toda una valoración, en muchas ocasiones inconsciente, de la división que el adul-

to realiza entre distintos tipos de actividad, y que probablemente acabe incorporando el niño en su escala interior.

Convendría recordar lo que nos aporta Johan Huizinga en su libro *Homo Ludens*: «...el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada «como sí» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado espacio y tiempo, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.

El desfase entre cuerpo y mente

Otro aspecto que llama la atención es el excesivo sedentarismo de esta metodología de enseñanza. La mayoría de las actividades las realizan sentados, en una mesa, estimando que la movilidad queda drásticamente reducida, impidiendo las necesarias dosis de actividad sensoriomotriz necesarias para el desarrollo en estas edades. La contextualización de las necesidades infantiles aconseja que los pequeños tengan un espacio y un tiempo para el movimiento. La vida actual, centrada sobre todo en las ciudades, repletas de peligros, confina a los pequeños a espacios muy reducidos, con un repertorio de entretenimientos que se realizan sentados delante de una pantalla. Exigimos demasiada quietud a los pequeños tanto en casa como en la escuela, y esto no les beneficia. Sabemos que el desarrollo psicomotor, los juegos grupales, la vivencia de la música, del juego dramático, de la manipula-

ción de la materia, etc., favorece y es la base de los otros desarrollos: cognitivo, afectivo y social.

La estética y el orden

Se puede observar una evolución considerable en las propuestas gráficas de los últimos años. Las posibilidades de carácter técnico y la progresiva atención de algunas editoriales a cuidar un mercado en alza continua, tanto en cantidad de alumnao al bajar la edad de utilización de estos materiales, como en posibilidades económicas de las familias y aceptación del aumento del gasto, ha supuesto la incorporación de imágenes reales, la utilización abundante del color y un mayor cuidado en el diseño en general.

Aunque existan mejoras en la forma, en el fondo se siguen manteniendo aspectos estéticos que parten de una determinada concepción de la infancia. Abunda una simpleza generalizada de las propuestas gráficas, tanto en la forma: ausencia de perspectivas, infantilización del trazo, utilización de colores planos y brillantes, como en la temática: temas tópicos y poco novedosos –los enanitos, las flores, el caminito del tren. La creación de estereotipos en la representación de la realidad es otro de las peligrosas aportaciones que pueden tener en el dibujo y la expresión plástica infantil.

Hay que trabajar sobre un formato de papel determinado, con unas propuestas gráficas que promueven una intervención concreta, pero que encierran a la vez una valoración de la pulcritud y del autocontrol necesario en la ejecución que en muchas ocasiones enmascaran el verdadero dominio real que tiene el niño o la niña del concepto

concreto que allí se quiere desarrollar. Por ejemplo: en una típica propuesta de una correspondencia entre cuatro mariposas y cuatro flores con polen. El lema es: una cada mariposa con una flor. El niño, en un principio, hace correctamente dicha asociación, pero o bien porque le ha parecido demasiado simple y sencillo, porque quiere que alguna mariposa coma más polen o, quizás, le ha cogido el gusto y quiere demostrar a su maestra lo bien que sabe hacer el caminito, los senderos se multiplican en innumerables rutas con sus idas y venidas. ¿Qué evaluación tendrá esta intervención?

En cualquier caso, llama poderosamente la atención el hecho de que lo que más se valora en el sistema de trabajo por fichas es colorear, recortar, picar, pintar, unir con flechas, ... todas ellas acciones sobre papel (o en soporte digital o informático para realizar exactamente las mismas actividades), enfocadas desde la lógica y la operatoria del adulto, para ser realizadas por pequeños que carecen de esa lógica y operatoria. ¿No se está llegando demasiado lejos con esto de bajar la Educación Primaria a la Educación Infantil?

Es el momento de pensar y demostrar que niños y niñas son personas potentes, que son capaces de saber los colores, conocer los números, discriminar los conceptos básicos, ... en un contexto relacionado con sus intereses, con los procesos de trabajo que ellos construyen, con el juego espontáneo, el dibujo libre, el desarrollo artístico ... y todo ello inserto dentro de la riqueza de la vida cotidiana.

En este juego inacabable y lleno de riesgos las editoriales seguirán moviendo ficha. Ahora nos toca a nosotros. ■

Sobre los edificios destinados a educación infantil

Los objetivos del informe convertido en Recomendación, adoptada por todos los Estados Miembros, podrían resumirse en los siguientes:

«Los servicios para la infancia comprenden a todos aquellos servicios dedicados al cuidado y a la educación de los niños que no alcanzan la edad de escolarización obligatoria,

incluidos los centros infantiles (guarderías, kindergartens, escuelas infantiles, centros de edades integradas, etc.) y los servicios de atención familiar.

Los objetivos son aplicables a los servicios financiados con fondos públicos (ya sean gestionados pública o privadamente). De los servicios privados que no reciben financiación pública u otro tipo de subvención, sólo puede esperarse que cumplan unos estándares mínimos. Este doble sistema es insatisfactorio y sólo será erradicado cuando todos los niños tengan garantizado el acceso a los servicios financiados con fondos públicos.

En 1996, la Unión Europea que había creado en 1986 la Red de Atención a la Infancia como parte del Segundo Programa de Igualdad de Oportunidades de la Comunidad, culminó su interés con un compromiso de desarrollo de los servicios para la infancia que garantizasen la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres desde el nacimiento, abordando una doble orientación: los aspectos cualitativos y también cuantitativos de estos servicios. Los expertos de todos los estados miembros de la Red concluyeron un informe que proponía un número de objetivos específicos para el desarrollo de los servicios de la infancia que forman la base para una definición de calidad.

Mariano Olmos

Los objetivos definidos deben alcanzarse en un plazo de diez años, hacia el año 2006.

Los objetivos son interdependientes, forman un todo. Considerar a cada uno de ellos por separado no tendría sentido alguno.

La calidad es un concepto relativo basado en valores y creencias, y definir la calidad debe ser un proceso dinámico, continuo y democrático. Debe encontrarse el equilibrio entre definir ciertos objetivos comunes, aplicables a todos los servicios, y apoyar la diversidad entre servicios individuales.

No puede haber un punto de vista final y estático de la calidad. Los países que alcancen, o ya hayan alcanzado, todos o la mayoría de los objetivos querrán continuar desarrollando sus servicios. Este informe no justifica ir hacia atrás o detener los desarrollos en los Estados Miembros que cuentan con unos servicios más avanzados».

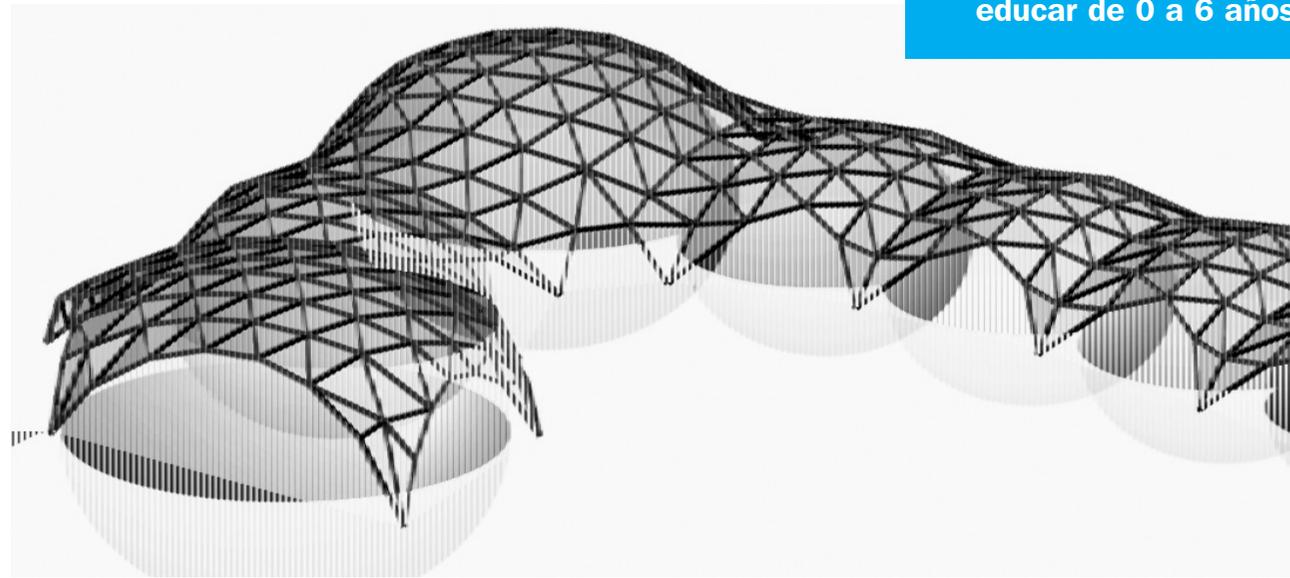
En este marco, y tomando como base el nº 31 de los Objetivos de Calidad de los Servicios para la Infancia:

«La planificación del entorno y su organización espacial, incluida la distribución, el mobiliario y el equipamiento, debe reflejar la filosofía educativa del servicio, así como tener en cuenta la opinión de los padres, el personal y de otras partes interesadas.»

Y siendo los objetivos de desarrollo de la filosofía educativa los siguientes:

«Objetivo 16: Todos los centros infantiles para niños de 0 a 6 años, tanto públicos como privados, deben tener unos valores y objetivos coherentes que incluyan una filosofía educativa explícita y definida.

*Bubbletecture Maibara Kindergarten, Shiga,
Japón.*



Objetivo 17: La filosofía educativa debe ser elaborada y desarrollada por los padres, el personal de los centros y otros grupos interesados.

Objetivo 18: La filosofía educativa debe ser amplia e incluir y promover entre otros:

- La autonomía y el concepto del «yo» de los niños
- Las relaciones sociales de convivencia entre los niños, y los niños y los adultos.
- Interés por el aprendizaje
- Técnicas orales y lingüísticas, incluida la diversidad lingüística
- Conceptos matemáticos, biológicos, científicos, técnicos y ambientales
- Expresión musical y técnicas estéticas
- Teatro, mímica y títeres
- Coordinación muscular y control corporal
- Higiene y salud, alimentación y nutrición
- Conocimiento de la comunidad local

Objetivo 19: La manera de llevar a la práctica esta filosofía educativa debe establecerse explícitamente. Los servicios deben tener un programa organizativo que abarque todas sus actividades, incluido su enfoque pedagógico, la distribución del personal, la utilización del espacio, y la forma de utilizar los recursos financieros para poder llevar a la práctica el programa.

Objetivo 20: El entorno educativo y de aprendizaje debe reflejar y valorar a todas las familias, hogares, idiomas, creencias, herencia cultural, religiones y género de cada niño.

Objetivo 21: La ratio de personal en los centros infantiles deben reflejar los objetivos del servicio, así como su contexto general y estar directamente relacionados con el número de niños y las edades en cada grupo. En general, estas ratios deberán ser superiores, pero no inferiores a las siguientes:

- 1 adulto: 4 plazas para niños menores de 12 meses
- 1 adulto: 6 plazas para niños de 12 a 23 meses
- 1 adulto: 8 plazas para niños de 24 a 35 meses
- 1 adulto: 15 plazas para niños de 36 a 71 meses».

Se van desarrollando los programas de necesidades de la Red Pública de Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid y de los Ayuntamientos, con la mirada puesta en el compromiso europeo y buscando el modelo de edificio educativo y de espacio exterior que:

- Contemple una «intencionalidad educativa» como soporte físico para el desarrollo integral del niño.
- Que tenga en cuenta las necesidades de los miembros de la comunidad educativa, es decir educadores, padres, personal de servicio y otros.
- Que estimule en los niños la relación entre ellos y los adultos, la comunicación, la convivencia, la investigación y la participación.
- Que propenda valores estéticos y una relación con los espacios, materiales y tiempos que le rodean y que le sean tangibles al niño por su edad.
- Que estimule su creatividad e iniciativa.
- Que satisfagan sus necesidades e intereses.

Con esta perspectiva, profesionales y expertos han desarrollado su trabajo en este campo analizando aspectos de la psicología evolutiva de los pequeños, de las condiciones idóneas para su maduración y desarrollo equilibrados, visitando experiencias de otros países europeos pioneros en educación infantil, como Italia, Dinamarca y Francia entre otros. Un esfuerzo y una toma de conciencia, al fin, con el objetivo de plasmar en la práctica una planificación de la educación infantil a la altura de los derechos de los niños.

Se llega así a la conclusión de que, siendo la Escuela Infantil una institución que acoge a niños de 0 a 6 años, el edificio que se destine a estos niños ha de ser un espacio abarcable, continuidad del del hogar, situado en su barrio, que no sea excesivamente grande, que permita la identidad y una atención individualizada, sin que el niño se pierda en el grupo, ni su grupo se pierda en el resto de los grupos.

Estas consideraciones llevan a definir edificios de no más de ocho aulas, con 900 ó 950 metros construidos, patio de unos 1200 metros, en parcelas de alrededor de 2500 metros.

Los edificios no han de ser todos iguales, en su diseño debe tenerse en cuenta el lugar en el que se ubican, su entorno arquitectónico y ambiental, situado, a ser posible, en las proximidades de otros centros educativos de la zona y, en especial, de los centros de Educación Primaria.

No debe descuidarse la orientación del edificio con referencia al sol y a los demás elementos climáticos en general del lugar donde se ha de hallar la Escuela.

Deben diseñarse espacios bien iluminados con luz natural y, especialmente, las aulas, al mismo tiempo que han de ser susceptibles de oscurecerse para facilitar los momentos de descanso.

Cada aula debe tener salida directa e independiente al patio como recurso de trabajo, de movilidad, de ventilación y de seguridad. Es necesario que los espacios de la escuela estén diseñados con una clara intención educativa, que estén intercomunicados, con visibilidad entre ellos para que faciliten el control y la seguridad, así como la flexibilización y polivalencia para el desarrollo de diferentes actividades de pequeño y gran grupo.

Las condiciones acústicas han de cuidarse especialmente como las de luminosidad, con el fin de facilitar la comunicación entre todos los ocupantes y el desarrollo del lenguaje de los niños.



En definitiva, se trata de no perder de vista a quién va destinado el edificio, que se trata de niños de corta edad con, todavía, poca autonomía, pero con un afán explorador e investigador inmenso y con escasa conciencia del peligro.

Debe ser un edificio de planta baja, seguro, de fácil evacuación, con el debido control de barreras arquitectónicas, cálido, cómodo, transitable, útil y confortable.

Todas las zonas deben tener su destino y su adaptación a los fines que se persiguen. Las aulas y salas de usos múltiples han de posibilitar el aprendizaje y el desarrollo equilibrado de los niños respondiendo a sus necesidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales. Las zonas de adultos, pensadas para facilitar el trabajo de los profesionales, de sus necesidades de estudio y formación, de atención a padres y otras. Las zonas de servicios, como la cocina, con equipamientos adecuados que aseguren una fácil elaboración de la comida de manera higiénica, segura y saludable. Los espacios exteriores como zonas de expansión, observación, desarrollo psicomotriz, experimentación y manipulación de elementos naturales como el agua, la arena o las plantas.

Es ésta una descripción general, sin pretensiones de exhaustividad, de las características principales que deben concurrir en el diseño y construcción de una escuela infantil, que proporcione a los niños un lugar a la altura de sus derechos. Pero cada espacio de los mencionados y otros, requerirían, evidentemente, un desarrollo más detallado y meticuloso, que no podemos concluir ahora con todos los matices y prolijidad que serían necesarios, por no hacer tediosos estos enunciados.



Nido Tetra Pack, Módena, Italia.,

Por ello, y desde la responsabilidad, debemos advertir de la inconveniencia de estos proyectos y solicitar su reconsideración y paralización en su caso.

No podemos aceptar que valga todo para dar soluciones a la demanda clamorosa de los

ciudadanos, de más plazas de educación infantil.

Es evidente que se necesitan más escuelas, tantas como los ciudadanos necesitan, pero, desde la simple lógica y desde la razón pedagógica, no nos es posible justificar la creación apresurada de centros que acaben en un mero almacenamiento de niños. Apelar a la demanda para dar soluciones meramente aritméticas, en vez de educativas, a las listas de espera, no es un aval absoluto, ni siquiera relativo.

Se ha luchado en el pasado por eliminar este tipo de centros de masificación infantil que impiden la educación racional y el desarrollo equilibrado de los niños. No se conocen precedentes como éstos desde antes, incluso, de la vieja Institución Nacional de Asistencia Social, carente de filosofía educativa.

No es verdad que esto sea una solución social, económica y educativa, es un nuevo problema, aunque aparentemente no lo parezca.

Cualquiera persona con voluntad de avanzar en el camino de lo deseable para una educación infantil de calidad, y que maneje un mínimo de autores (Bower, Frabboni, Freinet, Gesell, Goldschmied, Malaguzzi, Lenneberg, Piaget, Rodari, Tonucci, Vigotski, entre muchos otros), que hayan estudiado la psicología evolutiva del individuo, las razones para su maduración y desarrollo, y la pedagogía y metodología aplicables en esta etapa, sabe que estos macrocentros no contribuyen a una educación correcta sino que la impiden. Son granjas de niños o puerifactorías, pero no escuelas de educación infantil. ■

No obstante resaltamos la importancia que tiene, el hecho de que cuando se aborde un trabajo tan singular y esencial, como la proyección y programación de un edificio destinado a la educación de niños menores de 6 años, se cuente con la participación de expertos, no sólo de la arquitectura, sino con equipos multiprofesionales compuestos por pedagogos, psicólogos, educadores, médicos y demás profesionales que después de la construcción vayan a intervenir en el trabajo cotidiano con los niños y sus familias.

Frente a todo lo expuesto, se extiende cada vez más la idea y puesta en práctica de la transformación de edificios y la construcción de macrocentros de 10, 12 y hasta 16 aulas para uso de escuela infantil de 0 a 3 años.

Es conocida nuestra opinión técnica sobre la necesidad de la unidad de toda la etapa de 0 a 6 años, por lo tanto no vamos a volver a desarrollarla, pero sí a reiterarla, defendiendo que su materialización, ni siquiera supondría mayores costes, efectuando las adaptaciones de centros y espacios, las adscripciones a los centros de Educación Primaria, y las coordinaciones con ellos, de una manera racional y razonada.

Ahora nos encontramos ante este tipo de hechos que nos sumen en la mayor perplejidad, y es que se planifican centros con, nada menos, que 10, 12 ó 16 unidades para niños menores de 3 años.

Hemos de manifestar que un centro de ese número de unidades es una aberración. Y decimos centro, porque nos cuesta utilizar la palabra Escuela Infantil para tales proyectos.

Los conflictos

en el grupo de 2 años

Raro es el día en que en un grupo de niños y niñas no surja el conflicto. Conflicto de intereses, de deseos, de expectativas,... Conflictos que dan forma a nuestro quehacer y que nos forman en nuestro hacer, en nuestro ser. Conflictos que nada tienen que ver con cuestiones relacionadas con la agresividad, entendida ésta como un malestar en la relación consigo mismo y con los otros, pues esa es otra cuestión diferente a la que nos ocupa. Estamos hablando de la manera en cómo nos situamos ante la experimentación, la comprobación, la elaboración de las relaciones interpersonales; para con el otro y para con uno o una misma. Todos los aconteceres del aula tienen que ver con el aprendizaje, y los conflictos están presentes en ella. Los conflictos y, muy especialmente, la capacidad de reconciliación inmediata como tesoro propio de los pequeños de esta edad.



Lurdes Garijo, Pilar Hernández

A la hora de conocer y comprender la naturaleza de los conflictos infantiles, nos parecen de gran interés las ideas aportadas por Mira Stambak y otros investigadores (ver bibliografía), ideas que intentaremos resumir en los tres primeros apartados de este artículo. Posteriormente, trataremos de aportar algunas sugerencias para la intervención educativa ante las situaciones de conflicto.

Cómo se manifiestan los conflictos

La mayoría de los conflictos corresponden a momentos de enfrentamiento y de forcejeo entre las criaturas bien para conseguir o retener un objeto, bien para conseguir la atención o la relación con el otro, momentos por otra parte, en los que pueden darse gritos, lloros o manifestaciones violentas como pegarse, empujarse, morderse...

Estas situaciones de conflicto adoptan modalidades diversas de desarrollo en función de su duración, de que la resolución del conflicto sea satisfactoria para los implicados o bien sufra un enquistamiento, de que se afronte el obstáculo o se esquite, de la mayor o menor violencia de las manifestaciones recíprocas, etc.

Por lo general, entre las modalidades de situaciones de conflicto podemos encontrar las siguientes:

- I. Momentos de enfrentamiento de corta duración y de escasa intensidad de las manifestaciones violentas recíprocas, en los que las criaturas encuentran con relativa rapidez la manera de resolver su conflicto.
- II. Evitación del conflicto, rehuendo el obstáculo y el enfrentamiento directo con sus oponentes, para llevar a cabo el proyecto deseado cuando las circunstancias sean favorables.
- III. Momentos prolongados de oposición recíproca, con manifestaciones violentas intensas, en los cuales se produce una inmovilización o fijación en el conflicto, las criaturas se aferran a los objetos, sus golpes se repiten y sus gritos se intensifican, encontrando dificultades para desplazar el motivo de la disputa.

Claves para la comprensión de los conflictos

Las situaciones de conflicto constituyen una manifestación de los procesos cognitivos y afectivos de las niñas y los niños en relación con los objetos y con las personas de su entorno. En los conflictos se ponen de manifiesto, al mismo tiempo, tanto los deseos de explorar, manipular o producir acciones con los objetos, como los de entrar en relación y comprender las reacciones de los otros.

Así pues, no podemos interpretar las situaciones de conflicto únicamente en términos de lucha por la apropiación de un objeto o de un territorio. Se trata más bien de situaciones en las que una intención o proyecto que una de las criaturas pretende llevar a cabo, se ve obstaculizado por el proyecto o la intención de otra, lo cual les obliga a la búsqueda de estrategias para poder seguir llevando a cabo los proyectos respectivos.

Es importante observar la secuencia completa del conflicto para poder interpretar si el proyecto implícito de las criaturas implicadas en el mismo es de carácter cognitivo, afectivo o de ambos. En ocasiones el motivo principal de la disputa puede ser el deseo de explorar un objeto que tiene otro niño o niña, o bien, de imitar sus acciones con dicho objeto. En otras, por el contrario, la intención principal puede ser atraer la atención

del otro, satisfacer el deseo de relacionarse y de jugar con el otro, o de mostrar la propia atención y afecto al otro. Por último, en muchas de ellas pueden coexistir ambas intenciones.

Estrategias aplicadas por los niños y las niñas para la resolución de conflictos

Entre las criaturas de estas edades, y antes aún, ya se dan deseos de relacionarse con otras niñas y niños o de provocar y valorar las reacciones de sus compañeros, y dan muestras de atención y de consuelo hacia los otros.

Las actividades en común se organizan poco a poco, siendo usual ver a dos peques, y a veces alguno más, compartiendo un mismo tema de interés en situaciones lúdicas: cómo hacer una torre procurando que no se caigan sus elementos, cómo llevar a cabo juegos de esconderse y reaparecer, jugar a hacer «como si», etc.

En las situaciones lúdicas se dan numerosas interacciones entre las criaturas, utilizando diversos medios de comunicación tales como miradas, gestos, acciones y vocalizaciones o expresiones verbales incipientes, a través de los cuales pretenden hacer entender sus intenciones a los demás.

De la misma manera, cuando el interés de las niñas y los niños se centra en la exploración de los objetos también se observan interacciones entre ellas y ellos, en el transcurso de las cuales se producen modificaciones recíprocas de los respectivos proyectos originales. En esta dinámica interactiva ningún miembro del grupo puede considerarse como un ser pasivo, ya que tanto el que toma la iniciativa, como el que imita utiliza las acciones del otro y aporta modificaciones propias a las acciones con objetos en curso.

Pues bien, los conflictos no son sino momentos de esa dinámica de interacciones que conducen al desarrollo cognitivo y afectivo-social de las criaturas. Estas, por lo general, buscan por sí mismas estrategias para superar los obstáculos que encuentran, sin por ello tener que renunciar a la realización de sus deseos o proyectos.

Entre las estrategias utilizadas para resolver los conflictos, observadas por los citados investigadores, aparecen las siguientes:

- Esperar a que el otro abandone el objeto deseado para llevar a cabo su propio proyecto de exploración.
- Sustituir el objeto deseado por otro de las mismas o de diferentes características y llevar a cabo con él el proyecto de imitación de las acciones del otro niño o niña.
- Esquivar el conflicto retirándose y abandonando su proyecto momentáneamente, para retomarlo cuando el objeto o compañero cuya relación se desea estén disponibles.
- Introducir modificaciones en el propio proyecto para dar cabida al deseo o propuestas del otro.
- Provocar un juego de alternancias en el que «ahora tomo parte yo y a continuación te toca a ti»
- Ayudar al otro a llevar a cabo la acción que éste está realizando
- Tratar de ayudar a otro en la consecución del objeto deseado, o de consolarle cuando ha sido violentado o rechazado por otros.

La intervención educativa ante los conflictos infantiles

Para bien o para mal los niños y niñas repetirán una y otra vez aquello que creen que les funciona bien y acabarán adquiriendo actitudes y esquemas de acción que conformarán su manera de situarse ante un conflicto. El adulto, como persona comprometida con todo lo que ocurre en el aula, juega un papel fundamental en estas situaciones.



Los educadores y las educadoras son referentes de seguridad y, con tal finalidad, solemos intervenir en el conflicto de muy diversas maneras: con un gesto, una advertencia, una mirada, una acusación, un límite, anticipándonos a lo que pueda ocurrir, «sofocando», victimizando... Incluso, si no intervenimos o miramos para otro lado, ya es un modo de actuación.

Para poder intervenir de la forma más apropiada a cada caso, conviene observar y analizar tanto las circunstancias que rodean a las situaciones de conflicto, como la propia actuación de las personas adultas. Algunos aspectos a tener en cuenta podrían ser los siguientes:

Quiénes son los niños y las niñas que entran en conflicto con frecuencia

Se trataría de tener en cuenta todo lo que sabemos sobre esa niña o niño a propósito de su momento evolutivo, de su historia personal, de sus capacidades y dificultades de relación y comunicación, del uso que hace de los objetos y del espacio, de su tipo de juego.... Se trataría también de revisar la relación y la mirada que las educadoras y educadores y su familia tienen sobre estas criaturas y, poder así, establecer una estrategia de intervención. Una intervención individualizada que puede que tenga que ver con el niño/a en sí (resaltar sus cualidades a los ojos de los demás, fortalecer su autonomía, dar lugar a que viva la frustración,...), con los demás (apoyándole en su deseo de relación, poniéndole límites,...), con el educador o educadora (mostrarle más atención, más contacto, más mirada,...), con su familia (hablándoles de la importancia de ciertos aspectos que le puedan ayudar, de sus competencias y cualidades...).

Qué hay detrás del conflicto

Puede que éste responda a diversas circunstancias como pueden ser: el interés por jugar con ese niño o niña en concreto, una tendencia a invadir, la necesidad de encontrar un límite, un conflicto entre líderes,... Dependiendo de la hipótesis que establezcamos buscaremos las estrategias que consideremos más apropiadas para conseguir que haya una evolución en su manera de relacionarse con los demás y de satisfacer sus deseos.

Si se trata de conflictos que se producen de manera casual o esporádica puede ser suficiente con realizar algunas advertencias a las criaturas: «mirad hacia delante porque os podéis chocar», «si alguien necesita más pinturas están en el armario»..., o simplemente poner palabras a lo ocurrido: «me parece que no sabías que estaban jugando con esta pelota»... .

Si tienen que ver con la posesión de algún objeto, convendría revisar la cantidad de materiales y objetos de juego disponibles. El hecho de disponer de una cantidad suficiente de aquellos objetos que son demandados con frecuencia por una mayoría de las criaturas, puede contribuir a disminuir las ocasiones de disputa.

Si se invaden las producciones y el juego de los demás convendría, bien hablarles del respeto por lo propio y por lo de los demás, bien proponiéndoles una situación de juego parecida a la que ha observado o a utilizar estrategias de acercamiento hacia el niño con el que se ha tenido el conflicto, pues puede haber un deseo de relación.

Si se dan manotazos sin que aparentemente haya ningún motivo, les podríamos mostrar otras maneras de acercarse y tocar al otro: «guapo, guapo», mientras acariciamos las mejillas de los niños implicados, expresar verbalmente el deseo de jugar con el otro,...

Si se invade el espacio del otro puede que haya que hablar también de respetar la «burbuja» de los demás, a la vez que proponemos juegos que tengan que ver con la tolerancia a la pérdida de dicha «burbuja»: arrastres en telas donde haya al menos dos o más niños y niñas, hacerles cosquillas o pequeños masajes,

Identificar el papel de cada niña o niño en el conflicto: provocador, víctima, provocador ofendido,...

Hay que tener en cuenta que en una situación de conflicto, además de los actores principales (el provocador y la víctima) se hallan, por lo general, otros que son observadores más o menos activos de la situación. Todos conocemos un vengador o arreglador de entuertos que administra su propia justicia y niños «sanadores» y «maternales» que consuelan y «arropan» a la víctima. ¿Y aquellos que miran con interés, con recelo o precaución a quien ha provocado el conflicto? En general todos los niños y todas las niñas preguntan y quieren saber qué ha ocurrido, por qué, qué hace cada



uno de los implicados y la actitud del adulto ante todo aquello pero, ¿y los que no se inmutan por nada de lo que ocurre a su alrededor? A veces, para «poner» las cosas en su sitio bastaría con poner palabras a lo ocurrido, sin valoraciones ni prejuicios. O recordándoles todas las ocasiones en que han jugado juntos o en que han disfrutado con complicidad entre ellos y/o con los demás compañeros.

¿Qué ocurre con el niño o la niña que ha provocado el conflicto?

Se trataría de darles la oportunidad de que intervenga en la resolución dejándole que participe en la «curación» del niño o la niña que más perjudicado o lastimada ha salido. ¿Cómo lo hacemos? Desde la invitación, nunca desde la obligación de tener que hacerlo insistiendo una y otra vez en que le dé un beso aún a pesar de ver que no tiene ningún deseo de hacerlo. Y, en este caso, ¿qué percibe el niño o la niña que recibe «el beso obligado»? ¿Respetamos que no quieran hacerlo? ¿Qué sentiríamos nosotros si nos obligaran a hacerlo? Y, en este caso también, ¿qué tipo de explicación damos al niño o la niña que no recibe un gesto del que le ha provocado el llanto o el susto? De nuevo podría ser suficiente con poner

palabras que no desvaloricen a ninguno de los implicados. Sería conveniente estar atentos y observantes ante estos niños y niñas que no sienten deseos de «reparar al otro». De todas formas los niños y niñas que forman el grupo se ven todos los días y habrá ocasiones y oportunidades para poner de manifiesto y resaltar aquellas actuaciones buenas para con el otro por parte de los niños y niñas que en un momento dado no quieren o les cuesta tanto hacer este tipo de gestos para con los demás.

Qué ocurre después de que el adulto haya intervenido, qué ocurre con los niños que han estado en conflicto y cuáles son las reacciones posteriores

Conviene estar atentos a lo que ocurre después de nuestra intervención, independientemente de si es la adecuada o no. ¿Cuáles son las reacciones posteriores de los niños que han intervenido en esa situación de conflicto? Si es algo casual y esporádico lo más probable es que no dé lugar a más y enseguida se produzca la calma y la reconciliación. Pero si el conflicto no queda resuelto de manera satisfactoria, los niños reiterarán su conducta y encontrarán modos diversos de prolongar su actitud conflictiva: volviéndolo a intentar más tarde, con otro o con el mismo compañero o compañera, utilizando otro tipo de gestos... .

Se hace necesario entonces «no perder de vista» todo lo que ocurre después con el objetivo de conocer de una manera real qué está ocurriendo en el aula, así como las maneras que tienen los niños y niñas de resolver los conflictos.

Cómo vivimos los conflictos y qué repercusiones tienen en nuestra dinámica educativa

El adulto es quien cuida de la seguridad de cada uno de los niños y niñas del grupo, es quien pone los límites, quien los admira, es una figura afectiva de apego, una fuente y administrador de placeres. Por ello, es importante esclarecer si es la persona adulta quien, con su manera de estar en el aula o de relacionarse con ese niño o niña en concreto, da lugar a que se agraven o no se resuelvan adecuadamente las situaciones de conflicto.



Este aspecto resulta fundamental pues nuestras sensaciones y reacciones son captadas y sentidas también por los niños y las niñas. Así, será muy diferente mostrar una actitud tranquila que demostrar que nos estamos desbordando y que respondemos de una manera rígida y autoritaria.

La tranquilidad da lugar a la escucha, a la espera, a la seguridad, a la posibilidad de decirse, de explicarse por parte de las criaturas. Si por el contrario actuamos con nerviosismo, caeremos en juicios y prejuicios, trataremos de «sofocar» el conflicto lo antes posible y no daremos lugar a una auténtica re-solución; además de estar en continua alerta y con la guardia levantada ante posibles situaciones conflictivas, con todo lo que ello supone de desgaste de energía que posiblemente nos sea más necesaria para otras cuestiones.

Estatus que ocupa el conflicto en el devenir de la vida del grupo

¿Consideramos que los conflictos son inherentes a la vida grupal y que es normal que aparezcan en la vida cotidiana del aula, o que, por el contrario, es algo que hay que evitar a toda costa? Si tomamos en cuenta que el conflicto es algo habitual dentro de una convivencia, algo que es inevitable y



normal a la hora de compartir un espacio, unos objetos, unas relaciones, unos intereses, unos deseos etc, responderemos de una manera más tranquila y nos será más fácil asumirlos como una oportunidad para crecer, para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas infantiles, ya que cada situación de conflicto dará lugar a hablar del otro, de uno mismo, de las emociones, de los sentimientos de frustración, de competencia o de incompetencia, de la empatía, de la restitución, de resolución.

El protagonismo infantil en la resolución de conflictos

Consideramos conveniente que sean los niños y niñas quienes gestionen sus propios conflictos, pues eso les hace ser competentes. El papel de las personas adultas consistirá en darles la oportunidad y la seguridad suficiente para que ellos encuentren los recursos, las estrategias y las fuerzas necesarias para resolver las situaciones de manera satisfactoria. Cuando les resolvemos la situación, les «sofocamos» el fuego, les «salvamos» les estamos quitando esa oportunidad de crecimiento personal. No se trata de que «la ley del más fuerte» se adueñe de la situación, pero sí de darles la oportunidad de un aprendizaje porque ellas y ellos tienen

cualidades y capacidades. Siempre con el acompañamiento del adulto que, volvemos a repetir, pasa por la escucha, la observación, la espera, la tranquilidad, la autoestima del niño etc. ¡No les quitemos esa oportunidad de crecimiento personal!

La anticipación

Nuestra experiencia, la intuición, el conocimiento de las circunstancias que rodean al niño y del modo de estar que tiene cada uno de los niños y niñas del grupo, así como la observación constante de sus reacciones nos permiten anticiparnos a las ocasiones de conflicto.

Así, por ejemplo, sabemos que cuando hay un cambio familiar (el nacimiento de un hermano, la ausencia del padre o de la madre...) los niños y las niñas están más sensibles, toleran menos la frustración, están más nerviosos... Si conocemos cuál es su manera habitual de estar y observamos que hay cambios en la conducta en cuanto a sus necesidades, reacciones y estados de ánimo, es previsible que pueda entrar en conflicto con mayor facilidad, y esto nos puede llevar a anticipar algún tipo de propuesta que consideremos adecuada: perderle colaboraciones con el adulto, contarle determinados cuentos, darle más contacto corporal etc.

Igualmente, cuando uno de los niños o niñas del grupo acapara la mayor parte del material o un determinado objeto que es muy deseado por los demás, podemos intuir que esta circunstancia puede ser una provocación para los demás, y que éstos intentarán arrebatarle los objetos dando lugar a un conflicto. En este caso la anticipación es fundamental y puede dar lugar a propuestas de diferentes tipos adaptadas a las necesidades de las criaturas implicadas: desde establecer turnos de uso o aumentar la cantidad de los objetos deseados, hasta pedirles que respeten el juego de ese niño o niña porque consideramos por ejemplo que, en ese momento, el hecho de acumular objetos es como una necesidad de «envoltura», o una manera de llenar un vacío.

Las normas de convivencia y el manejo de la frustración

Todo grupo necesita de unas normas de convivencia, normas que den seguridad a todos y cada uno de los niños y niñas.

Es conveniente que estas normas de uso puedan ser asumibles y que

tengan una justificación: «porque así nadie se hace daño, porque así el otro también puede jugar, porque así no nos mojamos sin querer, porque así el otro también lo puede ver, porque así puede romperse, se rompe y los juguetes hay que cuidarlos».

Normas que conviene recordar, especialmente si vemos que el grupo está atravesando una época de muchos conflictos. De esta manera, si observamos o intuimos que puede darse algún conflicto, podemos decirles en voz alta, a todas o a alguna criatura en concreto, a modo de recordatorio, para, de alguna forma, «frenar» o poner un límite a una conducta que vemos que puede ocurrir. Este gesto podemos reforzarlo mirando a los ojos del niño o la niña en cuestión, sin necesidad de tener que decir su nombre. Con esto facilitamos que la criatura se vea directamente aludida por la propuesta y, además, evitamos el riesgo de que los nombres de determinados niños y niñas suenen, con demasiada frecuencia, asociados a conductas conflictivas.

A veces las propuestas realizadas por las personas adultas proporcionan a las criaturas la ocasión de afrontar la frustración. Recordar la necesidad de esperar («si quieres el juguete tienes que esperar a que Ander termine»), o hacer una advertencia («a Ohiane no le gusta que le toquen la horquilla que lleva en el pelo»), tiene que ver con el aprendizaje de la espera, del respeto y de la mirada hacia el otro.

La frustración es fundamental para la evolución psicológica del niño y la niña, pero en un entorno tranquilo, de escucha y de límites que le ayuden a aprender. El adulto le dirá «no se puede porque...» o bien «no se puede ahora porque...» pero también dará opción a que muchas otras cosas sean posibles, a que sus deseos puedan satisfacerse de otra manera o en otro momento.

La mirada periférica, la escucha y la expresión emocional

Con el término ‘la mirada periférica’ aludimos al hecho de estar observando continuamente las acciones de los pequeños, dirigiendo la mirada al grupo con frecuencia para, así, conocer el tipo de juego que se está dando, el estado de ánimo del grupo, las necesidades de material, de acondicionar ciertos espacios... Es una manera de sentir y de escuchar al grupo para que el adulto pueda ajustarse y dar respuestas a sus necesidades y demandas cognitivas, afectivas y sociales. En función de estas últimas, haremos

intervenciones puntuales, presencias y retiradas en el momento adecuado, las cuales promuevan la tranquilidad y seguridad necesarias para el aprendizaje y el avance del desarrollo infantil integral.

Junto a la escucha, es importante dar la palabra y permitir a las criaturas, por ejemplo, expresar su enfado y su rabia cuando les quitan algo o cuando quieren apoderarse a toda costa de lo que el otro tiene. Si ahora lo hace desde el grito y la pataleta, ya llegará el momento en que sea capaz de expresarse con una emoción menos desbordada. Demasiado a menudo, nuestra ansiedad de calmar las emociones o la incomodidad de oír un llanto o una protesta, nos impulsa a desacreditar su estado emocional diciéndoles cosas como: «no te pongas así, eso no es nada».

El acompañamiento del educador y la educadora en los momentos de conflicto

Muchas veces tendríamos que preguntarnos si nuestra intervención les ha ayudado realmente a resolver el conflicto, o si por el contrario, éste ha quedado soterrado y reaparece de nuevo cuando menos lo esperamos. Así, por ejemplo los conflictos por intereses de liderazgo es una cuestión que se mantiene latente y que puede o no evolucionar dependiendo no sólo de la actitud de los niños y niñas implicados sino también de la actitud del adulto. En este caso el conflicto sólo lo van a solucionar ellos, de una manera más o menos adecuada. Al adulto sólo le queda hacer un acompañamiento para que se resuelva de la mejor manera posible.

Tal y como ya hemos señalado, a veces es suficiente con hacer una descripción verbal de todo lo ocurrido: «Asier estaba jugando con Cristina y tú has llegado y les has roto la construcción, no les ha gustado y te han empujado». Ellos son capaces de valorar su propia actuación y de calibrar las reacciones provocadas por su acción (otra cosa es que les importen o no las consecuencias que en los demás tienen sus actuaciones).

«¿Qué es lo que realmente quieres? ¿Jugar con ellos? ¿Molestarles?» Si no hay juicios ni condena moral, ni culpabilización por los deseos el niño y la niña, aun cuando socialmente éstos no son los correctos, se atreverán a expresarse y entonces será cuando se les pueda acompañar, estar a su lado ayudándoles o diciéndoles lo adecuado e inadecuado de su acción, de una manera lo más objetiva posible.



No se trata de lo que al adulto le guste o disguste (a menudo decimos «no me gusta que empujes» ¿qué hay detrás, un chantaje emocional?, se trata de lo que no le gusta al niño afectado, no a nosotros).

Estamos hablando de la escucha, de la calma necesaria, de la frustración expresada, de la espera. Este acompañamiento pasa por la espera. La espera del adulto, de dejar que el conflicto evolucione, no caer en la ansiedad de ser «eficaces» porque resolvemos todo, porque creemos que nos corresponde resolverlo todo y además pronto, de manera inmediata porque así somos más eficaces y nos creemos más competentes. Se trataría también de tener en cuenta que tenemos todo un lenguaje no verbal que puede ayudar o entorpecer nuestra manera de estar ante las situaciones de conflicto. Así como de que somos objeto de imitación por parte de los niños y niñas.

Qué ocurre cuando el conflicto lo tiene el niño y la niña con el adulto. O al revés, cuando es el adulto quien tiene el conflicto con un niño o niña en cuestión

¿Somos conscientes de ello? ¿Cómo lo vivimos? ¿Cómo actuamos? El trabajo con los más pequeños y sus familias pasa por una implicación subjetiva que hace surgir lo mejor y lo peor de nosotros mismos. Nuestras emociones, vivencias, deseos, frustraciones, poder, ansias, capacidades, miedos, recuerdos... Es decir, toda nuestra historia personal también está en el aula y en las relaciones que establecemos con los más pequeños. Nosotros también podemos entrar en conflicto con los niños y niñas. Conflictos provocados por permitir o negar una acción, la expresión de un deseo, mayor o menor cercanía en la relación, ... No retener las propias emociones significa tenerlas también en cuenta en el aula, frente al grupo. En la medida en

que sepamos «colocar» todo esto podremos también resolver nuestros conflictos con ellos/as. ¿En el equipo educativo se habla de este tipo de cuestiones? Si no es en el equipo, ¿lo es al menos con algún compañero o compañera sea o no de la misma escuela, que nos escuche, nos permita decirnos, es decir, que nos acompañe? ¿Quizás alguien ajeno a nuestro entorno laboral? Pero lo más importante, ¿nos atrevemos a ser conscientes de esta circunstancia? ¿Quién no ha oído alguna vez decir a algún compañero o compañera: «no sé qué me pasa con este niño que siento como un rechazo»? Cuando este niño/a en cuestión entra en conflicto con otro niño/a, ¿cómo nos situamos? ¿cuál es nuestro acompañamiento?

En resumen, conflictos, amistades, ausencias, reencuentros, búsquedas, satisfacciones, frustraciones, amores, esperas, descubrimientos, miedos, superaciones,... todo suena y resuena en esta caja de música que es la escuela. Todo nos enseña, de todo aprendemos y en ello todos estamos. Niños, niñas y adultos. ■

Bibliografía

- ARNAIZ, V.: «La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor», *Signos*, nº 5-6. 1992.
- ARNAIZ, V.: «¿Cuáles son las necesidades básicas que debe cubrir la escuela?», *Adartzale*, marzo 1999.
- BATZUK: *Afektibitate Haur Hezkuntzan, Jakingarriak*, 39, zenbakia.1999.
- Garzón, M.: «¡No se pega! Mira cómo llora. Los conflictos entre niños pequeños», *Aula de infantil*, nº 15, septiembre-octubre 2003.
- JIMÉNEZ, N. y MOLINA, L. (1992): *La escuela infantil. Acción y participación*, Paidós.
- MOLINA, P. «El adulto y la conflictividad de los pequeños», *Infancia*, nº 23, enero-febrero 1994.
- STAMBAK, M. y otros (1997): *Los bebés entre ellos*, cap 5: «Momentos conflictuales», Barcelona, Gedisa.

Hay una conversación que muy especialmente me gusta mantener con los niños y niñas mayores de la escuela: hablar de qué saben sobre los ojos y sobre qué es mirar y ver.

En la vida cotidiana, hay muchas oportunidades de propiciar y de comenzar estos diálogos, a partir de unas preguntas. Se puede hacer tanto en pequeño como en gran grupo, o de manera más individual, en una relación directa pequeño-adulto.

En general, a los 3 años, los pequeños saben que tienen dos ojos; que en los ojos hay pestañas, que encima de los ojos están las cejas, —a menudo llaman pelillos a las pestañas y las cejas—, que los ojos están en la cara y que sirven para mirar.

Cuando les pregunto «¿dónde tienes los ojos?», me lo hacen saber de maneras muy diversas y ricas en matices. Hay quienes lo hacen saber sin palabras:

- Parpadeando.
- Moviendo los globos oculares en diferentes direcciones.
- Cerrándolos un momento.
- Abriendo mucho las cuencas y acercándose al rostro del adulto.
- Mirando al adulto con expresión de sorpresa ante la evidencia.
- Cerrándolos apretando mucho los párpados.
- Señalándolos con el dedo índice y diciendo: «¡Aquí!»

También son muy interesantes las respuestas que dan cuando les pregunto: «¿Y para qué sirven los ojos?»

- Para mirar.
- Para dormir, los cierro.
- Para poner gotitas.
- Para llorar.
- Para poner las gafas.
- Para dormir.
- ¡Para mirarte mejoooooor!... (dicho con un tono de voz grave como lo haría el personaje del lobo del cuento de Caperucita).

Los niños y niñas saben que los ojos sirven para mirar, pero en algunas ocasiones he observado que, ante la pregunta: «¿para mirar qué?», muchos

Los OJOS

Montserrat Nicolàs

responden nombrando el objeto, persona o mobiliario que tienen delante de su campo visual. Aún así, si estiro más la pregunta explican que los ojos sirven para mirar y ver:

- Los cuentos.
- Los juguetes.
- Los niños.
- ¡A tí!
- Todas las cosas.
- La luna llena y las estrellas.
- El cielo.
- Por la ventana.
- La tele.
- El patín.

- Los árboles.
- La mamá.
- Los dibujos de la tele.

Y saben más, por ejemplo: que pueden hacer cosas con los ojos:

- Si los cierro, no veo a nadie.
- Abrirlos y cerrarlos.
- Llorar porque quiero a mi mamá.
- La mamá se los pinta.
- Dormir.
- Si me pican, la mamá me pone gotas.
- La yaya lleva gafas.

Cuando comenzamos estas conversaciones como actividad de grupo, podemos sentar en círculo y el adulto puede empezar por estas preguntas iniciales, pero también explicando que los ojos son redondos, que las personas los tenemos de diferentes colores y que también podemos poner los ojos, así o asá, si es que estamos contentos, enfadados, tristes, si tenemos miedo... Y mientras lo vamos hablando, vamos gesticulando para representar estas emociones.

Podemos también ofrecer un pequeño espejito para mirarnos los ojos. Mientras tanto nos los tocamos, miramos cómo son los ojos de los compañeros y del adulto, sugerimos tocarlos para descubrir la forma y las diferentes partes que los rodean:

- Son redondos.
- Son pequeños o grandes.
- Los párpados son blandos, los podemos estirar...



- Las pestañas y las cejas son pelos suaves que podemos estirar...

Podemos hablar también de los colores que tienen nuestros ojos:

- Los míos son de color...
- Los de (...) son...
- Los de (...) son...

Después de este primer contacto táctil, podemos jugar a experimentar las diferentes posibilidades de movimiento de los ojos:

- Abrir y cerrar.
- Pestañear y guiñar el ojo.
- Mirar a diferentes puntos sin mover la cabeza.

- Mirar cosas a diferentes distancias o alturas.
- Mirar desde diferentes ángulos: con la cabeza hacia arriba, con la cabeza hacia abajo, con la cabeza hacia un lado...
- Aplaudir con los ojos abriéndolos y cerrándolos rápidamente.
- Taparlos con las manos o con algún material, primero para mirar con un ojo, después con el otro o taparlos los dos a la vez.

Son muy divertidos los juegos de jugar a mirar haciendo vacíos si fueran ventanas abiertas o bien con visores hechos con vasos y tubos de diferentes medidas.



Otras maneras de jugar con los ojos pueden ser:

- Andar con los ojos cerrados.
- Jugar al «Veo, veo».
- Hacer fotografías con los ojos mirando un objeto o persona y cerrarlos de golpe.
- Mirar imágenes de personas, animales, pájaros, insectos, peces... y observar cómo son sus ojos.
- Cantar canciones referidas a esta parte del cuerpo.

Hay que decir que estas sugerencias para descubrir, conocer y experimentar con los ojos, pueden también organizarse en relación a las otras partes del cuerpo y favorecer las capacidades sensoriales de cada sentido y el conocimiento físico del propio cuerpo. ■

La vida cotidiana en la escuela

la construimos entre todas

La vida cotidiana está integrada por momentos (acogida, aseo, comida, sueño, juego) que se repiten cada día, y que tienen gran importancia en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños, ya que en torno a los mismos gira gran parte de la vida de la escuela y de nuestro trabajo.

La experiencia esta contextualizada en la E.I. La Linterna Mágica, de 0-3 años, de Fuenlabrada, perteneciente a la Red Pública de la C.M. . Es de nueva creación e inicia su andadura, como todas, con un proyecto educativo pensado y escrito. Pero rápidamente se plantea la necesidad de analizar y conocer la realidad tan diversa con que se cuenta, para poner en práctica el proyecto educativo de la forma más ajustada posible

Por tal motivo el equipo decide abordar y trabajar sobre algunos contenidos de la "vida cotidiana" poniendo en relación lo que pensamos con lo que realmente estamos haciendo.

Consideramos que la vida cotidiana está integrada por momentos (acogida, aseo, comida, sueño, juego) que se repiten cada día, y que tienen gran importancia en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños, ya que en torno a los mismos gira gran parte de la vida de la escuela y de nuestro trabajo.

Pensamos que son situaciones que si las tomamos con calma y le damos la importancia educativa que tienen, no solo contribuimos a satisfacer de forma placentera las necesidades básicas que los niños presentan, sino que también facilitamos establecer relaciones afectivas, aprendizajes significativos, avances progresivos en la adquisición de su autonomía, de hábitos, etc.,

Avelina Ferrero

En relación a cada uno de estos momentos nos hacemos muchas preguntas como: qué nivel y tipo de comunicación se establece entre niño y adulto o de niños entre sí, qué pueden aprender y sentir los niños en cada uno de estos momentos, qué problemas o dificultades surgen, en que medida nuestra intervención y la organización existente facilita o dificulta el desarrollo de los objetivos planteados en nuestro proyecto educativo, etc.

Durante varios meses de reflexión y debate conjunto, poniendo en relación nuestra teoría y nuestra práctica, nos llevó a definir lo que queríamos potenciar, a consensuar como hacerlo y a cambiar las estructuras organizativas necesarias

A modo de ejemplo, pasamos a resumir el trabajo realizado en torno a la llegada y despedida de los niños y niñas a la escuela.

Ideas que fueron apareciendo en nuestra reflexión

Muchos de los aspectos que nos planteamos tener en cuenta cuando el niño llega por primera vez a la escuela (acogimiento individualizado, intercambio de información, comunicación fluida con la familia, acceso al aula tanto en la entrada como en la salida, etc) consideramos que deberían seguir existiendo indefinidamente cada día.

Tanto el proceso de separación como el de reencuentro diario del niño con su familia, tienen que ser cuidado y planificado como una necesidad más del proceso de enseñanza aprendizaje

Este momento de reencuentro tiene un componente afectivo y de aprendizaje importante, el niño se alegra de ver de nuevo a la maestra o a sus padres, recibir un saludo individualizado, y además le permite percibir la relación que se establece entre los padres y su maestra, de alguna forma se produce un tránsito suave de un contexto a otro y le sirve como nexo de unión entre la casa y la escuela

Otro aspecto importante es el reencuentro con los compañeros, que ya están o van llegando al aula, con diferentes expresiones (sonrisas, saludos, besos, empujones...) así como con los juguetes que están a su alcance, los cuales facilitan situaciones de juego espontáneo

También identificamos posibles aprendizajes significativos y contextualizados como: saludar despedirse, desarrollo progresivo en su autonomía, colaborar en quitarse o ponerse el abrigo, identificar su mochila, colgar sus pertenencias, etc., relacionarse con sus iguales, iniciar juegos, etc.

Compromisos

Las reflexiones anteriores nos llevan a definir y consensuar aspectos que mejoren nuestra práctica, acordando tener en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

Aprovechar, tanto la entrada como la salida, para establecer una relación informal con la familia y transmitir información a través de diferentes medios (verbal, diario clase, mural, etc.)

Intentar en la medida de lo posible, que cada niño sea recibido y despedido por su maestra de forma individualizada, favoreciendo que él o ella también lo haga, así como estar atentas a que también este mismo proceso se produzca entre el niño y su familia

Establecer sencillos rituales que permitan a cada niño reconocer la situación, anticipar y asociar posibles acciones posteriores.



Ayudar a que el niño se incorpore al grupo, ofrecer posibilidades de elección dentro de un marco delimitado de opciones y sujeto a normas sencillas y claras, que posibilite un ambiente lo más relajado posible

Favorecer el proceso de autonomía personal y aprendizajes (saludos, reconocer sus pertenencias y su ubicación, poner o quitarse el abrigo, etc)

Compartir con cada familia, en función de cómo es cada niño, posibles estrategias a tener en cuenta en relación con:

- El saludo. Saludar al llegar y despedirse cuando se va
- Atender las demandas de su hijo relacionadas con ver algo que le quiere enseñar del aula
- Interesarse por lo que está haciendo en ese momento o preguntarle que ha hecho
- Hablar en su presencia sobre aspectos que le gustan y le interesan
- Evitar, por ambas partes, hacer comentarios inadecuados referidos a él.
- Etc.



Identificación de dificultades y posibles propuestas de cambios

Ante la puesta en práctica de nuestras consideraciones, nos encontramos con dificultades, a veces difíciles de resolver, como las que a continuación señalamos y frente a las cuales tomamos las decisiones que nos parecieron más adecuadas.

Organización y recursos de horarios ampliados

En la escuela, además del horario general, existen también horarios ampliados, tanto en la entrada como en la salida, estos tiempos cuentan con pocos profesionales (depende del número de niños).

Los niños que llegan durante el horario ampliado, son reagrupados en una sala y las personas que los acogen a veces no coinciden con sus maestros de referencia. Con relación a este tema, y contando con los recursos existentes, se buscaron salidas que se ajustaran lo más posible a lo que consideramos necesario, como por ejemplo cambiar la organización de forma que los bebés fueran acogidos en su propia aula, organizar las zonas de sueño en función (hay dos espacios) de su horario de inicio, adecuar en la medida de lo posible los horarios de toma de biberón, para que coincidiera con la incorporación de la maestra de referencia, etc.

Con los de uno y dos años tratar de respetar sus interés y estar atentos a sus necesidades, por lo que se prevé una zona de descanso y un tipo de juegos relativamente tranquilos y con implicación muy directa de las maestras: hablar, cantar, contar cuentos, corros

Necesidad de contar con un ambiente acogedor y tranquilo

Los padres habitualmente pasan al aula, donde se establece un intercambio de información que a veces se alarga en exceso lo que dificulta atender adecuadamente a los niños que van llegando y a sus respectivas familias. Cuando esto sucede de forma continua se abordará con ellas intentando que entiendan la situación que se produce, tratando de ajustar los intercambios a la realidad del momento

En ocasiones surge un cierto conflicto entre saludar a cada niño e intercambiar información con las familias y a la vez mantener un ambiente



relajado y motivador que facilite la incorporación del niño a posibles actividades o juegos, evitando así carreras incontroladas.

Ante estas situaciones constatamos que es necesario planificar y delimitar la utilización de los espacios así como seleccionar los materiales adecuados que deben tener a su alcance

Para conseguir los objetivo que nos proponemos detectamos la necesidad de pequeños cambios en la organización del aula como por ejemplo variar la altura de las perchas para que sean más accesibles a los niños y hablar con sus familias en torno a favorecer su autonomía, transmitiendo el mensaje de que no hay que hacer al niño, aquello que él puede hacer por si mismo, aunque si es preciso se aportará la ayuda que sea imprescindible.

Conclusión

De este proceso nos gustaría reseñar la riqueza que ha supuesto el compartir diferentes formas de pensar y de ver la realidad, así como diferentes formas de intervenir y las estrategias seguidas por cada una de nosotras.

Destacamos la importancia del trabajo en equipo como medio de aprendizaje compartido y de cambio de la realidad mediante el análisis conjunto que nos lleva a consensuar y tomar nuevas decisiones en nuestro quehacer educativo. ■



¡Masas y más masas

Carmen García Velasco

Pasta de papel

RECETA Muchos periódicos
Una bolsa de cola de empapelar (o engrudo)
Agua templada

Elaboración

¡A rasgar papel! Troceamos papel de periódico hasta el cansancio y lo vamos introduciendo en grandes cubas. Le echamos agua templada removiendo hasta que notemos que se ha empapado. Se deja reposar durante dos días. Pasado este tiempo lo sacamos y escurrimos, troceándolo aún más y amasándolo.

Preparamos la cola con agua procurando que tenga una consistencia espesa, casi como la gelatina, teniendo en cuenta que la textura cambia a los 10´ de haberla preparado. Si hacemos la pasta de papel con niños y niñas que se la pueden llevar a la boca, sustituiremos la cola por engrudo, una mezcla de harina y agua templada.

Mezclamos la cola con los periódicos escurridos y de nuevo a amasar. Si tenemos una trituradora potente podemos usarla para conseguir una masa realmente fina.

Una vez elaborada la masa, podemos jugar a hacer bolas que servirán para construir otros juguetes: móviles, canicas, bolos, cabezas de muñecos, etc. También podemos hacer composiciones sobre cartón o madera, que se pueden convertir a su vez en carpetas, porta-fotos, cuadros, etc. No obstante, estas propuestas deben ser abiertas, procurando ofrecer otros materiales que sirvan de apoyo a la experimentación: globos y cacharros de plástico que sirven de moldes, raíces y ramas sobre los que esculpir, conchas marinas, etc.

Puré de patatas

(y de zanahorias, batatas, calabaza,...)

RECETA Patatas
Mantequilla
agua

Podemos usar escamas de patata deshidratada o cocer las patatas al vapor, dejarlas enfriar y pelarlas con las manos con ayuda de los niños y niñas. Mezclamos en bandejas las patatas cocidas con mantequilla tibia y amasamos.

En una mesa cubierta con plástico jugamos a explorar la masa, cada uno a su ritmo, sin forzar las intervenciones. Los niños pintan con el puré sobre la mesa, pellizcan la masa, la observan en la mano, prueban el puré...

Podemos introducir otros purés de distinto color (de zanahoria, de batata, de calabaza, o cualquier verdura que deje una textura espesa) y probar a mezclarlos con el de patatas, y sorprendernos con las composiciones de color.

Podemos mezclar el puré con el fruto crudo entero o partido en trocitos y observar las diferencias de olor, textura, color, etc.

Carmen García Velasco
Granada

Las Meninas de Color

Los colores han sustraído la figura del tiempo, entendido como una serie de sucesiones irreversibles. También en el arte infantil los colores sustraen la obra al tiempo del niño, que es un tiempo irreversible...(Corrado Costa. En los Cien Lenguajes de la Infancia - Ya no hay tiempo para los colores.)

Dentro del Proyecto de Arte que llevamos a cabo en la Escuela, cuyo objetivo es que diversos pintores o estilos artísticos formen parte de nuestra actividad diaria a lo largo del curso y, pensando en el Día de la Paz, el equipo de profesores de 5 años nos planteamos realizar una actividad colectiva con la cual poder disfrutar de la obra de Velázquez y donde el color fuera nuestro instrumento de juego. La obra pictórica elegida para tal fin: «Las Meninas».

Janet Val

Lo divertido es adivinar quién mira a quién, si nosotros al cuadro o estos personajes a nosotros, como tal vez el rey y la reina mirando a su hija desde algún sitio de la habitación.

Los artistas no sólo «decoran» nuestras vidas, sino que también narran historias, y a través de ellas se pueden conocer realidades diferentes y, a la vez hacen resurgir en nosotros, distintos sentimientos.

En «Las Meninas» vemos a la Infanta Margarita rodeada de personajes variopintos: las damas de honor, la pareja de enanos, el pintor... Al fondo, el espejo, con el que jugamos a vernos reflejados y ver a otros reflejarse. De las paredes cuelgan cuadros de diversos tamaños, y un perro descansa produciendo una escena aparentemente cotidiana o informal.





Punto de partida. La motivación o actividades motivadoras

A través de los libros que llevamos a clase sobre el tema, tuvimos nuestra primera puesta en contacto con las Meninas. En ellos pudimos apreciar el conocido cuadro de Velázquez, entre otros. Nos ponemos de acuerdo con los niños a investigar sobre la época histórica y a descubrir a nuestros nuevos amigos.

En los retratos de este autor descubrimos caras con distintas expresiones; personajes con distintos peinados, poses y vestimentas que estimularon la curiosidad de los niños. Estos preguntaban: ¿Por qué están enfadados?, ¿Por qué se ríen?, ¿Por qué nos miran?... también observaban admirados la vestimenta de las personas retratadas: ¡Qué falda tan grande!

Según nos interesábamos más por la obra de Velázquez, veíamos y comentábamos la variedad cromática y todos los minúsculos detalles que se puede admirar en los trajes y cortinas de su obra: negros, grises, rojos, blancos, rosas y platas.... todo ello envolviendo los trajes que engalanaban a nuestros personajes. A los niños fascino tal derroche de color y minuciosidad en las telas del cuadro.

Otra de las actividades motivadoras fue un cuento: «La princesa y el pintor», de Jane Johnson. Con él aprendimos que la infanta era como todos

los niños de cinco años, juguetona, curiosa, que en lugar de ir al colegio, la instruían en Palacio. Entre sus amigos se encontraba Velázquez, al cual le estaba muy agradecida por el cuadro que había pintado, demostrándoselo con un beso.

Los niños de la clase pidieron una y otra vez que se les contara el cuento, y así varias veces a lo largo de la actividad; mientras lo hacíamos, recorríamos el palacio, sus jardines, y conocíamos a sus gentes.

Además del cuento, los juegos con espejos quisimos provocar diferentes perspectivas de imagen entre ellas recrear la imagen de los reyes en el cuadro. Jugamos a crear simetrías con dibujos hechos en la pizarra y completado con pequeños espejos, aprovechamos la ocasión para trabajar conceptos como igual / diferente, mitad / entero, derecha / izquierda entre otros, con la particularidad de que el lenguaje empleado en la actividad se realiza en inglés.

Actividad artística

Participaron seis clases de cinco años, y en cada una de ellas hicimos grupos de cuatro alumnos, los cuales pintaron media Menina de diferentes colores en tela.



Todos en clase experimentaron con el color, sin juzgar el trabajo de los demás (no hay ni bonitos ni feos); así emprendimos un viaje donde se sucedían procesos y resultados de gran colorido como fuegos artificiales, sorprendentes y únicos.

Utilizamos témpera, colorante alimentario y comida real, jugando así con los colores y explicando a nuestros alumnos que la pintura se puede extraer de alimentos como la cebolla o la remolacha. Con colorante alimentario tintamos toallitas desechables y descubrimos cómo aparecían en el papel formas graciosas según la dirección que tomaba el líquido.

Después de estos «experimentos» sobre tela, vestimos y peinamos a nuestras Meninas.

Fue una experiencia muy agradable con la cual fuimos descubriendo cómo en los grupos de niños se ponían todos de acuerdo para crear su obra conjuntamente. Cada grupo eligió los colores y los materiales que desearon. Jugaban con el color de tal manera que el marrón fue el resultado final de un proceso de mezclas en el cual la Menina iba transformándose de un color a otro; primero de una forma discreta con el pincel y luego con todas las manos o con la fruta o verdura directamente sobre la tela.

Terminado el trabajo y ya seco, a la pregunta de si querían añadir algo más, algunos grupos,

no todos, añadieron detalles con los dedos imprimiendo decoraciones o el pincel matizando distintas formas en el vestido. También emularon a Miró decoraron los trajes con estrellas, ojos y lunas. Esto último es el resultado de la inspiración que proporciona nuestra Big Menina de tamaño natural hecha de papel maché y el traje decorado con motivos «mironiamos» que tenemos expuesta en la entrada y que causó un gran efecto en nuestros pequeños.

A partir de este momento el camino estaba iniciado, según los profesores, para conocer a nuestro siguiente «invitado» en las aulas, Miró.

Conclusiones y valoración de la actividad

Concluido el trabajo, expusimos las telas pintadas colgadas en la entrada de la Escuela, al lado de la Menina anteriormente mencionada. Así celebramos el día de La Paz con nuestras obras, realizadas por los distintos grupos, adornando todo el hall. Un trabajo colectivo donde se trabaja en equipo, compartiendo y jugando juntos, buscando acuerdos y recreándonos con los colores empleados y disfrutando de los efectos que se producían en la tela.

Los padres, en las entradas y salidas, y en sus visitas al centro, disfrutaron enormemente de tan vistoso recibimiento. El día de La Paz se convirtió en un día de colores donde nuestro personaje se encontraba presente sin importar el color que tuviese.

Sin casi quererlo, hicimos con esta actividad un recorrido por la historia y, sabemos por los padres, que los niños iban preguntando cada día más y más sobre el tema en sus casas. Ese fin de semana muchos fueron a visitar la auténtica obra al Museo de El Prado, y más de un niño vino exaltado, contando lo que había visto a todos. «Es más grande que yo» «En aquella época no habría peines» «Tenían que hacer cuadros grandes para meter a tanta gente» «¿sabes si llevaban zapatos de tacón? No se les ve apenas».





Nos gustaría destacar cómo cuando pasábamos por el pasillo y veían sus obras colgadas, los niños las señalaban no como propias, sino como una muestra de trabajo en equipo: «¡La hice con mis amigos!», «¡Mira aquella, qué bonita es!».

Fue una experiencia muy interesante que satisfizo ampliamente nuestras expectativas sobre la posibilidad de trabajar una obra plástica en pequeños grupos.

El trabajo se realizó enteramente en inglés, lo cual no supuso un obstáculo, pues el colegio es bilingüe; al contrario, la riqueza del lenguaje se vio enmarcada por las preguntas que los niños formulaban. «Can I have more paint?» «Can I do another one?»

Ampliamos vocabulario en inglés, nuevos colores, formas, el nombre de las líneas y el material o los alimentos, vestimentas y distintas dependencias de un palacio; pero sobre todo aprendimos a transmitir y descubrir nuestras emociones sobre la obra de Velázquez.

Tratamos de inculcar en todo momento una actitud de respeto y cooperación con el trabajo y las ideas de los demás, así como la importancia de trabajar en grupo.

También logramos integrar toda la actividad de una forma global en otros contextos como: arte, historia, área de experiencias, lenguaje, matemáticas...

Todo ello nos ha motivado a continuar la experiencia a través del «libro viajero», donde nuestra Menina recorrerá distintos lugares. Cada niño en casa, junto con su familia, creará un nuevo escenario para nuestra amiga. En clase, los niños y sus profesores confeccionamos el cuento de nuestra Menina viajera.

Al finalizar el curso presentamos nuestros libros viajeros en la Semana Cultural de San Jorge, un cuento en inglés, producto del trabajo oral realizado en clase, y tuvimos la suerte de reencontrarnos con nuestra Menina en otro acontecimiento, esta vez relacionado con la lectura y los libros.

Una forma de aprender, donde toda la comunidad educativa, familias, alumnos y profesores hemos intervenido aportando nuestro granito de arena y donde todos hemos ido construyendo nuestro propio aprendizaje. ■

Integrantes de la actividad

Janet Val Triboullier, Olivia Sansó Luxford, Joseph G. Jackson, Sandra Puche Gil

La obra fue expuesta en el Centro Universitario La Salle Del 12 al 24 de Mayo de 2005. La exposición «El Meninario». Coordinado por Javier Abad profesor de educación plástica y con el esfuerzo de los estudiantes: Laura Alejandre, Silvia Bravo, Cristina Camarero, Jara Loira, Carolina Marín, Alberto Martínez, Mónica Moreno, Marta Rodríguez y Jorge Peña.

Gracias por darle tiempo a los colores de la infancia, gracias darle honor a tal espíritu en la Salle.

Una alternativa a las fichas

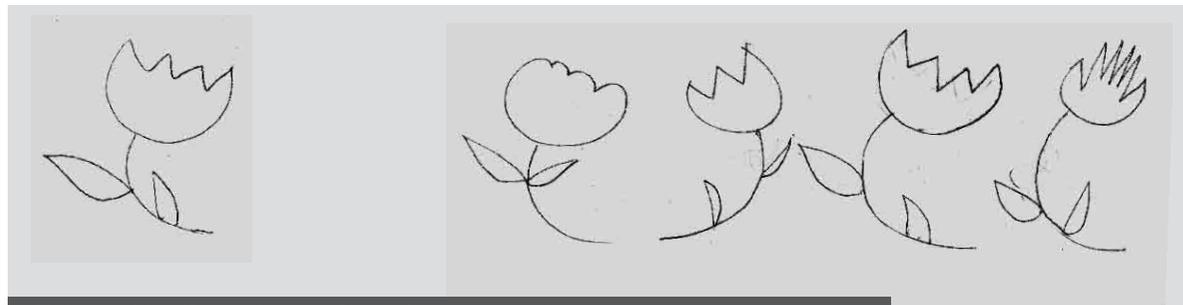
La flor

naturaleza viva

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 pequeños. Planteamos preguntas, y no damos respuestas para que cada cual elabore las suyas, y ofrecemos recursos para este menester.

El artista, más que comunicar preceptos, trata de mostrar la vida, de estimular resortes que ya están dentro de todos, de invitar a tener experiencias personales y directas.

ANTONI TÀPIES



Ficha A. Identifica y pinta las figuras iguales al modelo.



B. Pega piezas en la ficha para formar dos flores como la que sirve de modelo.

Todos tenemos al alcance la posibilidad de mostrar la vida de una flor. Los ejercicios escogidos ¿ilustran algo de esta vida?

¿Estimulan resortes de conocimiento?

¿Invitan a tener experiencias personales y directas?

¿La elección del «modelo» ha sido acertada?

¿El niño tendrá opción de interpretar y expresar la riqueza de las formas y los colores que la naturaleza dispone en una flor?



El niño es capaz

Cuanto más vea, sienta o experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales estén a su disposición en su experiencia, tanto más considerable y productiva será igualmente, en las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.

VIGOTSKY



Recursos

Hemos optado por que el niño tenga vivencias a su alcance, vivencias de flores vivas, buscadas por él, plantadas, regadas, observadas en su proceso de crecimiento, de formas diferentes, de agrupaciones diversas, vaporosas en el viento, de colores densos o de pigmentaciones difuminadas. Más tarde dispondremos los elementos que en este caso han de ser tan ricos como las vivencias. Herramientas y materiales, recursos técnicos, gráficos y pictóricos, y el niño motivado por todo ello, que mirará, imaginará y creará su flor como la naturaleza. ■

...Y tú, ¿por qué lo sabes?

La biblioteca escolar

como recurso para el desarrollo de los proyectos de ciclo

En la escuela pública Virgen de Valencia, Cantabria, hemos observado que los niños y niñas de Infantil nos hacen con frecuencia esta pregunta, cuando les contamos algo que desconocen: ¿...y tú por qué lo sabes? Seguramente alguna vez respondimos inconscientemente: porque lo he leído. Pero cuando comprobamos que la pregunta se repite, a lo largo del tiempo, en diferentes circunstancias, a veces de forma literal y otras veces intentando averiguar si lo sabes todo, o por qué sabemos tantas cosas..., hemos empezado a pensar, en primer lugar, que quizá hablamos demasiado y sobre todo que no estamos dando respuesta a lo que de verdad quieren averiguar.

Asun Cueli

Y tú, por qué lo sabes, es una cuestión que entraña muchos interrogantes, que ellos y ellas no hacen explícitos. ¿Qué hacen los adultos para aprender?, ¿qué libros dan esa información?, ¿qué información se busca en distintos textos?, son algunas de las preguntas a partir de las cuales los niños y niñas pueden ir elaborando hipótesis sobre los procedimientos que producen conocimiento.

La experiencia que se presenta es un intento de ir facilitando respuestas satisfactorias, a todos los interrogantes que las criaturas se plantean cuando están intentando apropiarse con sentido, de las maneras de hacer de los adultos.

Los niños pequeños no tienen claro qué documentos escritos dan información real y cuáles no y ésta es una discusión que se integra en las conversaciones de la clase y para la que necesitamos

manejar diferentes textos. Poco a poco, en la biblioteca escolar, además de cuentos, han entrado diccionarios, libros de cocina, atlas, poesía, teatro, guía de teléfonos, revistas científicas, enciclopedias y no sin lucha, el periódico. Porque es necesario aprender a localizar la información deseada

entre la diversidad de fuentes disponibles.

Ponemos a su alcance distintos textos, enfrentándoles a tareas de lectura y escritura para las que no son «oficialmente competentes», precisamente porque buscamos que lo sean. Y de paso damos respuesta a otra pregunta implícita: ¿nosotros también podemos?

Comprueban que diferentes textos proporcionan diferentes informaciones, y que para determinadas tareas su competencia es suficiente,

(buscar un número en la guía telefónica, interpretar un tique de compra de la frutería, la etiqueta de la caja de pescado que nos dieron en la pescadería, localizar en el periódico a qué hora «salen» Los Lunnis.

Facilitando el uso de textos reales y variados, no sólo avanzan en el dominio del lenguaje escrito, también van tomando conciencia de qué se espera de ellos como miembros de una comunidad de lectores y escritores, qué libros leerán, qué tareas resolverán leyendo o escribiendo y qué papel se les adjudica en el ámbito social de la escuela. Algo que señala Yetta Goodman (1991):

«Es importante advertir que las raíces de la alfabetización que los niños desarrollan, no solamente se ven influidas por lo que el niño hace cuando lee y escribe, sino también por lo que los otros dentro de su entrono socioeconómico leen y escriben y por las experiencias que tienen acerca de que el leer y el escribir, les permita participar de la vida alfabetizada de la comunidad.»
(sin paginar)

Por eso, siempre que es posible, las tareas que les proponemos son de «alto nivel», en situaciones

reales y complejas, en las que leer y escribir tenga un propósito conocido e intencionado. Porque nuestras expectativas son máximas y así queremos que lo sientan.

Aprender a leer y escribir es aprender a utilizar el lenguaje escrito en su diversidad de usos sociales. Para llegar a formar parte de una comunidad de lectores y escritores competentes es necesario tener oportunidad de interactuar con textos escritos y con usuarios de lectura y escritura convencional, (Nemirovsky 2001).

«... pues la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con los usuarios de la escritura convencional en situaciones en las que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista. De allí la importancia de que la escuela asuma la responsabilidad de generar dichas situaciones.» (p.23)

Por eso vamos a la biblioteca, porque es un medio rico en posibilidades, donde hay libros «de mayores», «de verdad», en los que podemos leer de formas diferentes, con diferentes soportes y propósitos. Y nos traemos la biblioteca al aula, integrándola en el trabajo diario, porque no tratamos de «animar a leer».

Hemos comprobado que nuestros alumnos están sobradamente animados, como lo demuestra el hecho de que diariamente y de forma voluntaria, los niños y las niñas de E. infantil y primer ciclo de Primaria, se llevan a casa un libro prestado por la escuela, que escogen ellos, guiados por los intereses suscitados por las lecturas colectivas en el aula, por los comentarios de los compañeros, o por las indicaciones de algún miembro de la familia, quienes en ocasiones

reclaman un libro concreto, porque la lectura es una buena experiencia para compartir.

Pretendemos, por lo tanto que no se desanimen mientras aprenden a leer y escribir, porque sabemos que es un proceso largo y complejo que debe ser aprovechado para realizar tareas interesantes, con documentos escritos reales. Y además el aprendizaje inicial es fundamental, ya que, como señalan Tolchinsky y Simó (2001)

«... cimienta las expectativas de los alumnos sobre la lengua escrita. En relación con esta cuestión, no podemos dejar de mencionar un trabajo de investigación realizado en Suecia a mediados de los ochenta. En este trabajo se preguntaba a los alumnos de 6 años, antes de comenzar la enseñanza sistemática de la lectura que en Suecia comienza a los 7 años, para qué sirve leer. Aunque muchos dijeron que leer sirve para aprender a leer, hubo muchas respuestas. Dijeron que leer sirve para divertirse, para aprender cosas, para aprender a usar juegos, para reírse, para contar cuentos. Dos años después, cuando la mayoría de los niños ya sabían leer y escribir de forma convencional, la enorme mayoría de respuestas se concentró alrededor de una única: leer sirve para aprender a leer. Sucedió que con la enseñanza sistemática se redujeron las funciones de la lectura». (pp.10-11)

De estos planteamientos surge la actividad que se expone a continuación, realizada en los grupos de Infantil de 5 años.

Exposición sobre el mar. Una situación en la que también aprendemos a ser lectores y escritores

Tras la visita al Museo Oceanográfico, los niños y niñas empiezan a traer, como es costumbre en el desarrollo de los temas de trabajo, información y objetos relacionados con el mar, y a apor-



tar ideas sobre asuntos que podemos investigar. En esta ocasión nos proponemos hacer una exposición con todo el material que recojamos, (objetos reales, juguetes, fotos, carteles, artículos, libros cuentos... etc.).

Y empiezan a aparecer situaciones en las que es necesario leer y escribir. Habrá que preparar un cartel para anunciar la exposición. La carta a los padres para que colaboren en la recogida y préstamo de materiales. El inventario de los objetos prestados, para facilitar después su devolución. La lista de los animales marinos que van a estudiar. Las fichas bibliográficas, para registrar los documentos encontrados. Los textos con información sobre los animales. El índice del libro que al final elaboramos. Además se acordó acompañar cada objeto con una tarjeta identificativa y cada animal



con una pequeña ficha explicativa, como vieron en el museo.

Estas actividades nos permiten trabajar en contextos funcionales con referentes textuales. Y para ello habrá que buscar modelos que nos faciliten reflexionar sobre las características de los carteles, los formulismos usados en las cartas, cuándo se usan listas de objetos en la vida real y qué nos interesa registrar en el inventario.

Para recoger información sobre los animales seleccionados, se pusieron de acuerdo en parejas. Consultaron los documentos que tenían en clase y además fueron a la biblioteca donde había más información. Los hallazgos se registraron en las correspondientes fichas bibliográficas. Y de nuevo fue necesario pensar en un modelo que nos fuese útil y aprender a localizar títulos, páginas, colecciones... y nuestras fichas se van pareciendo a las convencionales.

Teníamos mucha información que habíamos sido capaces de localizar, seleccionar y organizar. Leer todo eso hubiera sido un problema, pero mientras no podíamos hacerlo solos, lo hacemos con ayuda, así que pedimos a los niños y niñas de quinto curso que hicieran de lectores. De forma voluntaria, un

alumno mayor hacía de tutor de una pareja, leyendo los artículos, resumiendo los aspectos más relevantes y supervisando la escritura de los pequeños.

El resultado del trabajo conjunto son fichas de animales que pasan a la exposición y con las que decidimos hacer un libro para regalárselo a los niños y niñas que nos ayudaron.

Para ordenar las páginas del libro necesitamos un índice y de nuevo recurrimos a la biblioteca, para ver índices distintos. Descubrimos que no todos los libros lo tienen, que no están siempre en las primeras páginas y que no están ordenados alfabéticamente como ellos pensaban, condicionados sin duda por haber manejado la guía de teléfonos. Al final el orden alfabético fue el que se impuso, no sin antes discutir sobre las regularidades que observábamos, incluidos el número de puntitos que deben ponerse antes del número de la página, o cómo conseguir que quede todo bien alineado a derecha e izquierda, cuestiones todas tratadas con la mayor seriedad.

La biblioteca nos ha dado la oportunidad de enfrentarnos a problemas reales en los que la lectura y la escritura se usan con sentido. Poner en sus manos la posibilidad de acceder a la información, es hacerles sentirse capaces de comprobar dónde y cómo se aprende y quizá, como pensaba A. Camus, (2001), dignos de descubrir el mundo.

«... la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Germany, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo» (p.128)

Al tiempo que preparábamos este trabajo, casualmente encontramos junto a la fotocopidora una de esas hojas que se olvidan. Representaba un gran pulpo y nos llamó la atención, porque estábamos con los animales del mar; ¿qué lleva el pulpo? era el encabezamiento y el pulpo, incomprensiblemente para alguien que sepa algo de pulpos, llevaba un plato, un plumero, una planta... y cinco objetos más que debían completarse con palabras que empezaran por «pl». Nada que ver con lo que son los pulpos reales, ni con lo que estábamos aprendiendo de ellos. Y nos sorprendió que apenas recordáramos cuando, no hace mucho tiempo, también nosotras preparábamos con esfuerzo textos enlatados, bien bonitos, para que a nuestros alumnos no les costase esfuerzo digerirlos.

No ha pasado tanto tiempo y no somos conscientes del proceso por el cual ya no podemos considerar útiles ciertos materiales. Pero cambiar los «libros de texto», por los de verdad, ha beneficiado fundamentalmente a las profesoras, que hemos descubierto el aspecto más gratificante y enriquecedor de nuestra profesión.

De igual manera hemos pasado de prestar únicamente literatura infantil a prestar todo tipo de materiales, porque ahora conocen otras cosas y las reclaman. Y como se sienten capaces de escribir, traen, de forma espontánea algunos de sus descubrimientos, para exponer en clase a sus compañeros y resulta muy fácil leer lo que personalmente se ha escrito. Así la maestra habla menos, los niños y niñas tienen otras cosas que preguntar y no sabemos qué hacer con tantas producciones.

Sin embargo algunos niños nunca traen textos escritos; quizá la biblioteca pueda crear un espacio para los que no tiene en casa quién les ayude a producir textos. Pero ésa... es otra historia. ■

La cabaña

Juan Pedro Martínez Soriano



Cuatro troncos, una lona, un poco de paja, hojas secas, durante una salida al bosque, los niños y niñas de la Escuela Infantil Belén, de Granada, aprovechan lo que encuentran para hacerse su guarida. En este caso, se trata de una cabaña donde podrán esconderse, imaginar, sentirse en un espacio propio, que ellos mismos se han construido.

La naturaleza ofrece posibilidades infinitas para que los niños puedan actuar y prepararse sus espacios de juego. Cada tronco es diferente, hay piedras, árboles, hierba, materiales de tacto suave o rugoso. Así, por contacto, aprenden las cualidades del entorno, ponen nombres y atribuyen la función que, en aquel momento, mejor se adecua a sus intereses.

En un país donde lo más habitual es que brille el sol, la escuela tendría que vivir afuera. En los países nórdicos, la escuela al aire libre es una realidad tan asumida, que les parece el espacio natural donde han de estar los niños. Y esto, aquí, es la excepción. ■



Gemelos diferenciación-confusión

Marisol Farré

Ser gemelo conlleva peculiaridades, matices, que este artículo analiza desde el punto de vista de la psicología. Así, en la construcción de la propia imagen, aunque se tenga un hermano idéntico, se les diferencia por el nombre y por las acciones distintas. Al mismo tiempo, al igual que en los otros niños, también se pueden experimentar celos. Pero, sobretodo, el gemelo tiene un hermano de su misma edad con quien jugar y compartir descubrimientos.

Cuando se espera un hijo y son dos los que anuncian su llegada, el primer sentimiento es generalmente de sorpresa. Después probablemente a los padres les vendrán a la cabeza un montón de dudas y de miedos respecto a su capacidad para atender bien a los dos a la vez. Estos pensamientos tienen su lógica, ya que se trata de un hecho fuera de lo normal, entendiéndolo como normal la definición que da la estadística: es normal lo que se produce con más frecuencia. En el hombre, lo más frecuente es que nazca un hijo en cada parto. Pero la naturaleza no siempre es lógica y si bien en algunas ocasiones juega malas pasadas, haciendo que nazcan individuos con malformaciones, en el caso de los gemelos nos hace un regalo.

El hecho de que el nacimiento de gemelos no sea normal lo ha llevado a ser objeto de una mirada especial por parte de la ciencia y de la sociedad, una mirada no siempre beneficiosa

los gemelos un campo adecuado para el estudio de muchas enfermedades, ya que al considerar que eran dos niños en los cuales se mantenían unas variables constantes, podía estudiar los resultados de las variables que se manipulan. Existen muchos estudios con gemelos para poder discernir si, en la maduración del niño, influye más la herencia o el ambiente. El resultado no ha sido concluyente ya que, por ejemplo, en casos en los que se han separado los gemelos al nacer, se ha comprobado finalmente que el ambiente en el que se han criado los dos no ha sido tan distinto.

Es bien sabido que hay dos tipos de gemelos: los que provienen de un solo óvulo fecundado y la naturaleza hace que las divisiones celulares

para ellos, como en el caso de sociedades de tribus que mataban al que nacía en segundo lugar, por considerar que no era un verdadero individuo. La ciencia también ha creído encontrar en

sean dobles, con el resultados de dos seres vivos genéticamente idénticos, y los que provienen de dos óvulos fecundados, o sea, que la naturaleza ha propiciado que lleguen dos hijos a la vez, en contra de lo que es habitual, que es el nacimiento de uno solo. La lengua catalana tiene solo una palabra para designarlos, a diferencia del castellano, más rico en este caso, que tiene dos: gemelos, los procedentes de un solo óvulo, y mellizos, los procedentes de dos óvulos, siendo este último caso el más frecuente, sobretodo en los últimos tiempos en que cada vez son más habituales los embarazos de gemelos fruto de fecundaciones *in vitro*.

Así pues, gemelos son dos niños que nacen al mismo tiempo y que tendrán un desarrollo paralelo. ¿Les va a influir este hecho de alguna manera? Es una pregunta que tanto los padres como la ciencia y la sociedad se plantean. ¿Tendrán caracteres similares? ¿Se considerarán dos personas independientes o se vivirán como una unidad y serán dependientes la una de la otra? ¿Cómo le va a influir el hecho de que nazca otro, muy cercano, que tiene muchas cosas en común con él o es idéntico?

Diferenciación-confusión

Como he apuntado al inicio, los gemelos han sido y son objeto de observación atenta por parte de la ciencia y existen publicaciones sobre ello. Querría, en este artículo, centrarme únicamente en el eje diferenciación-confusión. Para tratar este punto recurriré a la estructuración subjetiva del individuo y a como la propia imagen juega un papel fundamental en ella. Algo con lo que se encuentran los gemelos es que se parecen mucho físicamente, y recurriré al reflejo de la imagen en el espejo. Veamos, pues, cómo se produce la estructuración subjetiva y cuáles son las primeras identificaciones.

Jaques Lacan, psicoanalista francés (1901-1981), habla del «estadio del espejo», que abarca desde los seis a los dieciocho meses, como un estadio estructurador del yo.

Un estadio es un período evolutivo, así que, hacia los seis meses, el niño empieza a reaccionar ante su imagen y a los dieciocho hay pleno reconocimiento e identificación.

En los simios, que son una especie muy parecida e instrumentalmente más precoz que nosotros, no se da un reconocimiento de la propia imagen en el espejo. Es un hecho comprobado, ya que el interés de un niño por su imagen en el espejo perdura y disfruta observando sus propios movimientos, mientras que en el simio decae rápidamente.

El reconocimiento de la propia imagen es un signo de inteligencia, ya que significa que el niño es capaz de establecer una relación entre los movimientos que realiza y los que observa en el espejo, es decir, entre su cuerpo y su imagen, y también entre las personas y objetos que hay a

su alrededor. Este reconocimiento se produce incluso antes de haber adquirido la bipedestación y la marcha. Este estadio debe ser entendido como una identificación.

Lacan afirma que se ha creado una matriz simbólica, que define como materia básica con capacidad formadora y regeneradora. O sea, que se ha producido una transformación en el sujeto cuando ha adquirido una imagen, que ya tiene algo propio -la imagen- con lo cual se identifica antes de identificarse con el otro y antes de que, a través del lenguaje -nombre y apellidos-, se le reconozca universalmente como sujeto. Esta matriz «será el tronco de las identificaciones secundarias», dice Lacan. La forma del cuerpo -Gestalt-, percibida por el niño, es pues más formadora que formada, ya que en tanto que cuerpo no está todavía completamente madura.

Con el reconocimiento de la propia imagen se ha producido un hecho fundamental para el niño, al situar la instancia del yo -representación mental de la propia imagen- antes de sentirse socialmente reconocido.

Este estadio vincula al organismo con la realidad, o sea el mundo interior -la representación mental- con el mundo exterior. Esta relación en el hombre está descoordinada puesto que nace inmadura; el cuerpo madura después de nacer, lo cual implica que el recién nacido vive el cuerpo fragmentado -existe una descoordinación motriz- y, en el estadio del espejo, se produce una unificación.

El espejo es el instrumento que brinda al niño la oportunidad de percibir su cuerpo como unidad. Hasta entonces ha percibido las partes de su cuerpo como disgregadas. (A

menudo habréis visto a un bebé mirarse las manos durante mucho rato como si se tratara de un objeto externo a su cuerpo. Es un hecho que podemos observar hacia los 2-3 meses.)

Este estadio del espejo le permite identificarse con los de la propia especie. Por este motivo, la mayor parte de los niños buscan la respuesta del adulto cuando se ven en el espejo y esperan que con su respuesta les confirme como seres humanos identificados con nombre propio.

La finalización de este estadio se logrará cuando haya una dialéctica entre el niño, que ya se reconoce como un yo, y situaciones socialmente complejas. Lacan lo expresa así:

«Momento en que termina el estadio del espejo, inaugura por la identificación de la *imago* (El diccionario de psicoanálisis de J. Laplanche, J. B. Pontalis (Barcelona: Paidós, 1996) define *imago* como «una representación inconsciente. Hay que entender que es algo que va más allá de una imagen, un esquema imaginario adquirido, un cliché estático a través del cual el sujeto se enfrenta al otro. Por lo tanto, la imago puede objetivarse tanto en imágenes como en conductas.») del semejante y los celos primordiales, la dialéctica que desde entonces liga al yo con situaciones socialmente elaboradas».

Basándonos en este estadio desde que el niño reconoce su imagen en el espejo, todos los niños disponen de un elemento imaginario que los hace únicos y los diferencia de los demás, y no tiene por qué tener ninguna confusión con otro parecido. Tampoco tiene por qué confundirse con el hermano gemelo, que físicamente se le parece mucho, ya que aunque las figuras reflejadas en el espejo sean idénticas, la conducta del uno y el otro frente al espejo no son la misma, puesto que cada uno realiza unos movimientos distintos para

mostrar las emociones que le despierta la percepción de su propia imagen.

Tenemos pues, que si las primeras identificaciones estructuradoras del yo se han integrado correctamente, el niño dispone ya de unos recursos para no confundirse.

Pero la estructuración subjetiva no solo se fundamenta en el registro imaginario, sino que además el registro simbólico hace sus aportaciones. Tenemos como elemento diferenciador el nombre propio. Puesto que desde el nacimiento ya se le ha asignado un nombre distinto al de su hermano, cuando vea su imagen en el espejo, el adulto deberá hacerlo corresponder con el nombre propio. De este modo, dispone ya de dos elementos que le identifican y le diferencian del otro; además, el nombre propio es uno de los elementos que le introduce en el ámbito social, tal como sostiene Lacan. Por lo tanto, conviene que, cuando se pone a un niño frente a un espejo, se le llame por su nombre.

Otro recurso a favor de la diferenciación es la vivencia que los padres tienen de cada uno de ellos. Por mucho que los padres deban proporcionarles las mismas atenciones al mismo tiempo, nunca les tratarán exactamente igual. Podemos tomar como ejemplo los momentos de introducir pautas madurativas como la alimentación no láctica: cada bebé la aceptará dependiendo del tiempo en que tarde en reconocerla como



Secuencia de la conducta de una niña de 13 meses ante el espejo. Primero muestra alegría y sorpresa, luego mueve los brazos y se observa. Acaba mirando a la madre para ver su reacción.



algo bueno y según la manera como lo manifieste

(este hecho es algo subjetivo), lo cual provocará que el adulto tenga una respuesta distinta en cada caso.

Por lo tanto, la interacción con cada uno de los gemelos será distinta y los vivirán como dos hijos independientes, tendrán para cada uno expectativas y proyectos de futuro distintos, etc.

Celos

Cuando se habla de la infancia, un tema obligado es el de los celos. Los celos no son siempre patológicos, sino que, de entrada, son un signo de inteligencia. Los niños saben muy pocas cosas,

todavía no han adquirido los conocimientos que la experiencia de la vida les ha podido aportar, pero las cosas que saben las saben muy bien, o sea, las saben de un modo muy al pie de la letra, lo cual provoca que sus razonamientos lógicos sean muy exactos. Pensemos en la situación de un niño cuando le nace un



hermano. Hasta entonces ha gozado de un bienestar facilitado por los padres, pero llega otro a quien los padres quieren, lo cual le proporciona los mismos «derechos» y dispone de las mismas posesiones que él. Lo que piensa, sin saberlo, es que a él le va a corresponder menos, que todo aquello de lo que gozaba deberá repartirse. Esta lógica le hace vivir la existencia del hermano como la de alguien que le impide disfrutar de todo aquello a lo que tiene derecho.

Esta lógica tan elemental la aplica también al cariño que recibe de los padres. Así pues, piensa que le tocará menos amor del que hasta entonces tenía. Lo que no sabe es que los afectos no responden al tipo de razonamiento que él hace y que el amor de los padres nace con cada hijo.

Para «evaluar» cuánto menos le quieren frente a su hermano, se servirá de las cosas concretas que el hermano recibe y él no. Tendrá así la confirmación de la sospecha de que el hermanito es más querido. Hay muchos ejemplos, como el de los niños que quieren pañales cuando ya no los necesitan, quieren pecho como el pequeño, que le compran cosas cuando se las compran al hermano, etc. Al no concedérsele lo que reclama, le aparece un sentimiento de rabia contra el hermano, rabia que le crea un problema, ya que va contra la propia ética, o sea, se siente dividido emocionalmente. Por un lado, siente deseos de agredir al hermano, pero por otro lado, no puede, ya que también le quiere. Cada sujeto resolverá esta situación como pueda, pero la manera en que los padres traten este conflicto tendrá un gran peso para el hijo celoso.

Hemos hablado de los celos de un hermano menor, pero el mismo razonamiento sirve para uno mayor. Las situaciones se producen cuando

no pueden tener lo que se brinda al mayor, sin darse cuenta de que son cosas no adecuadas para él.

En el caso de los gemelos, a pesar de no existir diferencia de edad, los celos se dan igualmente. Se encuentran con que han tenido siempre situaciones más parecidas y aunque no les sirven las cosas distintas que se dan al hermano como en el caso anterior, sí que se encuentran con que han de compartir muchas cosas. Estas son el instrumento del que pueden valerse para «comprobar» si son más o menos queridos que el gemelo, como también el hecho de no ser tratados de forma idéntica por los padres puede ser vivido como que son menos queridos. En este caso, los padres no tienen como recurso para justificarse, frente a la queja de los niños de no tener lo que tiene el hermano, el argumento de la diferencia de edad (por ejemplo, no sirve el recurso de decir «déjale, que él es más pequeño» o «esto lo tiene porque es mayor»).

Algo quizás socialmente mal entendido es que los celos son una patología. No es así. Son una muestra de que el niño tiene conciencia de lo que representa tener un hermano. Pueden llegar a ser patológicos cuando interfieren negativamente en su forma de vivir

Situaciones específicas en los gemelos

Lo que sí resulta distinto en el caso de los hermanos gemelos respecto a los hermanos que tienen una diferencia de edad, es que vivirán en el mismo momento las etapas evolutivas. Este hecho puede a menudo ser vivido con alegría, pero también con sufrimiento, debido a los malentendidos identificatorios.

Uno de los aspectos agradables de ser dos muy semejantes, sobretudo en la infancia, puede ser el

hecho de disponer siempre de un compañero con capacidades e intereses muy parecidos, lo cual significa tener siempre muy cerca de un compañero con quien «formar piña» en las dificultades y exigencias madurativas de la vida, como son los aprendizajes. A su vez, esto puede ser vivido con sufrimiento cuando uno de ellos logra unas metas y el otro no (por ejemplo, uno adquiere aprendizajes escolares antes que el otro), sufrimiento que puede venir del malentendido de pensar que la adquisición del hermano que tanto ha complacido a los padres él no puede brindársela, del hecho de no poder ser como el hermano a los ojos de los adultos. Lo que todavía no ha descubierto es que es valorado y amado por lo que representa por sí mismo, y no en relación al hermano.

Los gemelos tienen la oportunidad de disputarse la posesión de un objeto antes que otros niños, ya que tienen más cerca a otro con el mismo interés por ese objeto, mientras que, a otro niño, quizás no se le disputa nada hasta que es escolarizado, y ello puede hacerles más precoces en aprender a defender sus propiedades.

Fácilmente se considera a los gemelos como «una unidad». Lo ejemplifica el caso de padres que se dirigen a cada hijo por su nombre, pero les llaman «los gemelos» cuando quieren referirse a ellos.

Tal vez se ha dado demasiada importancia a hechos como que no debe vestirse igual a los gemelos, o que no deben estar en la misma clase en el colegio. El hecho de vestir igual o ir a la misma clase no puede crear confusión. En todo caso, puede aumentarla si ya existe. ■

Bibliografía

LACAN, J.: *Escritos*, Buenos Aires: Siglo XXI, vol. I.

La Educación Infantil 0-3 en Euskadi

No es la primera vez, que desde estas páginas pasamos revista a la situación de la educación infantil de la Comunidad Autónoma Vasca. Ya en el 99 denunciábamos la política de dejación que los poderes públicos llevaban a cabo con respecto a este ciclo, permitiendo una escolarización sin orden ni concierto de las criaturas de 2 años en las escuelas, en detrimento de las escuelas infantiles, a las que nadie tenía en cuenta. En el 2000 atisbábamos una pequeña luz, que, aún sin tener muy claro cómo se iba a articular el ciclo 0-3, nos hacía pensar que podíamos resistir hasta conseguir el encuadre deseado. En el 2002 contábamos, al publicar la historia de la Coordinadora de Gipuzkoa, cómo con un movimiento social potente conseguíamos que el Departamento de Educación liderara lo concerniente

a la educación infantil 0-3 relegando a un segundo plano otros departamentos como los de Trabajo, Asuntos Sociales y Agricultura. Han pasado los años y las cosas han cambiado mucho en todos los frentes. Tuvimos un Decreto, un Plan de Familia, el compromiso político de llegar a una cobertura del 40% en el 0-2 y del 100% en el 2-3 en cuatro años, partida presupuestaria y una nueva Institución para crear la red pública del 0-2, completando de esta manera al 2-6 de las escuelas del Departamento de Educación. Esto dicho grosso modo. Pero vayamos por partes.

Hoy por hoy hablar de escuela infantil en nuestra comunidad es hacer referencia a una auténtica amalgama de centros. A grandes rasgos y por orden de aparición, tenemos: las escuelas infantiles históricas (públicas y

privadas) que atienden a criaturas de 0-3 años (en extinción, como luego veremos). Las aulas de 2 años en los centros docentes (que en algunos centros privados concertados se está extendiendo a los de 1 y 0 años) y el Consorcio Público Haurreskolak para criaturas de 0-2 años. Todo esto subdividido entre centros municipales, municipales de gestión indirecta, públicos del Departamento de Educación, públicos del Consorcio pero que no son del Departamento de Educación, escuelas infantiles privadas y subvencionadas con convenio, centros docentes privados y concertados e ikastolas concertadas.

Desde que se creó el Consorcio hay una oferta de 2.340 plazas repartidas en más de cien municipios. Se ha hecho tanto y tan rápidamente, que lo de menos ha sido buscar las referencias del hacer educativo en el

0-3. Por encima de objetivos pedagógicos han primado los objetivos políticos y esto hace que el sistema falle por la base. No ha contado la realidad previa. La larga historia de la escuela infantil, con su bagaje de buenas prácticas y buenos profesionales, toda la experiencia acumulada se ha tirado por la borda para, al arrimo de lo que quiso ser la LOCE sacar de la chistera un nuevo producto de más baja calidad, maquillado con ciertos tintes educativos y encarrilado en una vía que no se equiparará nunca a lo que el Departamento de Educación representa. Bajo la disculpa de hacer compatible la crianza y el trabajo fuera de casa han puesto en marcha el Plan Institucional de Apoyo a las Familias con hijos e hijas. Y digo bien disculpa porque este plan únicamente afecta al 0-2, algo claramente deficitario si

de verdad nos tenemos que creer lo que el Gobierno y nuestros gobernantes dicen perseguir con el mencionado plan: Hacer compatible la vida familiar y laboral. ¿Desde cuándo esta necesidad acaba cuando los hijos o hijas cumplen 2 años?

De entrada digamos que para diseñar la educación infantil en su conjunto se ha partido de la base de que el 2-3 está en las escuelas del Departamento de Educación y eso es inamovible, por lo que hay que darle carta de naturaleza. Desde que se empezaron a abrir estas aulas no ha habido ley para legalizar el 2-6 ni mapa escolar para legitimarlo pero se ha dejado hacer y al final la política de hechos consumados ha dado sus frutos con el beneplácito de sindicatos y demás estamentos interesados. La escuela infantil oficial es 0-2 (asistencial-educativa, fuera de

lo que es la escuela) y 2-6 (educativa, dentro del entramado escolar). Punto. La eterna cantinela de la coordinación de los dos tramos pasó a mejor vida porque ya nadie habla de ello. Protestan los de los centros públicos porque a diferencia de los centros privados no tienen autonomía para implantar en sus escuelas el 0-2 y ven mermada su capacidad competitiva.

A día de hoy nos podemos encontrar con toda clase de práctica en los centros 0-2 ó 0-3. Se está aprovechando el tirón de la demanda y están apareciendo ofertas tan variopintas (sobre todo en la privada) que excede el marco del presente artículo. Por eso me limitaré a analizar lo que el Gobierno Vasco ha oficializado para la Red Pública de Escuela Infantil 0-2, entiéndase el Consorcio Haurreskolak.

Este Consorcio se creó para echar a andar un nuevo modelo de escuela infantil que, obviando lo existente, más centrado en la educación de las criaturas, permitiera dar una mayor respuesta asistencial a las familias. Nació con un buen arrope de propaganda política y aunque no fuera más que por cubrir estadísticas, en la primera fase se dio prioridad a la extensión territorial (fueron muchas las poblaciones, sobre todo de la zona rural, que contaron con escuela infantil) que a la creación de plazas (se necesitan 3 criaturas para abrir un centro y un número considerable de los nuevos son muy pequeños). El Consorcio abre sus puertas a todos aquellos ayuntamientos, que, aportando la infraestructura pertinente, soliciten crear una escuela infantil.

Entre tanto y en una segunda fase se pasó a absorber a las escuelas infantiles privadas aglutinadas en torno a Coordinadora de Gipuzkoa, que por voluntad expresa de los centros (era una vieja reivindicación de formar parte de la red pública, pero también porque la subsistencia obligaba) y los ayuntamientos pertinentes, accedieron a formar parte del Consorcio Haurreskolak. En este momento estaríamos en la tercera fase con la absorción de las 5 escuelas infantiles municipales que se transfirieron directamente del INAS, para de esta forma, poco a poco, terminar pasando a la nueva red el resto de escuelas infantiles municipales existentes.

En el caso de los centros municipales este proceso está provocando una fuerte resistencia, ya que ni los padres-madres ni las

educadoras ven mejoras con el cambio, sino todo lo contrario. En general para todos los que han pasado a depender del Consorcio ha supuesto un cambio total en el funcionamiento de los centros y en la manera de hacer escuela. Como he dicho antes, no se ha respetado lo que existía y por decreto todas han tenido que adoptar un modelo que, en opinión de los profesionales que lo están padeciendo supone, no una escuela infantil, sino una auténtica guardería a la carta. La idea es guardar niños, y atender a necesidades (¿o exigencias?) organizativas familiares sobre todo.

Las mejoras que este cambio ha supuesto son computables únicamente a la situación salarial del personal proveniente del sector privado. Tienen el sueldo asegura-

do, ganan más y la sustitución de bajas está garantizada. Pero desde lo que ha sido la historia de la defensa de modelo de escuela se han hecho un sin fin de disparates. Uno bien grave ha sido eliminar las aulas de 2 años (me consta que desde Inspección Educativa y por razones pedagógicas, se pide que los centros sean 0-3) y aplicar para los de 0 y 1 la idea de lo educativo-asistencial. La estructura de funcionamiento que se ha aplicado, dificulta (cuando no imposibilita) la ejecución de los proyectos educativos. En una oferta de funcionamiento de 11 horas diarias, se contemplan cuatro entradas y salidas, horarios de mañana y tarde, al menos cuatro períodos de adaptación a lo largo del año, un agrupamiento cambiante en función de la realidad de cada

momento, la falta de estabilidad grupal, la no garantía de grupo-educadora de referencia, etc. etc. Teniendo en cuenta que la mayoría de centros son muy pequeños es fácil imaginar la dificultad para una organización espacio-temporal-grupal aceptable. Una vida cotidiana tan cambiante poco puede ayudar en la estructuración psicológica de criaturas tan pequeñas. Y por si esto fuera poco, la perla de lo impensable: Los centros del Consorcio no tienen cocina, ni tan siquiera servicio de comedor. Cada criatura tiene que traer de casa su comida y es la educadora, quien tras calentarla en el microondas, va dando uno a uno su menú particular.

Si a semejante caos organizativo-no pedagógico añadimos el gran número de profesionales sin

experiencia que se han incorporado de una vez, podemos hacernos a la idea de cómo de repente se está dando carta de naturaleza a lo que en los últimos 35-40 años de existencia de escuela infantil no ha tenido nada de natural. Lógicamente hay honrosas prácticas que tratan de superar en lo posible tan nefasto planteamiento, pero siempre a cuenta del interés e implicación personal o de equipos determinados que orientan su intervención en otra línea más acorde con lo educativo. Lo grave de la cuestión es que este es el modelo oficial. Un invento nuevo en el que muchas educadoras o educadores están perdiendo la ilusión, porque, a pesar de sentirse bien remunerados económicamente, no encuentran satisfacción profesional en el trabajo que realizan.

No existen orientaciones a la hora de poner en marcha un centro y las carencias en este terreno cada cual trata de solucionar a su manera. Los encuentros en los cursos de reciclaje (por aquello de comentar con los colegas los problemas) son un recurso, lo mismo que acudir a los sindicatos en busca de ayuda técnica. Cuando se abre una escuela nueva cada cual se tiene que buscar la vida como puede, en ocasiones hasta heroicamente y no pocas veces a cuenta de sus recursos personales.

Existe un equipo técnico-pedagógico en la dirección del Consorcio pero orientado en la formación más general. Se han editado los soportes bibliográficos para que los centros realicen los proyectos educativos y curriculares, han intervenido en algún plan de formación, pero hasta ahí. En estos momentos la asesoría pedagógica se ha canalizado a través de un equipo o gabinete privado que, según reza, es un servicio de prevención, formación e intervención en contextos familiares.

Se contempla la formación continua a distintos niveles aunque la mayoría de veces no responden al perfil específico del 0-3. Como en tantas ocasiones los formadores o formadoras no saben hacer educación con

pequeños y las referencias más cercanas que utilizan son las de preescolar. Obvia decir, que para nada han tenido en consideración a los profesionales del sector 0-3 a la hora de diseñar o impartir estos cursos. Con todo y según hemos podido saber a última hora, se ha paralizado el plan de formación y no se sabe el tratamiento que va a tener en el futuro.

Este es nuestro panorama, aderezado con una plantilla de cerca de 600 maestr@s con contrato eventual pero a los que se les aplica la misma filosofía que al cuerpo de funcionarios, es decir, privilegios de elección de plaza (y por consiguiente de cambio de centro) en función de la puntuación obtenida en el baremo. Todos a la espera de unas oposiciones que no se sabe cuándo saldrán y cada vez abriendo más escuelas.

Es bien sabido que todo proyecto nuevo necesita tiempo para hacerse bien pero mucho de lo malo de este Consorcio se tenía (porque se podía) haber evitado. Se empezó de cualquier manera y es mucho el déficit que se arrastra desde hace demasiado tiempo. De momento el dinero que se está dedicando (que es mucho) se está gastando en la acción directa de

los centros: equipamiento, sueldos... pero para que un proyecto salga bien, una de dos, o se cuenta con mucho voluntariado entusiasta (que no es el caso) o hay que invertir mucho en la cobertura y soporte que dé cuerpo a lo que se quiere poner en marcha. No dudo que todo esto responda a un diseño. Lo que ya no sé es cuánto se ha contrastado ese diseño con expertos en la materia. Y desde luego lo que sí sé es que hay un gran déficit de asesores pedagógicos cualificados y que tengan experiencia. Nadie debería quedarse tranquilo cuando un centro nuevo es atendido con personal que en su vida (ni por estudios de la Universidad -porque el 0-3 prácticamente no existe- ni por experiencia) han aprendido lo que es una criatura pequeña y por ende el tipo de escuela idónea que se tiene que montar para hacer una buena educación. Por mucho que digan que son escuela, la escuela se ha perdido por el camino. Y en la oferta privada mejor no entramos.

Izaskun Madariaga
Mayo de 2006

Nuestra portada



El mundo en la corteza de un árbol. Un ambiente estimulante, un entorno pleno de belleza, un entorno en plena naturaleza, un espacio acogedor, un espacio para las niñas y los niños. Un espacio donde se vive y se aprende a vivir, un espacio que invita al diálogo en la interacción, a la reflexión compartida en la observación, la manipulación, la experimentación... la escuela también está en ese espacio exterior. Las niñas y los niños del grupo de 1-2 años de Oiartzungo Udal Ikastola Partzuergoa viven con entusiasmo las inmensas y ricas posibilidades del aprendizaje de la vida en el espacio exterior que les ofrece una escuela que cree en sus amplias capacidades y potencialidades. El secreto, si es que lo hay, está en la escuela de la vida...

Conclusiones del Tema General de la 41 Escuela de Verano de Rosa Sensat

Considerando los niños y las niñas como personas sujetas de derechos que pueden ser vulnerados por los adultos, reconociéndolos como agente de cambio para un mundo distinto del nuestro y que ya están construyendo, y desde nuestra responsabilidad como adultos para garantizar las oportunidades necesarias para que puedan tener un futuro saludable, desde la 41 Escuela de Verano de Rosa Sensat, los maestros y las maestras declaramos que:

- Los niños y jóvenes de 0 a 18 años son, en tanto que personas, sujetos de los derechos civiles recogidos a la Convención de los Derechos de los Niños de la ONU (1989), entre ellos el derecho de participación, respeto y acompañamiento.
- La infancia es una etapa diferente de la edad adulta; es preciso conocer y respetar los rasgos característicos y favorecer su desarrollo, pensando en el interés superior del niño y no en la comodidad o interés de los adultos.
- Tener en cuenta los derechos de los niños requiere conocer sus necesidades y, por eso, es imprescindible escucharlos y potenciar y favorecer su participación, una participación real, con potencialidad decisoria.
- Derechos y responsabilidades son conceptos interdependientes. Dotar de derechos a los niños es educarlos en la responsabilidad.
- La difusión de los derechos que prevé la Convención entre los padres, maestros y niños, de manera simultánea, es imprescindible para prevenir que sean vulnerados y para garantizar que devengan reales. En este sentido, la formación y la dotación de recursos a los educadores (padres y maestros), así como el apoyo de las administraciones, son fundamentales.
- Respetar al niño es tenerlo en consideración como persona y establecer con él una relación de calidad que, desde el respeto, tenga en cuenta sus necesidades.
- Los derechos de los niños tienen que formar parte de la vida familiar y de la vida escolar. Y por eso es imprescindible una familia y una escuela democráticas, que atiendan las necesidades de cada niño, sin exclusiones y en la diversidad.
- Los derechos de los niños tienen que formar parte de la cotidianidad de la escuela, han de estar presentes de manera habitual en el currículum y en la actividad educativa. Para que los derechos de los niños estén presentes en la escuela es preciso que los niños se hagan suyo el ámbito escolar, es preciso que los maestros no estén enfrentados a los niños, necesitamos al maestro que acompaña, al maestro que construye con el niño.

Barcelona, 14 de julio de 2006



Juan Cruz Igerabide
Jonas eta hozkailu beldurtia
Bilbo: Aizkorri, 1998.

El pequeño Jonás se queda solo en casa mientras su madre ha bajado a la tienda. En esa soledad al niño le parece que todas las cosas tiemblan de miedo, sobre todo el frigorífico.

El autor refleja con naturalidad la psicología de las criaturas más pequeñas en una narración tierna, sencilla, escrita con frescura y que lleva al lector del inicio al fin, suavemente y manteniendo su interés.

Las ilustraciones de Mikel Valverde están bien ligadas al texto verbal y son muy expresivas.

Juan Kruz Igerabide
Jonás y el frigorífico miedoso
León: Everest, 2002.

Es un libro adecuado para leer con los niños y niñas y hablar y enfrentarse así a las inquietudes que pueden crear el miedo y la soledad en la vida cotidiana.

Este libro obtuvo el premio Euskadi en 1999. A partir de los cinco años

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea



Rostros de la desigualdad, México: Red de los Derechos de la Infancia en México, 2005.

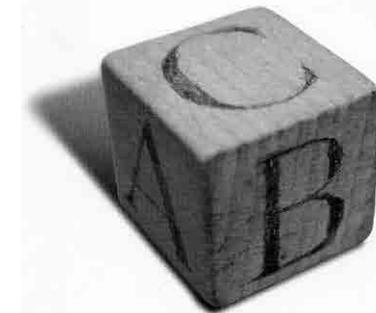
Las organizaciones que conforman la Red por los Derechos de la Infancia en México presentan este informe alternativo al Comité de los Derechos del Niño de la ONU. Esta red es una coalición que se formó en 2001 y agrupa más de cincuenta organizaciones. El informe que presentamos es fruto de más de dos años de trabajo. El conjunto de miradas que recoge deja claro que, a pesar de los avances, aún hay muchos niños que no disfrutaban de lo que prescribe la Convención sobre los Derechos del Niño. Una mirada extensa y profunda de una realidad compleja.

Guía de recursos para leer en la escuela, Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

Con esta guía, dedicada a la promoción del libro y la lectura se nos ofrecen algunos recursos que pueden servir de apoyo a los maestros. Entre otros, se exponen algunos consejos para seleccionar material de lectura según el nivel lector de los pequeños, se establecen unas pautas para diseñar dinámicas que contribuyan a despertar el interés de los pequeños con respecto a los libros y se detallan temas diversos que se pueden trabajar con los libros que se proponen. En resumen, un catálogo que ofrece ideas para una tarea que ha de ser compartida entre todos los que colaboran en la educación de los niños y niñas.

Guía de Recursos para leer en la Escuela

Dirigida al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria



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: Mónica 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 Gracia, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

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: Ainhoa Garaño

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



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.