

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2004

84

MARZO
ABRIL



La perla Durante el 2003 o incluso antes, desde estas páginas hemos hablado de lo que entre líneas se intuía que la LOCE podría significar para la escuela, para la educación, y muy especialmente para la educación infantil.

Al iniciar el 2004, las intuiciones y los temores se confirmaron con la publicación del Real Decreto 1537 de 5 de diciembre de 2003, la perla, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas escolares de régimen general.

En *la perla*, la educación de 0 a 3 años, la escuela para las niñas y los niños de estas edades, no está, y a nadie se le escapa la significación de que la educación, la escuela de las niñas y los niños de 0 a 3 años, no esté reglamentada, es como decir, hagan ustedes con estas criaturas lo que quieran, todo vale para los más pequeños.

Se dice que las desgracias nunca vienen solas y el viernes 6 de febrero, se publicaban dos nuevos Reales Decretos 113 y

114 en los que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, establece los requisitos mínimos para la educación preescolar y los currículums de educación preescolar e infantil. Un desarrollo que afecta solo al ámbito de gestión del Ministerio.

Siguiendo la lógica que ha impregnado la política del gobierno central, la confusión persiste. Para los niños de 0 a 3 años, se requiere menos formación, no se establece cuantos niños tendrán los grupos, se establece menos espacio interior y el espacio exterior, si existe, se sujeta a un horario y en aras a la conciliación de la vida familiar y laboral, el preescolar podrá ubicarse en los centros de trabajo. Como si a partir de los 3 años las familias no tuviesen problemas para la conciliación familiar y laboral, entre múltiples razones que ya han sido expuestas en estas páginas.

La escuela infantil *no existe*, las niñas y los niños de 3 a 6 años, son considerados, por este gobierno conservador, como escolares de primaria o de secundaria, pero más sencillos o más simples. Su propuesta de curriculum responde

al esquema de escuela tradicional y obligatoria, donde se habla de libros de texto, incluido el de religión y la enseñanza del inglés tiene tanta relevancia como el juego.

No comprenden, no quieren comprender el fondo de la cuestión e intentan enmascarar, confundir y confundirnos sobre el hecho que la escuela para estas edades es una escuela diferente, una escuela en la que el juego es la actividad básica, porque jugando es como las niñas y los niños de estas edades aprenden a organizar el mundo, dominan las situaciones y se preparan para el futuro. Siguen considerando el juego una cuestión menor, banal, cuando en realidad el juego para la infancia no es un juego, es la manera de interrogar e interrogarse, la manera de experimentar, de imaginar, de crear, de descubrir y de conocer el mundo y la vida con toda su complejidad.

Ante tanta barbarie, solo cabe esperar que desde cada CCAA se sea capaz de cambiar el juego y desarrollar la LOCE, de manera que sea posible recuperar el futuro para la infancia.

Página abierta	Una reflexión hecha realidad	María Gutiérrez, M. ^a Angustias Martínez	2
Educar de 0 a 6 años	Jugar en la calle, hacer ciudad Ley... OGSE / Ley... OCE	Marta Román María Jesús Zabalza	6 8
Escuela 0-3	La educación 0-3	Teresa Godall, Alfredo Hoyuelos, Silvia Palou, M. ^a Antonia Riera	10
Buenas ideas	Autorretrato	Soledat Sans, David Altimir	14
Escuela 3-6	Alberti: una paloma desterrada	Carmen Molina	16
Actualidad de los clásicos	Pestalozzi	Bernat Sureda	20
Infancia y sociedad	Una respuesta a los tiempos de crisis Entrevista a Gösta Esping Andersen Escuela infantil = futuro	Soledad Carlé <i>Infancia</i>	23 26
Infancia y salud	Los ocho tentáculos de la hiperactividad	M. ^a Carmen Díez	31
Poesía	Poesía grande para los más pequeños Luz que no quema	Juan Mata, Andrea Villarrubia	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

Una reflexión

hecha realidad

María Gutiérrez, M.^a Angustias Martínez

Este artículo resume una experiencia vivida en nuestra escuela, altamente gratificante para todas las personas que de una forma u otra estuvimos implicadas: por un lado los más importantes, los protagonistas activos, niños y niñas de 4 a 5 años del grupo «La Pecera», de la Escuela Infantil Belén, del Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada, con dos maestras, una responsable y referencia del grupo, y otra de apoyo, y, por otro lado, las familias y amigos de las mismas, así como algunos de nuestros compañeros maestros y maestras de la escuela. Todos hemos participado, disfrutado y gozado con esta preciosa experiencia.

Todo esto ocurría avanzado ya el segundo trimestre. Todas las semanas, como cada lunes, en la asamblea, dedicamos un tiempo a contarnos lo que hemos estado haciendo el fin de semana. Así, uno de esos lunes, un niño, Jorge, haciendo uso de su turno de palabra, dijo: «yo, yo, yo he ido ayer con Montse, (su madre), Víctor, Daniel (sus hermanos) y mi prima, a una cueva de los hombres primitivos, con esqueletos y flechas, metidos en *ataúdes* (urnas de cristal)... (se quedó pensativo)... y, y, y también había bichos y tesoros que no se veían...»

La expectación y curiosidad que se despertó fue unánime y genial, la mayoría querían intervenir y lo hacían según un cierto orden, con frases de este tipo: «Yo he ido a una cueva del agua y allí no había hombres primitivos, sólo ranas y peces,

sin ojos porque no hay sol...» Otra intervención: «A mí las cuevas me dan miedo, allí están los osos...» Otra: «Yo voy a ir mañana a la cueva de los hombres primitivos.» Otra más:

«Si no hay hombres primitivos, no existen, se los comieron los Dinosaurios.», etc. Y así, un sinfín de intervenciones.

No había forma de acabar la asamblea, y menos de cambiar de tema, parecía un tema inagotable. Entonces comprendimos, que el tema era tan interesante, fascinante y significativo para ellos, que no podía quedarse en la mera y entusiasta reflexión que había hecho Jorge en la asamblea. Pensamos que lo apropiado en estos casos es aprovechar los intereses del grupo y profundizar todo lo que éste dé de sí.

Efectivamente, dio de sí, tanto como quisimos. Para llevarlo a la práctica iniciamos el siguiente proceso:

1. La realización de un pequeño proyecto: hacer una cueva en nuestra clase.

2. Compartir con nuestros compañeros de la escuela nuestro gusto, interés y disfrute por las cuevas.
3. Trasladar nuestras inquietudes de grupo a nuestras familias, contarles lo que queríamos hacer, que nos ayudaran a recoger información y que nos contaran lo que ellas sabían sobre las cuevas... y organizar, si fuera posible, una excursión todos juntos a visitar alguna cueva.
4. Para las colonias de primavera (que por entonces se acercaban), buscaríamos un lugar que tuviera cuevas para poder visitarlas.

Hacemos una cueva

En asambleas posteriores, reflexionamos sobre los conocimientos que teníamos al respecto.



Nos hicimos un montón de preguntas. Algunas las aclarábamos en la asamblea, otras, pidiendo información a nuestras familias, a nuestro cocinero Antonio (que sabe mucho de cuevas) o buscando en los libros y cuentos de los otros grupos de nuestra escuela...

Y también, una mañana, nos acercamos a la biblioteca de nuestro barrio...

Las preguntas eran más o menos de este tipo:

- ¿Dónde están las cuevas?
- ¿Quién construyó las cuevas?
- ¿Para qué se hacen las cuevas?

- ¿Quién vive en las cuevas?
- ¿Cómo se vive en las cuevas?
- ¿Quiénes eran los hombres primitivos?
- ¿Todavía viven hombres primitivos?
- ¿Podemos ir a una cueva de los hombres primitivos, pero tenemos que tener cuidado con los



animales que viven allí, porque nos pueden atacar?

- ¿Cómo se hacen las cuevas?
- Se hacen escarbando con herramientas para meterse dentro y vivir.

Una vez que recogimos toda la información que pudimos recopilar (libros, cuentos, fotos, imágenes, notas de nuestras familias, postales...), las fuimos ordenando, clasificando y estructurando para ponernos a trabajar y comenzar a hacer una cueva en nuestra propia clase.

Necesitábamos también elegir el material más apropiado, porque sabíamos que había cuevas de piedra que están hechas desde siempre; minas que salen del fondo de la tierra donde los hombres trabajan y sacan oro...; cuevas que hacen los hombres para refugiarse del frío y

que no se los coman los animales, porque les podían atacar de noche...; cuevas que se hacen escarbando con herramientas para meterse dentro y vivir cuando son vacaciones y siempre...

Surgían algunos inconvenientes en cuanto al material, porque no podíamos traer piedras tan grandes a la escuela, ni había montañas de tierra en las que escarbar. Así es que fuimos descartando materiales hasta que optamos por el papel.

La ubicación de la cueva fue unánime, teníamos un rincón que reunía todos los requisitos y, aunque en esos momentos lo ocupaba la cocinita, estuvimos de acuerdo en prescindir de ella mientras que permaneciera la cueva.

Nos pusimos manos a la obra y nos dividimos en los cinco grupos de trabajo que integran nuestra organización habitual:

- Pintamos grandes trozos de papel continuo de embalar haciendo mezclas con la pintura, consiguieron el tono que creíamos más apropiado. Así predominaron los grises, marrones, negros y verdosos imitando el musgo de las partes más húmedas. .
- Salimos al campo a buscar piedras y palos para hacer nuestras propias armas.

- Con arcilla hicimos cacharritos de cocina (ollas, cucharas, cuencos...)
- Con plastilina hicimos insectos y bichos.
- Con lana hicimos telas de araña.
- Con cartulina hicimos murciélagos, arañas, ratones, estalactitas y estalagmitas.
- Pintamos pinturas rupestres sobre las paredes de la cueva.
- Simulamos un fuego en el interior con palos de leña y piedras.
- Colocamos un tesoro (que ya tenía su propia historia).
- Simulamos enterramientos con huesos de verdad.

Un poco más difícil lo tuvieron en encontrar un suelo adecuado, pues el papel, de tanto pisarlo, se rompía. Y otro día decidieron buscar otro más consistente. Encontraron un gran trozo de plástico negro, que reciclaron y que iba de maravilla.

Y poco a poco, la decoración de la cueva la fueron completando con bichos que iban trayendo de sus casas.

El resultado de nuestro trabajo fue fascinante, como lo fue todo el proceso. Tuvimos nuestra correspondiente reflexión individual y grupal sobre aspectos tales como qué sabíamos antes y qué sabemos ahora sobre las cuevas, su utilidad, diferencias entre ellas,

marco geográfico y cuevas en actividad actualmente... También salieron a relucir los problemas que se nos habían ido presentando y cómo los habíamos ido resolviendo.

En definitiva, jugaron mucho con la cueva y en la cueva, la cuidaban con esmero y su entusiasmo fue tal, que hasta en el patio hablaban de ella a los compañeros y a los maestros de otros grupos. Esto hizo que se despertara la curiosidad en los demás y que quisieran venir a verla.

Compartimos el disfrute de la cueva

Para evitar aglomeraciones y que toda la escuela pudiera visitar nuestra cueva con tranquilidad, se nos ocurrió organizar una serie de visitas programadas, con guías incluidos. Así, durante un par de semanas fuimos dando día y hora a pequeños grupos para que la pudieran visitar y disfrutar.

Para que la visita fuera más completa, pensamos que también sería interesante añadir varios expositores («ataúdes de cristal», como nos decía Jorge) donde exponer los trabajos que habíamos hecho y la información que habíamos utilizado.

El resultado fue de cuatro expositores: un mariposario; otro, de

herramientas y utensilios de cocina prehistórica; otro, de piedras, buriles, puntas de flecha, monedas, etc.; y, por último, un expositor con los cuentos, imágenes, postales y fotos que habíamos recopilado.

Todos los grupos de la escuela tuvieron oportunidad de visitar la cueva; en cada visita, les acompañaba un guía del equipo, a quien le tocaba ese día, explicaba «cosas de cuevas».

En las colonias de primavera visitaríamos una cueva

El tema seguía tan vigente, como para continuar con él. El grupo entero seguía muy ilusionado, por esta razón, como que las colonias de primavera estaban muy próximas, decidimos hacer un recorrido por las diferentes ofertas que teníamos y ver si había algún lugar que tuviese cuevas para poder visitarlas. Lo encontramos. Estuvimos en el Aula de la Naturaleza de Dílar, ya que en sus alrededores hay una cueva que fuimos a explorar con enorme ilusión.

Equipados con las mochilas, merienda incluida, con calzado adecuado, y sin olvidarnos de las linternas, nos pusimos en camino. Recordamos la gran inquietud suscitada por lo que encontrarían. Era un largo trecho, cada vez más empinado y



escarpado. Bordeamos el río Dílar y una acequia. Subimos una pequeña y pendiente montaña, y finalmente logramos llegar a la cima pasando a través de unas enormes piedras. Mereció la pena; sólo por ver sus



caras de asombro. Con las bocas y los ojos muy abiertos, encendieron sus linternas. Multitud de lucecitas enfocaban de un lugar a otro, sin saber dónde detenerse, lo querían ver todo cuanto antes.

Aprovechando restos de fuego reciente, uno decía: «Ahí se reunían para cocinar...» Y otro, con gran rapidez, contestaba: «Y también para calentarse.» Otro llamaba al grupo para que vieran dónde se colgaban los murciélagos. Otra observaba una oquedad oscura y comentaba que allí se escondían las serpientes y bichos.

Miraban con gran admiración piedras, techos, paredes, suelo. No les quedó agujero por pequeño que fuera sin explorar.

Descubrieron, esparcidos por el suelo, muchos excrementos de animales; pronto reconocieron que eran de cabras que actualmente usan la cueva para refugiarse del frío.

Rápidamente encontraban respuesta a todo.

Excursión con las familias: un fin de semana a una cueva

Aquí no se quedó la cosa, ya que, al regresar, recogiendo la experiencia de la visita a la cueva de Dílar, decidimos hacer partícipes a nuestras familias de nuestro entusiasmo por las cuevas y nos comprometimos a buscar un lugar que tuviera una cueva y un día en el que pudiéramos ir todos juntos a visitarla.

Como tenemos la gran suerte de vivir en Granada, que entre las muchas maravillas que posee, también tiene pueblos con cuevas, organizamos una excursión de todo el día, y en domingo, para que pudieran venir la mayoría de las familias, a la Cueva de las Ventanas en Píñar.

Tuvimos que suspender el día programado, a final de curso, porque la mayoría de niños y niñas del grupo, enfermó de varicela... Como lo prometido es deuda y la ilusión permanecía aún latente, el siguiente curso cuando ya estábamos en la clase de «La Campana», reiniciamos

nuestras intenciones y realizamos la excursión. Al día de la misma se le sumaron dos alicientes más, que hicieron de la excursión una experiencia fantástica; la nieve por un lado, mostrándonos un paisaje espectacular, y por otro, el disfrute del propio viaje, en especial, cuando subíamos a la cueva en un tren que el Ayuntamiento de Píñar, ofrece a los visitantes.

A todos nos encanto el interior de la cueva, y en el transcurso del recorrido, pudimos ir comprendiendo y comprobando muchas de las cosas que habíamos hablado y trabajado en clase, y lo más importante, que lo pudimos compartir con nuestras familias.

Al final de la visita, acabamos todos comiendo en un restaurante. Estábamos en este mundo, el mismo de las cuevas pero viviendo de forma diferente: es nuestro mundo, nuestros tiempos.

Como maestras confesamos que la experiencia fue muy gratificante en todos los sentidos y animamos desde aquí a las familias para que participen se impliquen con los maestros y con sus hijos en historias y experiencias que pueden surgir en el día a día de nuestra paralela labor educativa en pro de lo más importante: los niños y niñas. ■

Jugar en la calle

hacer ciudad

«El juego debe ser entendido como una forma de vida del niño, no como una actividad, un equipamiento o un servicio más de la Administración. No debería distinguirse entre espacios de vida y espacios de juego.»

I.P.A. Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar

Jugar en la calle significa algo más que tener un espacio para pasar el rato sin dar la lata en casa. Jugar en la calle es todo un acto de ciudadanía. Es apropiarse activamente del espacio público y hacer realidad esa frase tan manida de que «la calle es de todos».

Jugar en la calle es empezar a conocer el entorno más allá de la familia y la vivienda. Comprender que hay otras personas, otras razas, otras religiones, otras formas de vida. Es romper prejuicios y tender lazos entre distintos y entre iguales.

Las líneas que siguen dibujan con una dimensión de gran calado y con un estilo de expresión muy sugestivo las múltiples coordenadas del juego y la acción de jugar en la calle. Más allá significado del juego en sí, jugar en la calle se define como un acto de plena ciudadanía, capaz de redefinir tanto a los sujetos protagonistas, como al espacio público donde viven y actúan.

Marta Román

Jugar en la calle es no estar solo. Es tener otras referencias ajenas al hogar, tan necesarias para todos los niños y niñas y especialmente para aquellos que viven en entornos agresivos o conflictivos.

Jugar en la calle significa llegar a conocer y a dominar un lugar con la intensidad de percepción de la infancia: dónde queda un palmo sin asfaltar, cómo huele la tierra, cómo alcanzar las hojas de morera, la rampa de las bicicletas, los escondites inverosímiles...

Jugar en la calle es aprender convivencia de los adultos y ver directamente cómo viven y trabajan: el cartero, la panadera, el ejecutivo, la barrendera, la vecina. Es tener otras referencias de los mayores sin el filtro de la ventanilla del coche, más allá de los gritos, insultos y pitidos que invaden el asfalto.

Jugar en la calle significa trabar relaciones de pertenencia con un lugar, establecer lazos

afectivos con el barrio, con esa ciudad. Es la forma de ir haciendo ciudadanos comprometidos que conocen y se vinculan con ese espacio y a los que les importa lo que pasa en su calle, en su barrio o en su ciudad.

Jugar en la calle es desarrollar la autonomía de relaciones, poder encontrarse con los de la misma talla sin intermediación de los adultos. Es establecer unas reglas de juego sin la mirada, el comentario o la intervención permanente de un mayor; poder divertirse, hablar, gritarse, enfadarse y reconciliarse según convenga.

Jugar en la calle es moverse, respirar, brincar, saltar y correr. Es hacer ejercicio sin necesidad de un chándal, un profesor de karate o un gimnasio. Vivir el deporte sin horarios ni reloj, siguiendo los tiempos y los ritmos que marca el juego, el sol o el cansancio.

Jugar en la calle es desarrollar la imaginación: las hojas de aligustre son los lenguados; dos piedras forman una portería; aquel rincón será mi casa; la tubería de hormigón es nuestra nave espacial.



Jugar en la calle es vivir aventuras. Es no conformarse con vivirlas a través de los héroes de los vídeos y de la televisión. Es desconectar, desenchufarse y engancharse a la realidad vital, no virtual.

Jugar en la calle es asumir responsablemente el riesgo, es aprender con la experiencia el alcance de un salto, la fuerza de los brazos, o la elasticidad del cuerpo.

Jugar en la calle es luchar activamente contra el colesterol y la obesidad. Es una solución fácil y barata para la epidemia urbana del sedentarismo.

Jugar en la calle es depositar confianza en los niños y hacerles responsables. Es evitar esas dosis cariñosas de negatividad que en aras de su seguridad los adultos transmitimos continuamente: «te vas a caer», «no corras», «bájate de ahí», «te tropezarás», «te vas a hacer daño».

Jugar en la calle es divertirse... gratis. Es pasarlo fenomenal sin gastar un céntimo. Es romper ese perverso vínculo que se cierna cada vez más sobre nosotros que asocia el ocio con la capacidad de consumo.

Jugar en la calle es transformar el clima urbano. Es añadir sonidos de risas, canciones, gritos, pisadas y patines. Es humanizar las aceras con señales de tiza, con balones gomas, combas, bicicletas, carretillas y, sobre todo, con ciudadanos de todos los tamaños.

Jugar en la calle es reforzar las relaciones vecinales. Es una forma de facilitar que los mayores nos conozcamos, que la crianza sea algo más compartida, que los adultos salgamos de casa y empecemos también a ocuparnos de lo que pasa delante de nuestro portal.

Jugar en la calle es pensar en lo colectivo. Es interesarnos por los pequeños y grandes problemas y necesidad de la comunidad: árboles, aceras, fuentes, velocidad de los coches... Es un primer paso para iniciar proyectos comunes.

Jugar en la calle es dar tiempo y restarle «cargas» a las madres y padres que se ocupan de los niños. Es romper esa relación viciada de carceleras y presos en los que se ha convertido la maternidad y evitar ese aburrido pasatiempo de estar horas en un banco mirando cómo el niño se columpia arriba y abajo o ver la forma de entretenerle y tenerle quieto en casa.

Jugar en la calle es convertir el espacio público en un lugar seguro. Antes que cámaras, rejas, blindajes, policías y guardias jurado ¡que suelten a niños a jugar! Jugar transforma la calle, la colma de actividad, de gente y, en un «círculo virtuoso», esa presencia revierte en una mayor sensación de seguridad que va alimentando al bienestar colectivo.

Jugar en la calle es hacer visibles a los niños, mostrar sus necesidades de espacio, su forma de utilizar el tiempo, hacer visible su fragilidad y su fortaleza, hacer patente que en la ciudad hay algo más que coches y conductores.

Jugar en la calle es cambiar los ritmos urbanos. Es calmar la marcha, poner un freno a

las prisas, a la velocidad. Cuestionar esta vorágine colectiva que nos arrolla y que ha expulsado a los niños del espacio colectivo. Antes que vallas y disciplina vial para los pequeños, calmado de tráfico para los mayores.

Jugar en la calle es integrar a toda la ciudadanía. Es crear las condiciones para que los ancianos, los que tienen problemas de movilidad, los que están cansados, los que portan bultos, los que empujan carritos, las embarazadas..., en definitiva, la mayoría encuentre un espacio agradable a su medida.

Jugar en la calle es negar los *guettos* infantiles, es integrar *de facto* a la infancia en la ciudadanía y no confinar a los niños en jaulas de colores, en parques infantiles vallados y exclusivos que, como golosinas urbanas, pueden ser un complemento pero no el alimento para su desarrollo psicosocial.

Jugar en la calle es un derecho. Es, simplemente, no negar a los niños lo que como ciudadanos les pertenece: su espacio vital. ■



Ley... OGSE / Ley... OCE

Según establece la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su artículo 8.2, corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas comunes, que son los elementos básicos del currículo, en cuanto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En el párrafo dedicado a la intencionalidad de la ley en lo referido al lenguaje podemos leer:

«en este nivel se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje y se inicie en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y comprenderá el desarrollo de actividades lingüísticas y el inicio de la plena comprensión de los significados»

Aunque hacer comentarios de textos a la usanza de los que nosotros hicimos en Bachiller y C.O.U. no es un objetivo a conseguir con los niños de Educación Infantil, sí podría ser un

La autora reflexiona en torno al tema de la lectura y la escritura a partir de la formulación que aparece en el Real Decreto. Propone una mirada original sobre el tema y sus comentarios encierran un desafío para que maestros y maestras se lancen a su vez a reflexionar sobre la letra pequeña de la ley. Destaca la claridad del enfoque comunicativo como marco del aprendizaje de la lengua.

María Jesús Zabalza

deber para los profesionales docentes leer las leyes, comentarlas e interpretarlas.

Resulta una redundancia decir que hay que leer las leyes para entenderlas y com-

prenderlas. Las leyes y cualquier otro texto hay que comprenderlo cuando se lee, de otra forma no se ha leído, o se ha leído en vano.

Insisto en la idea porque aún hay muchos adultos (algunos, legisladores), que no ven la íntima relación entre lectura y comprensión del significado de lo escrito.

Afortunadamente, entre los docentes en general y entre las maestras y maestros especialistas de Educación Infantil (técnicos en cómo se enseña y cómo se aprende a leer), esta idea está ya muy interiorizada.

Es sabido además, que el lector interactúa con el escrito, con el texto, aportando toda su personal visión acerca del asunto sobre el que se lee: el mensaje de lo escrito.

Según estas dos premisas anteriores y con la perspectiva de unos cuantos años trabajando en la Educación Infantil me hago las siguientes reflexiones. Dice la ley que:

«en este nivel se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje».

Extraordinaria intención educativa plasmada en una ley. Pero, quizá se podría haber enunciado de otra forma:

«que el niño use la lengua de forma adecuada según la intención comunicativa que domine el acto de hablar: saludar, pedir, opinar, argumentar, recitar, presentarse, debatir sobre un asunto concreto, recabar la opinión de un experto, etc, y así, avance en el conocimiento de la lengua»

Claro que resulta un texto un poco más largo y además dice otra cosa.

Los niños usan la lengua como medio de comunicación y van diferenciando (con este uso) que «presentarse» es usar la lengua de una

Algunas reflexiones a partir del Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil

forma; que «preguntar» es algo diferente y esperamos una respuesta; que «saludar» es distinto que «explicar»; que «preguntar para saber» es distinto de saludar, etc.

En todos estos casos estará haciendo *un uso del lenguaje real (informal y formal), para aprender*, propuesta que se aleja un poco del *aprender a hacer uso del lenguaje* sacado del texto legal.

Podría parecer que son sólo «unas palabras que cambian de lugar en el enunciado», pero a mí me hacen pensar en dos formas diferentes de trabajar en la escuela.

Me explico. No veo a los niños de Educación Infantil recitando, memorizando y cantando:

*Cuando se pregunta
hay que contestar,
cuando alguien responde
tenemos que escuchar.*

Esta «cancioncita» la pueden memorizar en dos veces que la repitamos en clase, pero, ¿la podríamos utilizar con el objetivo didáctico de que «aprendan a preguntar y escuchar adecuándose

a qué quieren saber y a quién va dirigida la pregunta?»?

Sé la respuesta: No. Esto es sólo una caricatura. Todos sabemos que los niños aprenden haciendo, en marcha, en acción. No aprenden primero y aplican después.

Sí veo a los niños de Educación Infantil aprendiendo a hablar en contextos funcionales programados y planificados por los técnicos de la enseñanza en estos niveles: las maestras, que proponen situaciones didácticas en las que es necesario hablar y escuchar; leer y escribir, etc.

Estoy convencida de que, aunque algunas palabras hayan cambiado su «posición» a lo largo de la historia (si comparamos varios textos legales), las maestras actuales sabemos que es *hacer uso del lenguaje*.

Hacer uso del lenguaje es usarlo. Y así, por usarlo, y usarlo mucho y bien (modelos ricos y estimulantes) los niños y niñas lo aprenderán.

¿Son diferentes matices sobre el proceso de aprendizaje? Mas bien parecen enfoques didácticos distintos, que tendremos que diferenciar necesariamente al «leer» la ley y al aplicarla.

Avanzando apenas en la lectura el párrafo continua:

«...y se inicie en el aprendizaje de la lectura y la escritura...»

Los niños de Educación Infantil a los que va dirigida esta ley hace mucho tiempo que se están iniciando en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Llevan 3, 4 ó 5 años rodeados de materiales escritos y de adultos que leen y escriben.

¿No sería mejor decir que «leyendo y escribiendo sigan avanzando en la interiorización de qué es leer y qué es escribir»?

Objetivo tan ambicioso que nadie puede arrogarse ni el inicio ni el final del proceso. No creamos, tan siquiera, que el niño espera a llegar a la escuela para «iniciar» los aprendizajes en general; tampoco el de la lectura y la escritura.

En la escuela a los 3, 4 ó 5 años seguirá avanzando en ser cada vez mejor lector y mejor escritor, proceso abierto hasta el infinito.

Entiendo que es nuestra labor ver en qué momento están niños y niñas dentro de dicho proceso para, desde allí, proponerles variadas situaciones de avance.

Esta será nuestra labor fundamental: Planificar situaciones funcionales, estimuladoras, útiles, que sean un reto para su mente y para su cuerpo. No he dicho que deben también ser «motivadoras» porque tanto a los niños, como a los adultos, les motiva lo que tiene significado y les resulta útil.

Situaciones como la surgida al oír una noticia del telediario que habla de un canguro tuerto que ha salvado a su dueño de una muerte segura, en el sur de Australia.

Después de hablar de los canguros necesitarán buscar en un atlas dónde está Australia, dónde viven los canguros, comparar el cuerpo de este animal con el cuerpo de otros animales más próximos a ellos, indagar qué come el canguro, cómo se desplaza, ¿anda o salta?, cómo salvo a su dueño, etc.

En definitiva, dar cauce a cientos de preguntas que les preocupan y así encontrar respuestas

a sus dudas. Informaciones útiles que resuelven sus inquietudes.

Utilizarán el lenguaje para preguntar e informarse con las explicaciones de un experto, para explicar a sus compañeros aquello que han encontrado en los libros que «cuentan cosas de canguros», escribir y describir las partes del canguro, preparar notas para informar a los padres de que necesitamos libros en donde se nos informe de la vida de estos animales, elaborar carteles con toda la información que vamos sacando de libros y periódicos, etc.

Este trabajo es mucho más que «iniciarse» en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es avanzar en lectura y en escritura leyendo y escribiendo disfrutando y aprendiendo.

En la página 25288 del BOE núm. 156, un poco más abajo, puedo leer:

«Para poder acometer la lengua escrita con éxito, será preciso estimular el desarrollo del lenguaje oral, entrenando a los alumnos a producir sonidos, sílabas y palabras con soltura».

Quizá Nuria Espert o Ainhoa Arteta hayan necesitado y necesiten este entrenamiento debido a su profesión de actriz dramática y cantante de ópera respectivamente (no lo sé).

Sabemos que cualquier libro de Cela, Saramago, Marguerite Yourcenar o Angeles Mastretta tienen palabras. Muchas palabras. Juntas unas a otras uniendo sílabas y formando frases. Pero, sospecho que Cela, Saramago, Yourcenar o Mastretta no perdieron mucho tiempo «entrenándose con la producción de sonidos, sílabas y palabras con soltura».

Más los imagino a los 3, 4 ó 5 años escribiendo en cualquier sitio donde cupieran sus letras, probablemente enormes en un primer momento (algún papel de cuaderno, alguna libreta que un adulto puso cerca de su mano, la pared, quizá...) y estructurando un buen texto para decir, ya adultos, lo que querían decir de la forma más bella que supieron.

Admito que sin letras no habrá texto. Pero, me temo que sin texto, es decir, sin una intención comunicativa oral o escrita, sin un «querer decir algo a alguien», estas rayitas rectas y curvas, que son las grafías, para poco servirán.

No puedo concebir «Viaje a la Alcarria», «Ensayo sobre la ceguera», «Memorias de Adriano» o «Mujeres de ojos grandes» sin las bellas sentencias, las palabras tan sabiamente combinadas y seleccionadas por su significado y sus sonidos que «resuenan» como música en nuestra cabeza mientras las leemos.

Se me ocurre que, entre otras muchas cosas, si para aprender a escribir un texto (sabemos la diferencia entre este concepto y el de decodificar ¿verdad?), los niños y niñas se vieran obligados a leer en voz alta, tendríamos que poner en sus manos textos muy buenos, extraordinarios, para que en cuanto la lectura empezara a «conquistarles» por lo que dice, por su significado, bajaran la voz y siguieran leyendo dentro de sus cabezas, para su disfrute individual(...aunque bajen tanto la voz que nadie les oiga).

Sigo analizando el texto legal:

«De forma progresiva aparece en el niño el interés por reconocer las letras como componentes de las palabras, que debe ser el punto de

partida en el proceso de lectura y escritura» [y que] «se puede empezar a preparar la conciencia de la relación del lenguaje oral con la representación gráfica por medio de pictogramas...»

¿Podríamos interpretar que el punto de partida puede ser una imagen (palabra) que significa algo y que tiene «dibujos, puntitos, rayas o palos»?

Desde luego, en cuanto los niños escriban aquellos «dibujos, puntitos, rayas o palos» para comunicar algo, dejarán de ser tales y serán las letras mensajeras de textos magníficos y creativos como los cuentos, como las poesías, como los libros de anécdotas de la clase.

En este momento nos olvidaremos de las letras, de las palabras y sólo nos fijaremos en el texto global, en qué dice y cómo dice el autor lo que ha escrito.

Al fin y al cabo las letras es verdad que tienen palitos, las palabras tienen letras y los textos muchas palabras juntas.

Si partimos de que todos y todas sabemos qué es leer y qué es escribir y, en negativo, qué

no es escribir y qué no es leer, lo importante es que con una LEY...OGSE o con otra LEY...OCE, apoyemos a niños y niñas para que sean cada vez mejores lectores de todo tipo de textos y buenos autores de textos de todo tipo.

Podemos hacerlo.

Concluiré diciendo que al leer un texto además de lo que entendemos e interpretamos en un primer momento, disponemos de nuestro bagaje interior mental, que, automáticamente, le añadimos... y lo mejoramos.

En el caso de la LEY...OCE, especialmente. Es un deseo.

No dudo de que los buenos lectores, las buenas lectoras, «mejorarán» los textos legales mientras los vayan leyendo; aportando su experiencia de muchos años y muchas y variadas leyes a sus espaldas

Lo que es más importante, mejorarán las leyes cuando las estén poniendo en marcha con sus niños y niñas. Todo es mejorable. También una ley. Sólo hace falta el deseo de que así sea. Los niños y niñas se lo merecen. ■

Recientemente hemos asistido a un Congreso Internacional de psicopedagogía. En estos momentos, los descubrimientos científicos demuestran que un bebé dispone, desde el nacimiento, de enormes capacidades. Estos planteamientos científicos avanzan posibilidades hasta ahora impensables para la propia ciencia y para el mundo educativo. Estas nuevas perspectivas, que nos aportan la biología, neurología, psiquiatría, pedagogía y psicología, nos obligan a replantearnos los servicios de atención para la primera infancia. Se ha demostrado –siguiendo las teorías del apego– que, para la estructuración de la personalidad, la familia es el primer referente emocional y social del niño. De la misma forma, otros estudios argumentan que el contexto educativo que ofrece una escuela infantil de calidad –como complementario a la educación familiar– es un marco rico para el crecimiento de los niños y

Este artículo explicita qué supone una escuela infantil de calidad, tanto para el crecimiento del niño, como las relaciones en el seno de la familia.

Teresa Godall, Alfredo Hoyuelos, Silvia Palou, M.^a Antonia Riera

En los estudios sobre la adquisición del lenguaje se ha visto cómo los bebés son capaces de iniciar y provocar las relaciones con otros. De la misma forma, a las pocas semanas de nacer, las criaturas son capaces de identificar emociones y expresiones distintas de otras personas. Los estudios de la neurociencia afirman que la organización neuronal y sináptica del cerebro se desarrolla a lo largo de la vida; pero que, sobre todo, en los primeros años es especialmente moldeable y plástica, tanto cualitativa como cuantitativamente, en función de las experiencias y aprendizajes que proporciona el medio. Como afirma el neurólogo Nolasco Acarín, si en los primeros meses de vida un niño no recibe los estímulos necesarios, éste no desarrolla su cerebro.

La familia es el primer referente emocional y social del niño

Es evidente el papel crucial de la familia en el desarrollo global del niño, pero especialmente en el ámbito emocional. Según las primeras teorías de Bowlby, el vínculo afectivo del bebé con la madre es fundamental para su posterior desarrollo. Sin embargo, recientemente otras investigaciones como, por ejemplo, las de Marrone, Schaffer y Montagner, reconocen y demuestran que el niño y la niña pueden establecer otros vínculos afectivos y significativos con otras personas del ámbito familiar (padre, abuelos, etc.) y extrafamiliar (educadores, amigos, etc.). Sin vínculo afectivo con alguna o algunas personas los niños no pueden desarrollar otras competencias fundamentales.

Un marco adecuado para el desarrollo

Las investigaciones sobre los índices de calidad para los servicios educativos para la primera infancia han demostrado que si éstos reúnen una serie de requisitos (titulación de las educadoras, formación continua, ratios idóneas, espacios cuidados y diversificados, equipamientos, un buen proyecto educativo...) se convierten en ámbitos fundamentales para el desarrollo de todos los niños, independientemente del motivo laboral o personal por el cual los padres eligen esta opción educativa. Otros trabajos realizados en nueve países, demuestran que una nutrición adecuada, una buena salud, el amor, el afecto y el cuidado corporal son importantes, pero absolutamente insuficientes para un desarrollo adecuado del

La educación 0-3

niñas. Al mismo tiempo, se ha comprobado que la existencia de la escuela infantil puede ofrecer a las familias la posibilidad de compartir y mejorar su relación cualitativa con los hijos. De esta forma, la escuela infantil es un ámbito idóneo de desarrollo para todos los niños y niñas, independientemente, de la condición laboral de sus familias. Pero ahora, detengámonos un poco más en estas ideas.

La potencialidades de los bebés

Los niños y niñas, desde muy pequeños, son capaces de jugar, imitar, reconocer e interactuar significativamente con adultos (distintos del padre o la madre) y con otros niños. Estas posibilidades le ofrecen la capacidad de aprender y de regularse, de forma autónoma, para desarrollar sus competencias motrices, afectivas, sociales y cognitivas.

ser humano. Hace falta algo más. Ese algo más es la educación. Como afirma José Rivero, aquellos niños que disfrutaban de una interacción estimulante con otros –además de con juguetes y de una buena nutrición– muestran un mejor desarrollo de las funciones del cerebro a la edad de 15 años. En este mismo sentido, en una investigación realizada en Cataluña, sobre una población de 15.000 habitantes, descubrieron diferencias notables en el desarrollo psicomotriz de los niños y niñas según si habían pasado por una guardería, por una Escuela Infantil o si iban más tardíamente de casa a un Colegio. Los resultados son importantes: los que habían frecuentado una guardería estaban peor que los que venían exclusivamente de la familia; pero los que habían acudido a una Escuela Infantil estaban mejor que los que llegaban sólo de la familia, y mucho mejor que los que procedían de una guardería. Una escuela infantil de calidad ayuda, entre otras cuestiones, a estructurar los ritmos biológicos, la personalidad y se adapta, en consonancia con cada familia, al desarrollo evolutivo del niño. La escuela infantil ofrece tiempos y espacios de juego compartidos diversos y complementarios a los de la familia. Estos tiempos y espacios, rigurosamente diseñados y planificados, amplían, significativamente, las experiencias de exploración, conocimiento, relación y aprendizaje de los niños y niñas.

El concepto asistencial: un término obsoleto

En los ámbitos médicos los centros de asistencia sanitaria se han transformado en centros de salud. Las antiguas asistentes sociales ahora se llaman trabajadoras sociales. Y los primeros centros de asistencia a la infancia o guarderías laborales de los años 70 (que surgieron como una necesidad de las madres de atender a los niños mientras ellas trabajaban) pasaron a denominarse centros educativos o escuelas infantiles. Esto no es sólo un juego de palabras. El término de asistencialidad encierra una concepción del paciente, del marginado o del niño sin recursos. Se asiste o auxilia al pobre, al necesitado. Es a éste al que se ofrece caridad ante una llamada de socorro. Y es que lo asistencial parte, contrariamente a la concepción educativa, de una imagen de infancia pobre de recursos, que por el hecho de ser menor (y cuanto «más menor» más débil) se puede y debe contentar con poco, con el mínimo. ¿Qué significa asistencialidad en centros para la primera infancia? Esta concepción que algunos pretenden recuperar de nuevo conlleva, por un lado, querer erradicar la idea de educación como formación del niño. Por otro, significa negar el valor educativo que tienen los

cuidados fisiológicos en la primera infancia. En este sentido, el instituto Lóczy de Budapest ha demostrado cómo es necesaria una formación rigurosa de los profesionales para poder atender educativamente estos momentos de vida cotidiana como comer, dormir o cambiar el pañal.

Un ámbito educativo y de relación

Las múltiples investigaciones realizadas en distintos servicios educativos, como ha analizado la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, han demostrado que las posibilidades de relación que ofrece la escuela infantil enriquece y multiplica las capacidades parentales y las relaciones sociales entre las nuevas familias. Los centros educativos ofrecen marcos de encuentro, intercambio y diálogo con otras familias y profesionales que amplían y cualifican la mirada y la forma de cuidar al propio hijo.

Conciliación de la vida familiar y laboral

La mejora de la calidad de vida de los niños y de sus familias pasa, sobre todo, por favorecer políticas laborales que permitan a las familias equilibrar el rol de padre o madre con el rol de trabajadores, tal como ya señaló Peter Moss, coordinador de la Red europea anteriormente citada. Esto supone establecer políticas laborales dirigidas a aumentar permisos de maternidad, paternidad, flexibilizar horarios de trabajo, reducción de la jornada laboral, etc. Son políticas que otros países disfrutan. De la misma forma, la escuela infantil, siguiendo con esta coherencia, debe organizar sus tiempos y horarios con cierta flexibilidad, pero siempre desde un punto de vista exclusivamente educativo, y nunca asistencial. Por un lado, debemos buscar soluciones que ayuden a equilibrar los derechos de los niños con los derechos de las familias, y esto pasa por ayudar a los padres a estar más tiempo con sus hijos. Y por otro, no se trata de hacer más guarderías o aparcamientos, sino de crear centros educativos para todos los niños y niñas con unas condiciones dignas y de calidad.

Siguiendo todos estos argumentos científicos anteriormente citados nos queda una última reflexión. Los cambios sociales, culturales y económicos exigen repensar y flexibilizar políticas laborales, familiares y escolares. Pero nunca las demandas de la sociedad pueden volverse en contra de los derechos de la infancia a recibir una educación pública y de calidad desde el nacimiento. ■

Autorretrato

Una de las representaciones más difíciles a las cuales podemos someternos es la representación de uno mismo. Y se hace difícil porque es en la autorepresentación donde somos más exigentes y más críticos. ¿Cuáles son los elementos que querríamos destacar de nuestra imagen? ¿Qué conocemos de ella, de nosotros, y cómo lo representamos en un dibujo?

No somos nunca iguales. Somos diferentes si nos cambia el contexto (la luz, el espacio, los colores), o nuestro estado de ánimo (podemos vernos contentos, enfadados, risueños). Y, sobre todo, seremos diferentes según los ojos con que nos miremos.

Toda esta investigación nos apasiona y la proponemos a los niños del *Carrau Blau*. Lo hacemos mientras estudiamos el pintor Pierre Bonard: quién es, donde ha nacido, qué ha pintado. Descubrimos su

imagen, cómo nos mira atento con las pequeñas gafas sobre la nariz. Y explicamos qué quiere decir mirar con atención. Vemos también los autorretratos que ha pintado a contraluz, ante la ventana, y observamos cómo su rostro está todo lleno de colores oscuros y vivos.

Finalmente, definimos la propuesta del trabajo:

«Podemos hacerlo hoy. Tenemos una ventana y ya hemos aprendido qué quiere decir mirar con atención. Le colocaremos la luz que vaya bien, y tenéis que pintar vuestra cara.»

Niños y niñas se miran en el espejo. Todos quieren parecerse y el dibujo estereotipado ya no existe. Observan y enriquecen los conceptos que hasta ahora tenían sobre la forma de una nariz, un labio o el encadenado de los dientes de una sonrisa. Y espontáneamente lo traducen en formas.

Soledat Sans, David Altimir





Pero ha pasado algo. Son tantas las ganas de mirar, de verse, que incluso han olvidado a Bonnard, tal vez para siempre. Tienen cosas más importantes en las que pensar. Ni contraluces ni colores oscuros. Son ellos ante el espejo y representarse es todo un reto. Lo hacen como pueden y sale sincero. E incluso la puesta en escena resulta importante y entusiasmadora.

Primero preparan lentamente un esbozo. Después, como técnica, aplican pintura plástica y carboncillo sobre madera.

El autorretrato, pues, deviene una excusa que convierte el carboncillo y la pintura plástica en el instrumento que nos ayudará a invitar a los niños y niñas a construirse la propia imagen sobre la madera, y con las huellas de sombra y de color irán dando forma al dibujo y a su propio conocimiento. ■

Alberti

una paloma desterrada

En la Escuela Pública Ginés Díaz - San Cristóbal, de Alhama, Murcia, unas niñas y niñas del grupo de 4 años de Educación Infantil comienzan, junto con su maestra, una andadura vivencial y poética que les llevará a conocer y emocionarse con Rafael Alberti, cuya vida y obra irá creciendo con ellos, y llegará incluso a acompañarles en su paso a Primaria, cuando a través de una representación teatral transmitirán su aprendizaje y felicidad al resto de la escuela.

Toda esta aventura empezó como muchas de las historias hermosas que a veces nos suceden. Los niños y niñas de 4 años y yo justo acabábamos de comenzar el curso 1999-2000, cuando el 28 de octubre una triste noticia ocupa los medios de comunicación: Rafael Alberti ha muerto a los 97 años.

Con mi interés por llevar la vida dentro de la escuela, como tantas veces, llevo algunos periódicos al grupo y comento la noticia, pregunto si la conocen. Alguno lo había oído en televisión, y queríamos saber quién era ese señor; debía de ser alguien importante, pues estuvo saliendo varios días ¿a que se dedicaba ese hombre de melena blanca?

Seleccioné unos cuantos poemas, cortos y de vocabulario sencillo (algunos de ellos todavía tenían tres años). Preparé un panel de presentación de Rafael Alberti, con recortes de prensa, fotos y textos, y los poemas seleccionados.

Empezamos por coger ocho o nueve poemas. Con cada uno seguimos el mismo proceso: lo leemos, analizamos vocabulario, debatimos sobre el significado, representamos plásticamente, dibujamos el título y confeccionamos el panel del poema. Así llegamos a Navidad, en la fiesta de la escuela,

Carmen Molina

en vez de participar con algo navideño, lo hicimos con un pequeño homenaje al poeta recientemente desaparecido. No dejaba de ser algo *surrealista* ver a los pastores recitar poesías sobre el mar y los marineros, pero fue revelador, al menos para mí, pues consiguieron emocionar a los asistentes.

Después de volver de las vacaciones de Navidad, establecimos en el horario de clase el Taller de poesía de Rafael Alberti. Y es en este momento me planteé investigar sobre la didáctica de la literatura en Educación Infantil. Me preguntaba: ¿pueden los niños y niñas de Educación Infantil trabajar y comprender un autor universal?, ¿tenemos que limitarnos a los cuentecitos y poesías infantiles que para ellos se escriben y que suelen ser infumables?, ¿podemos trabajar en Educación Infantil temas de actualidad, que oyen y ven en televisión, como la guerra, el destierro, la inmigración el exilio? Si íbamos a estudiar a Rafael Alberti era necesario hacerse estas preguntas, pues su vida y su obra están marcadas por situaciones históricas y sociales muy concretas.

A todas estas preguntas encontraba una respuesta y una certeza: el mundo que nos rodea y sus acontecimientos lo percibimos todos, de una manera u otra, y unos niños y niñas de 4 años también tienen su propia percepción del mismo.

Iniciamos el taller-investigador, retomando la figura del escritor. Les presento un libro de poemas con fotos, que dejaremos en nuestra biblioteca del grupo, fotocopiado y ampliado. Se lanzan las preguntas ¿quién es?, ¿qué ha pasado?, ¿qué dicen de él?, ¿qué hacía?, y con todas las respuestas hacemos un relato: «Nuestro amigo Rafael».

Foto de grupo de los protagonistas principales de esta historia.



Selecciono de nuevo otro grupo de poemas, con el mismo criterio: que tuviesen un vocabulario asequible, de temas cercanos y de fácil asimilación. Profundizamos en ellos con una metodología más analítica: trabajamos los poemas verso a verso, extraemos el vocabulario nuevo, lo sacamos al panel de los nuevos poemas, los dibujamos y escribimos. Con todo este material, hicimos al acabar el curso el libro de los poemas de Rafael Alberti, que contenía los poemas e interpretaciones que sobre habían realizado. Por supuesto, habían memorizado todos los poemas propuestos y los recitaban dando muestra de una excelente comprensión lectora.

Iniciamos el curso 2000-2001 y ya estamos en el grupo de 5 años.

Decidimos continuar con el Taller, que se establece tres días a la semana. Los niños y niñas están encantados con la idea. El objetivo este año es establecer una relación entre la vida y la obra del poeta. ¿Por qué escribía así?, ¿qué cosas le pasaron?, ¿qué nos quería contar? Yo pensaba que estaban preparados para afrontar un reto así, aunque no estaba segura de hasta dónde llegaríamos.

Lo primero que hacemos es confeccionar nuestra propia biografía, para llegar después a estudiar la de Alberti. El ejercicio de confeccionar sus sencillas biografías, será fundamental para la composición de una más complicada.

Aporto otro libro de poemas de Alberti, cuyo prólogo contiene los rasgos fundamentales de los avatares de su vida y comenzamos a resaltar los datos más importantes, como, por ejemplo, lugar y fecha de nacimiento; quénes eran sus padres y si tenía hermanos; si le gustaba ir a la escuela o no; a qué le gustaba jugar; cuáles eran sus aficiones; quiénes eran sus amigos; dónde vivió; por qué se cambiaba de casa; si estaba casado o no; si tenía hijos; qué cosas le ponían triste o alegre, y un largo etcétera.

Con el fruto de nuestras investigaciones se construye el panel de la Biografía de Alberti, que pusimos en el pasillo de la escuela, ilustrado con fotos recordadas de revistas y otras que traían de casa o sacaban sus padres de Internet.

Otras de las actividades del taller emanaba de la biografía y de algunos de sus poemas. Lo llamamos: el mural de «Los seres queridos de Alberti».

Se trataba de ir colocando a aquellas personas, familiares y amigos, que fueron importantes en su vida, que iban apareciendo en sus poemas o en su biografía: M.^a Teresa León, Aitana Alberti, Joan Miró, Federico García Lorca, la generación del 27, Paco Rabal, Pablo Picasso.

A medida que iban apareciendo, nos preguntábamos quiénes eran; una forma de implicar a las familias era recoger material de casa y resultó muy efectivo, pues traían información muy variada: fotos, láminas, o anécdotas que les contaban: «yo conocí a Paco Rabal», «yo vi recitar a Alberti»; con todo esto y con materiales que fuimos buscando, el mural de los seres queridos quedó precioso, pues contenía desde láminas de Miró y Picasso, hasta una foto de Paco Rabal hecha en nuestro pueblo, Alhama, cuando vino a rodar una película en 1998.

También hicimos una sección de música, con poemas de Alberti cantados por otros artistas; trajeron discos de Ana Belén, Rosa León, Serrat y Paco Ibáñez. Nos aprendimos poemas cantados y comparábamos las versiones de unos y otros, nuestra favorita era «Se equivocó la paloma» de Ana Belén. Pero el día más emocionante fue cuando les lleve un disco donde oyeron la voz de Alberti recitando, se quedaron muy impresionados.

«Dónde vivió», comenzó por presentar el mapamundi al grupo. Fuimos señalando todos los lugares en los que vivió, iniciando el itinerario por su lugar de nacimiento, El Puerto de Santa María. Pegamos *gomets* en los diferentes sitios, los escribimos en unos carteles por equipos, que luego fuimos a colocar en otro mapamundi mudo ampliado casi al mismo tamaño del anterior. También escribieron un listado de todas las ciudades en un folio y

lo llevaron a casa para preguntar si alguien de su familia había viajado a esos lugares. Es curioso, pero lo del mapa les encantó, tuvimos que hacer otras sesiones para señalar sus cortos itinerarios vitales, aunque aprovechamos para señalar el de Fátima, una niña marroquí, cuyo ejemplo nos iba a servir para que comprendieran otros conceptos que más adelante explicaré. Nos preguntamos por qué Alberti se cambiaba de lugar de residencia, qué es lo que sucedía y así llegamos a la guerra civil.

¿Qué es una guerra? Aquí se inicia otra búsqueda de fotos e imágenes en revistas y periódicos en la escuela, y ya sin pedirlo, traen de casa todo lo que encuentran sobre guerras y violencia en general. Establecemos dos debates sobre este tema y vamos recogiendo para nuestro libro las frases que van diciendo: «No nos gustan las guerras».

Empezamos a relacionar cosas de su biografía con la guerra: ¿se puede vivir bien si hay guerra?, se mueren los amigos (García Lorca), hay mucha tristeza, en las guerras siempre hay perdedores, y Alberti estaba con ellos: se tiene que marchar al *exilio*.

Me pareció que el caso de Fátima era clarificador para entender este concepto tan lejano a ellos en apariencia. Ella no conoce nuestra lengua y no tiene amigos: nos necesita, es de otro país, viene a buscar una vida mejor (esa será la dedicatoria del futuro espectáculo). Traigo música marroquí a clase y ella se pone muy contenta porque le recuerda a su país; igual le pasaba a Alberti escribía sobre cosas de España, porque se acordaba de ella: *nostalgia*. Todas estas palabras nuevas estarán presentes a lo largo de todo el taller.

Vamos a realizar también el itinerario literario, es decir, dónde escribió los poemas que estamos aprendiendo. Los niños escriben los títulos y los pinchan en el mapa, según el lugar donde escribió los diferentes libros a los que pertenecen. Nuestro trabajo se centra fundamentalmente en *Marinero en Tierra*, *El alba del albelí*, *Baladas y Canciones del Paraná* y *Roma peligro para caminantes*.

Relacionamos el lugar donde vivía con los poemas y con estados de ánimo: *Marinero en Tierra*, con recuerdos de infancia, de Cádiz, añoranzas del mar; *El alba del albelí*, con sentimientos burlescos, populares, graciosos; *Baladas y Canciones del Paraná* son de una gran nostalgia y melancolía de su país, y en *Roma peligro para caminantes* la felicidad y el divertimento pueblan sus poemas. Con estos matices vamos a aprender y a interpretar sus poemas.

Los poemas de Alberti son para recitarlos y oírlos, según decía el propio escritor, no para leerlos, y con ese sentido lúdico lo hicimos.

Elegimos con mucho esmero el niño o niña que recitaría cada poema, según su carácter, su tono de voz, su comprensión lectora...

Hemos elaborado un Diccionario de los poemas de Alberti, en el que se da una definición de cada palabra y se ilustra con alguna foto o dibujo. Lo ponemos en la biblioteca del grupo para su consulta.

Jugamos a hacer caligramas, una actividad muy albertiana, pues Rafael pintaba los poemas y escribía los cuadros. Esta actividad consiste en hacer dibujos muy significativos en la obra de Alberti, como un barco, y luego escribir sobre su silueta algo alusivo a él o a algún poema. Tomaron iniciativas que fueron desde escribir versos con plastilina, hasta pedirles a los Reyes Magos en aquella Navidad, libros de Alberti.

Hicimos grabaciones de los poemas, y luego las oímos y debatimos cómo había que recitarlos, cuál era el tono adecuado; eso llevaba implícita una comprensión lectora muy lograda.

Al finalizar el curso, conocían al poeta como a uno más de nosotros, dominaban sus poesías, se divertían recitándolas y les daba mucha pena ver que esta historia se estaba acabando. El objetivo de recitar para los demás, como le gustaba a Rafael, no lo habíamos cumplido, había que mostrar lo que habían aprendido, convertir eso en algo para los demás. Por ello, cuando al curso siguiente pasaron al grupo de 1.º de Primaria, propuse hacer un taller en la escuela, en horario extraescolar para dramatizar todo este proceso.

Las familias estuvieron encantadas y de los 26 pequeños del grupo, 20 se integraron en este «Taller de Dramatización», que funcionaba incluso los sábados o domingos si era necesario.

Se trataba de un taller de teatro propiamente. Elaboramos un texto, que sería el guión del montaje. Consistía en un recorrido por la biografía de Rafael Alberti (fiel reflejo del trabajo hecho en clase). Este texto lo irían narrando dos niñas, como hilo conductor y se irían intercalando los poemas por orden cronológico, y situados también geográficamente.

Todo esto con una escenografía marinera. Todo se plantea como una celebración, una fiesta de cumpleaños para conmemorar el Centenario de su nacimiento, que los niños hacen en El Puerto de Santa María.

Hemos conseguido dos objetivos muy importantes para nosotros: uno es conocer la figura de Rafael Alberti hasta el punto de considerarlo como un familiar y el otro es haber sido felices haciendo este trabajo, por eso al final del recital, las narradoras piden también esos deseos para el público.



Noelia y su flor.

Para ello ponen estos niños y niñas su esfuerzo y el trabajo de tres años, al servicio de los demás...

En definitiva, Rafael Alberti ha sido el vehículo a través del cual estos niños y niñas han realizado gran parte de los aprendizajes de los últimos tres años.

Las anécdotas a lo largo de todo este tiempo han sido muchísimas, y capaces de emocionar a cualquiera. Como botón de muestra, nos podemos quedar con las tres últimas:

- Uno de los niños me dijo que menos mal que Alberti estaba muerto, porque si hubiera llegado a ver lo del chapapote, con lo que a él le gustaba el mar, hubiera escrito el poema más triste de todos.
- Al acabar uno de los recitales, se me acercó un señor, universitario, y me dijo: «tiene gracia que hayan venido unos críos de 6 años a descubrirme a Alberti, pues no era un poeta que a mí me gustara, y es que resulta que no lo conocía.
- Una de las niñas ha sido descubierta por sus padres, escribiendo un diario, «Diario mío y de Alberti», en el que le cuenta a su amigo todo lo relacionado con nuestra andadura como actores.



Irene y Almudena.

Presumo yo que cuando se le cuentan a alguien tus intimidades, será porque es tu mejor amigo. Lo último que nos queda por cumplir es viajar a El Puerto de Santa María, para visitar la Fundación Alberti, y pasear por las playas por las que corría de niño... Ellos y ellas se merecen este regalo que vamos a hacerles en el mes de junio ■

Noelia y su maleta.



Pestalozzi



Como de todos los personajes que han tenido una gran influencia en la historia de la humanidad también de Pestalozzi se han hecho múltiples lecturas e interpretaciones. A que estas múltiples lecturas fueran posible ha contribuido las características de sus obras. Pestalozzi es todo lo contrario de un pensador dogmático y presenta sus ideas de forma poco sistemática. Su obra convida a un proceso de reflexión porque ella misma refleja la sincera convicción de que solamente a través del permanente repensar lo que debe ser la educación podremos llegar a conseguir alguna certeza. Pestalozzi da testimonio de que la observación constante de la práctica educativa y la experiencia son las fuentes más seguras del

Hablar de Pestalozzi es hacer referencia a uno de los educadores más famosos del mundo. Su obra y su influencia han sido ampliamente estudiada por los especialistas. Se ha dicho de él, con justicia, que es el padre de la escuela popular y un precedente de la Escuela Nueva.

cos. Por ello se le considera un referente de lo que debe ser un educador consciente y reflexivo que duda de sus capacidades, desconfía de las certezas, que ensaya permanentemente y reflexiona sobre sus logros y sus fracasos.

El punto de partida de Pestalozzi es un edificio desmoronado. Rousseau, con su crítica radical había hecho saltar por los aires los fundamentos del modelo educativo tradicional. La educación no podía seguir siendo un mero proceso de moldeado de los individuos de acuerdo con los valores y los referentes culturales

Bernat Sureda

conocimiento pedagógico. Un ejemplo de lucha diaria contra la rutina, contra las recetas asimiladas sin ninguna crítica, contra los prejuicios pedagógicos.

establecidos. Después de él era inconsistente cualquier teoría que olvidase que en el centro de cualquier proceso educativo se encuentra la persona que se educa. Rousseau había hecho añicos los esquemas educativos anteriores pero dejaba la tarea de reconstrucción sin hacer. Era preciso comenzar de nuevo sin olvidar ahora al individuo pero sin dejar de lado el necesario proceso de socialización que toda educación debe comportar. Esta fue la tarea a la que se dedicó Pestalozzi. Lo hizo recurriendo a un proceso de experimentación guiado por su confianza en la naturaleza humana y por su convicción de que la educación era un instrumento de liberación individual y de cohesión social. La educación era socialización en tanto que ésta se basase en la especificidad e individualidad de cada sujeto. Pestalozzi se imponía a sí mismo y encargaba a los educadores una

tarea difícil. La función de la educación era hacer brotar y desarrollar las capacidades infantiles mediante un proceso en el que no era fácil establecer certezas absolutas y reglas inmutables. Por ello no extraña que fuese él uno de los primeros en llamar la atención sobre la necesidad de formar de forma específica a los educadores para su tarea, no como simples depositarios de la ciencia y el conocimiento, sino como formadores con capacidad de apreciar las facultades infantiles y de estimularlas.

De la misma forma que Pestalozzi quiere reconciliar socialización con desarrollo personal busca también el equilibrio entre la espontaneidad y la ordenación sistemática de los procesos de aprendizaje. La mecanización de determinados procesos de enseñanza, especialmente de los más elementales, es necesaria para dotar al individuo de los recursos necesarios



que le permitan después la expresión libre de sus capacidades. Pero estos mecanismos, estos automatismos no pueden convertirse en mordazas de la capacidad creadora del individuo. Nos enseña que en ocasiones hay que comenzar paso a paso para dejar después que cada uno camine por sí mismo. La instrucción de la persona, nos dice, no es más que el arte de apoyar aquella búsqueda que hace la naturaleza de su propio desarrollo y este arte descansa de forma primordial en la proporcionalidad y armonía de las impresiones que se han de inculcar al niño de una manera adecuada a sus fuerzas. Es el mismo equilibrio que busca Pestalozzi entre la adquisición de información ya elaborada y el desarrollo de las facultades de exploración, análisis y juicio. Si la finalidad es hacer individuos autónomos es necesario guiarlos y darles en cada momento la ayuda que

necesitan. El niño debe aprender los conocimientos necesarios para su socialización. Los contenidos son pues necesarios pero éstos deben ser asimilados mediante un ejercicio de libertad y su adquisición debe estar al servicio de un fin superior que el mismo Pestalozzi nos señala repetidamente: disponer al ser humano para un uso libre y total de todas sus facultades. Mediante la educación el hombre debe convertirse en un miembro provechoso de la sociedad, pero para poder hacerse realmente provechoso necesariamente ha de ser autónomo.

Como se ha dicho, de Pestalozzi se pueden hacer muchas lecturas, por lo tanto podemos releerlo desde hoy, desde las incertidumbres educativas actuales y en el inicio de una reorientación del sistema educativo en España. Una de las enseñanzas que podemos extraer de la lectura de las obras de Pestalozzi es lo que entiende él por calidad de la educación, ahora que tanto se habla del tema.

En sus *Cartas sobre la educación infantil* escribe:

«el fin de la educación no está en el perfeccionamiento de los conocimientos escolares, sino en la eficacia para la vida».

Nada tiene que ver lo que Pestalozzi entiende por buena educación con que todos aprendan los mismos conocimientos, ni el éxito o fracaso de la misma en que se aprendan muchos. La buena educación, nos dice, es aquella que proporciona a cada uno los estímulos que necesita para el desarrollo de todas sus capacidades para llegar a ser individuos libres y autónomos.

Pestalozzi nos enseña también que para abordar cualquier cambio en educación se necesita formar y capacitar al profesorado. Éste fue uno de los aspectos menos atendidos

por la anterior reforma. Con un profesorado formado para *impartir* conocimientos no se podía pretender una enseñanza *comprensiva*, que atendiese a todos los aspectos de la personalidad de los alumnos. La frustración que esta disfunción creó entre el profesorado de enseñanza secundaria ha sido una de las excusas utilizadas para la reorientación academicista que ahora se ha emprendido.

En estos momentos en que la sociedad responsabiliza en exceso a la escuela de todo el proceso socializador debemos recordar también la importancia que Pestalozzi atribuye a las familias. Realmente sin la colaboración de las familias de la escuela y de toda la sociedad en su conjunto es muy difícil conseguir lo que era para Pestalozzi el objetivo máximo de toda educación:

«La formación de ciudadanos libres.» ■

Una respuesta

a los tiempos de crisis



Soledad Carlé

La tarea educativa, desde temprana edad, no puede estar desconectada del lugar y del tiempo en que se desarrolla. Si consideramos al ser humano como un ser partícipe y autor de la historia y la cultura del lugar en donde vive; en todas las edades; una de las tareas educativas tendría que ser la de conectar a los niños y niñas con su realidad; (aquí y ahora), para que asuman frente a ella una actitud reflexiva y crítica, y para que establezcan relaciones activas con su entorno en lugar de ser pasivos consumidores de objetos y valores impuestos.

Bajo esta mirada nació el proyecto desarrollado en varios Jardines de Infantes de Buenos Aires en el año 2002, a partir de una de las crisis económica, institucional, política y de valores; más profunda que vivió la sociedad argentina. «Se olvidaron de cuidarnos», reflexionaba una niña de 5 años al ver las imágenes de saqueos a los supermercados y las manifestaciones constantes durante los días de la caída del presidente De La Rúa.

Durante los últimos años, la clase dirigente, corrupta e ineficaz, parecía haber olvidado los valores más preciados del ser nacional.

El índice de pobreza alcanzó el pico más alto. La desocupación, el descuido de la salud y la educación fueron en aumento.

Durante los tiempos del «menemismo» (10 años del presidente Carlos Menem, 1989-1999) se violaron nuestros más queridos valores: la solidaridad, el respeto a la ley, el trabajo, los afectos. Se fomentaba una forma de ser individualista bajo el lema de «sálvese quien pueda», se fueron aniquilando las conquistas laborales, se instauró una cultura de frivolidades.



Se hizo necesario, entonces, dar una respuesta a esta crisis desde todos los ámbitos, muy especialmente desde la escuela.

Además de los contenidos específicos de cada área (lengua, matemática, ciencias sociales, naturales, etc.) los niños y niñas aprenden en la escuela de la Infancia actitudes hacia la vida, formas de relacionarse, pautas éticas para actuar. Y estos aprendizajes se graban a fuego cuando comienzan a temprana edad.

Cuando una sociedad está corrupta, como era el caso de Argentina durante los últimos años, en los que ni siquiera se creía en la justicia (porque también estaba corrupta); el papel de la educación como factor profundo de cambio social es fundamental, y la educación de los valores es una prioridad.

Trabajamos entonces sobre la dignidad del trabajo (y de todos los trabajos).

- sobre el respeto a los ancianos y la escucha a su sabiduría, integrando a la vida de la escuela en muchas actividades a los abuelos
- nuestros recursos naturales y el respeto del hombre frente a la naturaleza.
- y desarrollamos actividades de lo más variadas para vivenciar estos valores de los que hablamos.

Comenzamos trabajando sobre los afectos más inmediatos. Dialogan Paloma, Emma, Esteban, Teo y Paula de 4 y 5 años:

- ¿A quienes queremos?
- ¿Quiénes nos quieren?
- ¿Qué queremos decir cuando decimos a alguien «te quiero?»

- que me hace feliz
- que quiero estar todo el tiempo con ella
- que quiero ser su amiga
- que quiero que viva muchos años
- que lo extraño
- que nos queremos casar
- que le queremos dar un abrazo

Como nos sentimos cuando una persona amada nos dice «te quiero»

- felices
- alegres



- protegidos
- calentitos
- siento cosquillas en la panza
- libre

¿Solo con palabras decimos «te quiero?»

- no, también abrazando
- haciendo caricias
- dando la mano
- cuidándolo
- ayudándolo
- dándole un beso
- haciéndole regalos

Una manera de demostrar cariño es entonces, hacer un regalo. En este caso se trataba de un regalo para un amigo.

La propuesta era diseñar una taza y un plato de cerámica, para que mi amigo pudiera tomar el desayuno o la merienda, ideada o creada según sus

gustos. Así, en primer lugar, cada uno averiguó cuál era su color preferido, el animal que más le gustaba, los juegos, etc.

Cada niño y niña diseñó la vajilla teniendo en cuenta estas características además de los elementos funcionales.

Primero dibujaron la idea, luego la modelaron con arcilla utilizando la técnica de construcción por placa, le agregaron las caracterizaciones en alto y bajo relieve y modificaron la superficie con texturas, creándolas con los más diversos elementos. Cuando salieron del horno las pintaron con pigmentos cerámicos de colores y, por último, fueron bañadas con cristal.

Las maestras, entusiasmadas con el juego, también construyeron otras para sus colegas más amigas.

Luego era necesario organizar un «desayuno de la amistad» donde poder obsequiarlas. Para ello, el día anterior, en la escuela prepararon tortas y masitas; decoraron la Sala con manteles y flores de colores, eligieron una música adecuada, y, al día siguiente, compartieron el desayuno con mucha alegría. Al finalizar cada uno entregó la vajilla a su destinatario.

La educación para la amistad y la paz, para formar seres solidarios, sensibles, respetuosos y atentos al entorno, comienza por trabajar sobre las pequeñas cosas del ámbito cotidiano. ■

Entrevista a Gösta Esping Andersen

Escuela infantil = futuro

Infancia: *¿De qué depende el bienestar de una sociedad?*

Gösta Esping Andersen: Es obvio que el bienestar de una sociedad depende de la combinación de tres factores: las políticas sociales públicas, el mercado de trabajo y la familia. Las instituciones públicas, a través de instrumentos específicos, inciden sobre la distribución de los

recursos estatales, y definen los derechos, atribuciones y responsabilidades de los ciudadanos. Estas políticas efectivamente afectan el nivel de vida de la población, y el nivel y la cobertura de las prestaciones define el grado de protección que pueden ejercer. De algún modo, las políticas estatales delimitan «las reglas de juego» de la redistribución social y de

Gösta Esping Andersen es profesor de políticas públicas en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, y autor, entre otros, del informe La arquitectura del Estado del Bienestar europeo en las próximas décadas, encargado por la Unión Europea. En este informe, Esping Andersen explora el carácter específico de los estados de bienestar desde una perspectiva comparativa, y desarrolla la noción de régimen de bienestar, que designa la particular configuración de instituciones que proveen protección social y modelan las oportunidades y las condiciones de vida de la población. El informe pone especial énfasis en la necesidad de garantizar la educación de la infancia para asegurar la pervivencia del Estado del bienestar europeo.

dominio del mercado, y de precarización laboral y propuestas de flexibilización a ultranza, simultáneo a una serie de cambios demográficos importantísimos, de tal alcance que por vez primera en la historia han puesto en duda la viabilidad del Estado del bienestar como modelo de provisión de bienes y de servicios sociales. Como decía,

Infancia

los derechos y responsabilidades de los ciudadanos. A su vez, las políticas hacia el mercado de trabajo estipulan el grado de protección frente a las contingencias de éste —es lo que se conoce como «desmercantilización».

Lo que ha sucedido es que en los años noventa se produjo un fenómeno de avance de la desregulación y de pre-

además de los mercados de trabajo también se han transformado los hogares. Han cambiado las familias y, sobre todo, las decisiones de las mujeres. En este nuevo contexto, el papel de las familias en la provisión de bienestar es clave, porque los cambios producidos en éstas por la división del trabajo afectarán fuertemente el escenario social.

Por tanto, resulta esencial analizar el impacto de los regímenes de bienestar sobre las mujeres, y sobre la organización del trabajo femenino en el cuidado de las nuevas generaciones. Hay que prestar especial atención al tema del trabajo femenino fuera del hogar, y a la compatibilidad de la participación de la mujer en el mercado de trabajo con temas como la fecundidad y el cuidado de la familia. Estos factores se convierten en elementos importantes para la conformación del Estado de bienestar, ya que la forma de provisión de los servicios contribuye a definir las posibilidades de las mujeres para equilibrar las obligaciones del ámbito laboral y del ámbito familiar.

I.: *¿Nos podría poner un ejemplo?*

G. E. A.: En contextos en los cuales no existen servicios de atención a los niños, por ejemplo, las mujeres tienen bastantes dificultades para entrar en el mercado de trabajo, lo que a su vez refuerza su dependencia del modelo tradicional familiar, caracterizado por la presencia de un proveedor hombre, que trabaja a tiempo completo en una ocupación remunerada. En cambio, cuando la política social incluye la provisión de las funciones de cuidado de forma gratuita, se incentiva la participación femenina, y ello contribuye a transformar las relaciones vigentes en el seno de la familia, dividiendo de forma más igualitaria las responsabilidades y los derechos entre los hombres y las mujeres.

“La prioridad número uno en la reconstrucción del sistema de bienestar es la inversión en menores.”

A este respecto, hay que remarcar que una de las trampas de la nueva sociedad es un potencial equilibrio de baja fecundidad que surja de la escasa posibilidad de las mujeres de armonizar sus carreras profesionales y las obligaciones familiares. Debemos recordar que la baja fecundidad es una de las razones que provocan que el Estado de bienestar no sea sostenible.

I.: *¿Qué sugiere para aumentarla?*

G. E. A.: La prioridad número uno en la reconstrucción del sistema de bienestar europeo es la inversión en menores. Hay que repensar radicalmente la política de familia. La prioridad es, desde mi punto de vista, combatir la creciente pobreza entre los niños y niñas; es decir, en las familias con hijos a su cargo. Pero cuando pensamos en políticas para combatir la pobreza infantil o familiar, debemos distinguir si se piensa en transferencias sociales a las familias o en asistencia social a las familias. Es claramente mucho más productivo y eficiente concentrarse en que las mujeres, las madres, trabajen. La diferencia en pobreza entre



familias con madres trabajadoras y no trabajadoras es de 3 ó 4 veces. En otras palabras: en los hogares en los que la madre trabaja no hay, prácticamente, pobreza —o, si la hay, es muy poca.

Así, la inversión debe hacerse en favor de las mujeres, que son, claramente, el elemento clave para disminuir la asimetría democrática en el futuro. Por ello la Comunidad Europea decidió que antes del 2010 hay que alcanzar un nivel de empleo femenino del 60%. Actualmente, la tasa de empleo femenino de España sólo alcanza el 38%. Para un país como este, será muy difícil llegar al nivel establecido por la Comunidad Europea.

I.: *Dice que las mujeres son claves para reducir las desigualdades, pero también que en España, por ejemplo, sólo trabaja un 38%. En estas circunstancias, parece muy osado pensar que puedan influir en las decisiones que afectan a las políticas públicas. ¿Nos podría explicar un poco más detalladamente por qué cree que pueden influir positivamente en el Estado del bienestar europeo?*

G. E. A.: Por dos motivos: el primero se halla en el ámbito del macroequilibrio económico y el

“Una buena política de pensiones comienza por una buena política para la infancia.”

segundo, en el ámbito micro, en los propios hogares. Si volvemos atrás unos años, y analizamos la situación de bienestar en el hogar tradicional, con el hombre como único perceptor de ingresos de la familia, veremos que este hombre –incluso uno sin gran cualificación– era más o menos capaz de asegurar un nivel apropiado de bienestar a los suyos. Hoy esto es cada vez más difícil, menos posible. Por cada año que pasa, es cada vez más probable que una familia con un único perceptor de ingresos, con una sola fuente de ingresos, se encuentre en situación de pobreza. Y, como ya he dicho anteriormente, el nivel de pobreza en las familias con hijos es 3 ó 4 veces más reducido si la madre trabaja fuera del ámbito familiar.

En el ámbito macroeconómico, el elemento esencial es la fecundidad y la estructura del mercado de trabajo, porque, como todos sabemos, en gran parte el envejecimiento de la población europea se debe a la baja fecundidad. Por tanto, actualmente es muy importante cambiar la lógica del debate sobre la fecundidad. En Europa, la fecundidad tiene que ser contemplada como un elemento decisivo del bienestar social.

En este sentido, si analizamos los datos es evidente que la estructura de empleo es fundamental para las mujeres. Y si buscamos entre los países europeos donde se da un nivel de fecundidad relativamente alto entre las madres trabajadoras,

vemos que son mujeres que trabajan en lo que se denomina «sector blando», en trabajos relativamente protegidos de la competencia. Resulta muy clara la fuerte concentración de mujeres con hijos en el sector público. Por ejemplo: las madres de Escandinavia están prácticamente todas concentradas en trabajos en el sector social, en la enseñanza y en el sector público. Otro ejemplo: el hombre y la mujer europeos tienen, como media, 2-2,3 hijos. En España, el nivel de fecundidad de las mujeres es de 1,2 hijos. La incapacidad de las familias jóvenes de llegar a sus niveles óptimos de bienestar nos muestra que algo muy grave está sucediendo. Ello se debe, en parte, a la incompatibilidad, para las mujeres, de ejercer a la vez el rol de madre y del rol de trabajadora. En el debate de políticas para poner remedio a esta incompatibilidad existe bastante consenso en creer que se podría solucionar con un paquete de acceso a escuelas infantiles, necesariamente subsidiadas, y con bajas de maternidad y parentales mientras los niños son pequeños. Desgraciadamente, esto es necesario, pero no suficiente para solucionar esta incompatibilidad.

I.: *Necesario, pero no suficiente...*

G. E. A.: Es un problema muy complejo. Hay otros factores determinantes, 2 ó 3 elementos básicos que refieren al problema de la incompatibilidad. Uno es el tema de los niños pequeños a cargo de la mujer. Sabemos por experiencia que un único niño no genera una gran incompatibilidad. La situación comienza a complicarse cuando se tiene más de un hijo. Por dar un ejemplo: Dinamarca es uno de los países que tiene el mayor índice de empleo femenino entre las madres. La proporción de madres que tienen hijos pequeños

y que trabajan a tiempo completo se sitúa en torno al 60%. Es decir: la gran mayoría trabaja a tiempo completo. Se lo pueden permitir, en gran parte, porque el mercado de trabajo danés permite fácilmente esta compatibilidad, es un mercado que facilita el trabajo con hijos pequeños. Sobre todo, quien lo permite es el sector público. El problema está en el sector privado. Es muy posible que hayan notado que el país con más segregación de género en el trabajo es Suecia. De una parte, es el país con mayor participación femenina en el empleo, y de otra, con la mayor segregación sexual en el entorno laboral. Las mujeres se concentran en el sector blando, no competitivo, sobre todo en el sector público, y los hombres trabajan sobre todo en el sector privado, de alta competitividad. El sector privado no acepta a las mujeres porque sabe, estadísticamente, que la probabilidad de baja por maternidad, etc., es muy alta. Por ello existe una discriminación en el mundo empresarial. Una de las consecuencias perversas de una política de igualdad para las mujeres acaba produciendo un efecto secundario muy desigual: una segregación extremadamente fuerte.

Éste es, por tanto, un dilema muy complejo que debemos resolver si queremos conseguir políticas que no sólo mejoren la compatibilidad entre el rol de madre y el de trabajadora, sino también la igualdad de género.

I.: *Muy bien: es necesario, por tanto, invertir en las mujeres, para que puedan incorporarse masivamente al mundo laboral. Pero ¿qué ocurre con las familias, con sus hijos, si la oferta de escuelas infantiles es insuficiente?*

G. E. A.: La segunda prioridad, y es muy urgente, es invertir en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Hay que hacerlo ahora. Está muy claro

que los requisitos básicos cognitivos y de educación serán fundamentales para las oportunidades de vida de los niños en el futuro.

¿Por qué es una prioridad? Europa necesita, para seguir creciendo, que en los próximos veinte o treinta años las generaciones jóvenes sean productivas. No podemos permitirnos perder productividad potencial. Y, ¿cómo se desarrolla el trabajo? Es imprescindible un nivel elevado de conocimientos, capacidades cognitivas para asegurar oportunidades de vida en el futuro. Lastimosamente, sabemos demasiado bien que las desigualdades cognitivas y los fracasos escolares están íntimamente relacionados con la clase social de origen. La herencia social es igual de fuerte hoy que en la época de nuestros abuelos. Por este motivo es urgente dirigir políticas al objetivo de desarrollar las capacidades cognitivas de los pequeños, sobre todo de los que provienen de clases humildes. Por suerte, una de las políticas que ayudan a las madres a trabajar es la misma que beneficia el desarrollo cognitivo de los niños y niñas: la existencia de escuelas infantiles con un alto nivel de calidad.

Además, desde este punto de vista también hay un argumento de justicia social muy claro. Las oportunidades de vida en el futuro dependen

“Hemos calculado los gastos de eliminar la pobreza económica en los hogares con niños en Europa: es muy barato.”

fuertemente de altos niveles cognitivos y de escolarización. Más o menos podemos afirmar que una persona que no ha cursado estudios en la escuela secundaria está condenada, en el futuro, a la precariedad, a una vida muy problemática, que permitirá poca acumulación y escasos derechos sociales en cuanto desee jubilarse. Yo siempre uso este eslogan: «Una buena política de pensiones comienza por una buena política para los niños», porque el bienestar de los niños y niñas de hoy es lo que debemos atender para prevenir los riesgos de aquí a 50 años.

I.: *En todo momento se está refiriendo a escuelas infantiles de calidad, pero al empezar esta entrevista también ha mencionado la posibilidad de hacer transferencias sociales a las familias. Parece que actualmente los gobiernos se inclinan por esta segunda opción: dar cheques a las familias, más que crear una red de servicios de calidad suficiente para cubrir las demandas o necesidades de la población. ¿Cómo se explica? ¿Qué opción es más adecuada en el momento actual?*

G. E. A.: La pregunta, si la he entendido bien, es sobre una renta mínima básica del tipo francés versus la oferta generalizada, y suficiente, de servicios. El caso francés y otros similares en países europeos tienen un objetivo bastante preciso: cubrir los riesgos de personas que están en situación de marginación. Es una innovación en la tradición de asistencia social a los pobres, pero en una forma nueva, con un carácter más de derecho. La cuestión de la renta mínima garantizada es objeto de un amplio debate, pero lo cierto es que, si queremos una renta mínima garantizada que asegure un bienestar suficiente a toda la población, su costo es imposible de cubrir. En el caso español representaría el equivalente a un 80% del gasto público. Es decir, si no disponemos de la posibilidad de



incrementar el nivel de impuestos podemos dismantelar prácticamente todo el sector público, toda la infraestructura pública. Yo opino que con este nivel de gasto la renta mínima garantizada no es una alternativa posible ni realista.

Sin embargo, existe un argumento muy fuerte en favor de un tipo de garantía mínima incondicional a las familias con hijos a su cargo. Sabemos que la pobreza durante la infancia tiene efectos muy negativos y problemáticos, por ejemplo, sobre el desarrollo cognitivo. Por tanto, hay un argumento doble en favor de introducir una garantía para las familias con niños. El primero es para maximizar las oportunidades de los pequeños, y el segundo es en interés de toda la sociedad en su conjunto, para maximizar la situación futura de los niños hoy. Además, aquí se da otra sorpresa muy positiva: hemos calculado el gasto de eliminar la pobreza económica en los hogares con niños de Europa. Es extremadamente barato. En el caso español, estaríamos hablando de una cantidad del orden del 0,13% del PNB.

“Un sistema fuertemente basado en estructuras privadas es muy peligroso.”

La segunda parte de la pregunta era sobre la provisión de servicios. Aquí estoy hablando de escuelas infantiles universales o de subsidios para éstas. Una corriente de pensamiento se obstina en decir que su coste es extremadamente elevado. Si tomamos una foto de la situación en este momento exacto, entonces sí, los números pueden salir mal desde el punto de vista del gasto adicional que se necesita para financiar una red de escuelas infantiles o de subsidios suficientes para permitir el acceso de todas las familias a estos servicios. Pero esta forma de calcular es falsa. Podemos calcular este mismo gasto teniendo en cuenta el aumento de impuestos que se da cuando la madre cambia su papel, pasando de cuidar de los niños en casa a salir a trabajar. Sabemos que si una mujer interrumpe su vida laboral cuando sus hijos son pequeños, ello tiene un efecto muy directo sobre la acumulación de su renta a través de toda su vida laboral, más o menos de dos puntos porcentuales si trabaja toda su vida. Si, en cambio, no interrumpe su vida laboral, y si tiene acceso a escuelas infantiles, esta pérdida acumulativa del 2% desaparece. Esta cifra cubre mucho más que el coste de proveer a los niños con escuelas infantiles subsidiadas durante este período inicial de 4 ó 5 años. Es decir, que es económicamente rentable invertir fondos públicos en garantizar el acceso a escuelas infantiles. También hemos calculado cuál debería ser el subsidio público para garantizar el

acceso a las escuelas infantiles. La regla es que alrededor de 2/3 de todo el coste subsidiado puede permitir en torno a 1/3 del coste a la propia familia. Supongo que esto responde a la pregunta.

I.: *Usted habla de subsidios para garantizar el acceso a escuelas infantiles, o de provisión universal de éstas. ¿Qué rol juegan, en este entorno, las organizaciones civiles—incluso de estructuras informales— de todo tipo que están ofreciendo estos servicios?*

G. E. A.: Yo no dispongo de grandes criterios en favor o en contra, por ejemplo, de la participación de ONG o de instituciones civiles en el sector de la educación infantil. Como todos sabemos, en toda política social las ONG tienen un papel con dos características. De una parte, son simplemente más capaces de penetrar en rincones donde el Estado del bienestar tiene dificultades de acceso (es el caso, por ejemplo, de la inmigración ilegal o la drogadicción). Pero en los servicios de tipo más universal, como por ejemplo la educación infantil —o también, por poner otro caso, el cuidado de la gente mayor—, es relativamente poco importante si las atenciones son de carácter gubernamental o no gubernamental. Sabemos bien que si no son gubernamentales sus fondos dependen casi exclusivamente de fondos públicos. En mi opinión, no tiene gran importancia si las escuelas infantiles las construye el sector público o no. Lo importante es la regulación de la calidad y las normativas pedagógicas de los centros.

I.: *Sus palabras podrían interpretarse como una defensa de la privatización de los servicios públicos, y en concreto de la educación infantil...*

G. E. A.: Indudablemente la incidencia de las políticas neoliberales, que llevan a la privatización de las políticas sociales, es un fenómeno mucho más

fuerte en América que en Europa. Pero aún así hay dos elementos que vale la pena señalar. El primero es que, cuando se habla de políticas sociales, es muy importante pensar en las generaciones y en los riesgos de cada generación. Hay generaciones con suerte y generaciones sin suerte. Hablemos, por ejemplo, de los jubilados: si las pensiones hoy están niveladas es porque la vida de esta generación de jubilados ha sido, en general, buena. Empezaron a trabajar después de la Segunda Guerra Mundial, han vivido la época del oro, el boom económico. Han acumulado riqueza y recursos. Así, para esta generación, público o privado tiene poca importancia. Si miramos, en cambio, la generación anterior a esta, vemos que fue una de las generaciones con peor suerte. Eran jóvenes en la Primera Guerra Mundial, vivieron la crisis de los años treinta y la Segunda Guerra Mundial. Ésta fue una generación con pocos recursos al final de su vida.

El dilema de las privatizaciones de las pensiones y de otras políticas sociales de hoy —la provisión pública de escuelas infantiles, por ejemplo— es que no sabemos con certeza cómo será la vida de los que ahora son niños y jóvenes. Es muy difícil prever cómo vivirá la generación de los nacidos en los últimos diez años. Pero yo sospecho que gran parte de los jóvenes de hoy tendrán una vida más parecida a la que he calificado como «mala suerte». Por ejemplo: en España, hoy un 30% de los jóvenes fracasa en la escuela, no acaba la secundaria. Muy probablemente en el futuro este 30% tendrá una mala calidad de vida. Es por ello que un sistema basado sobre todo en estructuras privadas es muy peligroso. ■

Los ocho tentáculos de la hiperactividad

M.^a Carmen Díez

Primeros interrogantes

Últimamente, me resultaba curioso oír hablar cada vez con más frecuencia y convencimiento de la hiperactividad. La nombraban los padres de mis alumnos, los pediatras, los psicólogos, las compañeras de profesión, la televisión... Todo el mundo hablaba de «ella».

Me faltó que el curso pasado viniera la madre de Pedro con unas páginas que había bajado de Internet, en las que «había visto retratado a su hijo» (moverse impacientemente, hablar en exceso, no controlar sus impulsos, «no hacer caso», problemas de sueño, de relación...) Me las dio a leer para posteriormente comentarlas en una entrevista, cosa que ya acabó de descolocarme, porque se daba el caso de que ni estaba de acuerdo con lo que leía allí (pensando en el niño), ni tenía clara esa

Éste es un escrito que parte de una duda. Como tantos otros, como tantas veces. En esta ocasión contaré mis averiguaciones en torno a la hiperactividad, tema al que vengo dando vueltas hace tiempo, y del que no había encontrado hasta ahora explicaciones suficientemente claras que respondieran a mis necesidades, a mis observaciones y a mis hipótesis.

Sin embargo, tampoco tenía demasiado que ofrecer a esta familia tan necesitada de respuestas, que preferían poner una palabra al movimiento incesante de su hijo, con tal de tener donde sujetarse, una explicación, un camino, algo sobre lo que averiguar y revestir de solución. Por otra parte, yo también precisaba mejorar la manera de estar al lado de Pedro (o de otros niños como él) sin ponerme demasiado nerviosa y sin culpabilizarlos o reprimirlos por sobrepasar mis habituales límites de tolerancia. En esa ocasión salí adelante intentando hacerles ver que no hay ningún niño igual a otro, que además su hijo no respondía a toda la descripción, y que podíamos

calificación de «hiperactivo» que le ponía su madre. Sólo algunos comportamientos de los que describía aquel escrito se parecían a los de Pedro.

intentar buscar juntos otros modos de plantearnos la «inquietud» que mostraba.

La verdad es que me dieron ganas de contarles lo que le pasó a mi madre con la dislexia. Ella, que fue maestra durante cuarenta años, un día me confesó que «no creía en la dislexia». Previamente se había documentado, desde luego, pero, según me explicaba... nunca se había encontrado un niño disléxico. Y sería mucha casualidad que no me hubiera caído ninguno cerca con tantos como he conocido. A estos chiquitos lo que les pasa es que no han aprendido bien a leer, ni más, ni menos. A lo mejor hubiera dicho algo semejante de la hiperactividad si, por suerte, hubiera estado aún por aquí y lo hubiéramos hablado...

De todas maneras, a partir de ese quite tan directo de la madre de Pedro, decidí salir de la ignorancia en la medida de mis posibilidades, y empecé a hacer lo que siempre hago cuando algo me plantea interrogantes. Primero doy una batida por mi memoria a ver si encuentro

alguna respuesta, después le pregunto a todo el mundo, me dirijo a algún experto, pienso y requetepienso, miro en los libros, en el diccionario... últimamente, también en Internet. Una especie de proyecto de trabajo como los que hago con mis alumnos...

Esta vez mi camino de investigación se iniciaba con una duda-hipótesis que me venía por un lado «de madre», por otro, de los pocos niños de características parecidas con los que me había tropezado en mis treinta y dos años de oficio y por último, de mis dificultades para ayudar a vivir un poco más tranquilamente a alguno de estos torbellinos como Pedro...

¿Existirían o no los niños hiperactivos?

Mirando alrededor

Luis entra a su clase con aire decidido. Se sienta en una silla, mueve con fuerza una cuna de madera, se acuesta en la alfombra apoyando la cabeza en un cojín. Al momento se levanta, se mira en el espejo y después va tirando todos los peluches de un cesto grande hasta que está semivacío. Entonces se mete en él y acaba de vaciarlo lanzándolo todo fuera. Sonríe mientras hace cada cosa. De vez en cuando chupa o golpea alguno de los juguetes, también explora los agujeros con curiosidad y expresión concentrada. Su juego busca el placer en el cambio, en el movimiento, en la manipulación de todo objeto que se le pone a tiro. Luis come muy bien y casi sin ayuda. No controla esfínteres. Tiene veintidós meses y es el primer hijo de su familia.

A los padres les han dicho que es un niño hiperactivo.

José siempre va corriendo. Antes de sentarse se cambia de sitio varias veces hasta que decide dónde o con quién estará. Aún así, se levanta cada dos segundos a saludar al que entra, a decirle algo a la maestra, a hacer «pis», a beber agua... Hace muecas, se ríe (con y sin motivo), y da pequeños gritos. Habla a tal velocidad que no se le entiende lo que dice. Se deja letras por decir, o frases sin acabar. Si se le pide calma, cogiéndole con afecto, puede ir hablando algo más lentamente, aunque si la demanda es sólo verbal, no hace caso. Dibuja muy deprisa, con trazos seguros, pero tan poco elaborados, que sus productos gráficos resultan una especie de maraña, que él llama: «laberinto, carretera o escalextric». Come sin masticar, devorando los alimentos y muchas veces se atraganta. En las sesiones de teatro quiere hacer todos los papeles, en las conversaciones, habla sin respetar el turno de palabra. En las actividades de psicomotricidad se convierte en un tornado que arrolla, empuja y arrebatata los objetos que tienen los otros niños. No sigue las consignas de juego, ni de trabajo. Invade el juego de los demás, les hace bromas, intenta hacerles reír y hacerse ver sin poder parar. Con los otros niños tiene conflictos, aunque no le rechazan, les atrae y les cansa a la vez. No puede estar solo, eso le pone mal, y opta por dormirse para encontrar una desconexión que no lo haga sufrir. Atiende poco, pero si lo hace, comprende lo que se dice y se trabaja en la clase. Tiene cuatro años. Es el pequeño de una familia con dos hijos adoptados.

A los padres les han dicho que es un niño hiperactivo.

Roberto no está ni unos segundos seguidos en cada sitio de la estancia. Va caminando con pasos largos, arrastrando los pies, con el cuerpo tirado hacia adelante, semicorriendo. Su gesto es entre serio y ausente. Mira con los ojos entrecerrados y va rozando apenas con sus dedos las cosas que encuentra, luego las chupa y las tira al suelo. Sólo se para si un adulto lo retiene, a pesar de sus forcejeos por seguir corriendo. No quiere estar sentado ni para comer. Si se le obliga emite un sonido largo y agudo, entre llanto y queja. Si se encuentra a otro niño en su camino hace lo mismo que con las demás cosas: lo toca, se detiene en el pelo o las orejas, intenta chuparlo... y sigue. Come rápido, si alguien le da la comida, si no, prueba unos cuantos bocados y se levanta a corretear. No controla esfínteres. En la escuela no habla, los padres dicen que en casa dice unas cuantas palabras: mamá, papá, agua, pan, caca, no... Tiene tres años y medio. Es el mayor de dos hermanos.

A los padres les han dicho que es un niño hiperactivo.

Pablo no puede mantener el cuerpo quieto ni un segundo. Si le instas a ello, hace unos movimientos intermitentes con los hombros, los pies o la cabeza. Algunas veces se toca el pelo muy rápido y otras parpadea con un ojo, en un tic incontrolado. Habla con claridad, tiene un vocabulario bastante rico y construye su discurso con buen ritmo, habilidad y concisión. Imprime a todo su actuar de una gran velocidad, desde comer, hasta caminar o jugar... Sus productos plásticos y gráficos son poco precisos, así como sus construcciones y



su equilibrio. Ignora las normas, no las escucha y se extraña si se le llama la atención por saltarse alguna. No consigue hacer amigos, le cuesta ceder, acordar. De todo se cansa. Aparentemente, sólo le interesa cambiar de actividad, persona, juego, tema... Quiere «lo nuevo», pero enseguida «se le queda viejo». A veces dice: «me aburro», a pesar de que en la clase haya seis o siete talleres organizados, en

los que puede hacer desde juegos de agua, hasta pintura, puntería, etc. Su tono al hablar a los adultos es de reto, demanda o indiferencia. Tiene seis años recién cumplidos. Es hijo único.

A los padres les han dicho que es un niño hiperactivo.

¿Cómo es que niños tan diferentes son llamados hiperactivos?

¿Quién les adjudica esto de la hiperactividad?

¿Qué será lo que se mira para poder decir que un niño es hiperactivo?

¿Será acaso la hiperactividad un comportamiento «de amplio espectro» en el que se engloban tan diversas formas de actuar?

Sorpresas

A los diccionarios de siempre (María Moliner, el de la Real Academia, el Vergara...) les ha pasado como le hubiera pasado, seguramente, a mi madre: no les consta la hiperactividad... Lo único que señalan es el prefijo «hiper», que, como es sabido, viene del griego y significa «exceso» o «superioridad».

En el de Manuel Seco, en cambio, sí que aparece, diciendo concisamente: «Hiperactividad: actividad exagerada». No en vano es un diccionario moderno, que recoge términos actuales. ¿Habrà tenido que inventarse esta palabra nueva para poder nombrar un trastorno tan del momento?

Sorprendentemente, tampoco aparece el término ni en los diccionarios médicos, ni en los psicológicos que suelo manejar. En el Manual de Psiquiatría infantil de Ajuriaguerra se nombra la «enfermedad hipercinética», descrita por F. Kramer y H. Polnow como «un síndrome que aparece entre los 3 y 5 años, después de un episodio febril agudo, y que se caracteriza por trastornos del lenguaje que regresan, hipercinesia continua, rápida e impulsiva, sin sintomatología neurológica apreciable y déficit intelectual moderado».

En Internet, en cambio, hay muchísimas páginas listas para ser consultadas. ¿Un medio de información «hipernuevo» que contiene los trastornos a su vez más «hipernovedosos»? Entre esas páginas se encuentran algunas definiciones, aunque sin demasiadas concordancias. «Estado de actividad muscular excesiva». «Retraso en el desarrollo». «Síndrome que tiene origen biológico, ligado a alteraciones en el cerebro, por factores hereditarios, o por una lesión»... Asimismo se señala la dificultad de definir el término, porque: «la valoración de un trastorno como hiperactividad suele depender de la tolerancia del observador». Nombres alternativos serían: hiperquinesia, niños desordenados o muy activos.

También he podido leer que hay más incidencia en los niños que en las niñas, que «los hiperactivos conforman un grupo muy heterogéneo», y que en la adolescencia el trastorno suele remitir (¡!).

En cuanto a las características y a las causas hay unos listados larguísimos, con notorias disparidades y mucha ambigüedad. Nombraré algunas de las curiosas y variadas «causas posibles»: Trastornos emocionales, cerebrales, trastorno por déficit de atención, enfermedades o medicamentos poco comunes, factores ambientales, influencias genéticas, retraso madurativo, alteraciones bioquímicas, plomo ambiental, dieta alimenticia, múltiples factores interactuando...»

En los tratamientos hay menos variedad. O son farmacológicos (aunque se dice que con resultados insatisfactorios), o basados en métodos conductuales, o conductuales-cognitivos, o

son actuaciones con la familia y la escuela buscando más el lograr actitudes tolerantes hacia estos niños, que cambios efectivos en sus comportamientos. También hay otras propuestas «peregrinas», que nombraré en calidad de «curiosidades»: un tratamiento con «anteojos de colores especiales», otro con «megavitaminas», varios referidos a normas y horarios «rígidos», «castigos cortos, pero eficaces»...

La opinión de los expertos

Después de estas lindezas, he decidido dirigirme directamente a los especialistas que se encuentran con los niños supuestamente aquejados de este extraño mal tan difícil de definir, de tratar y... de entender.

Ana Alonso, pediatra

«Podría decirse que la hiperactividad es: impulsividad, inquietud frecuente y dificultad para mantener la atención. Son niños de distractibilidad fácil, que no finalizan las tareas que se les encomiendan y que cambian frecuentemente de actividad. Aunque creo que la hiperactividad podría ser considerada como una entidad en sí misma, puede ser síntoma también de otros problemas de tipo neurológico. Pienso que actualmente el síndrome está sobrediagnosticado, incluyendo en él a cualquier niño que no acceda a cumplir las normas escolares o de su casa.

Muchas veces impresiona como un problema educacional, una falta de establecimiento de límites».

Antonio Soriano, pediatra

«La hiperactividad es un trastorno caracterizado por falta de atención, inquietud frecuente, dificultad para estar sentado... Aparece en los niños desde los dos-tres años, pero no puede ser considerado patológico hasta que tienen de cuatro a seis años, pues hasta dicha edad el desarrollo madurativo cerebral no es lo bastante significativo para que la hiperactividad pueda considerarse una enfermedad. Antes se llamaba a los niños con este tipo de síntomas: niños muy inquietos o muy nerviosos, pero creo que hace tiempo que se les viene llamando hiperactivos. Quizás la situación familiar actual en la que ambos padres trabajan, obliga a que los niños estén mucho tiempo en el colegio o con los abuelos, y ello hace que el niño sea hiperactivo. También puede influir el ambiente socio-familiar y escolar en que se eduque».

Arturo Meliveo, pediatra

«Pienso que siempre ha habido niños hiperactivos, niños inquietos, que evidentemente «dan más que hacer» que otros niños más tranquilos. Este comportamiento «movidito» les ha concedido una mala prensa tanto a estos niños como a sus familias, pues se tiene el concepto de que el comportamiento del niño es debido a una «mala» educación. («No, no puedo quedarme con tu hijo, pues es imposible de controlar y tengo que estar todo el tiempo «encima» de él para que no tire nada o se pueda hacer daño»). Antes se le llamaba niños maleducados, inquietos, o hiperquinéticos.

Hoy en día se «viven» los problemas familiares desde un punto de vista diferente al de antes. Quizás no se sepa bien por qué esta situación, que antes se vivía con cierta «aceptación» y esfuerzos extra por parte de los miembros del núcleo familiar, se convierte ahora en un problema. Puede que se tenga la sensación de que «todo» tiene solución, pero que esta solución está fuera de la familia, en manos de otros: escuela, psicólogos, médicos, medicación... Y por ello la familia no se implica lo suficiente, pues creen que no tienen la formación necesaria (¿?) para poder hacer las cosas bien. O bien tienen miedo a fracasar, o ambas cosas, y esta situación atenaza su capacidad de actuar.

Como es un cuadro que afecta a varones en una alta proporción, es posible que tenga un



substrato biológico (genético), pero el ambiente es lo importante para empezar a controlar la manifestación comportamental de estos niños. Si no se ponen unos límites (y actualmente es difícil ponerlos), la cantidad de niños que expondrían este tipo de cuadro sería cada vez mayor, que es lo que ya está ocurriendo actualmente (síntoma), y ello hace más difícil identificar qué niños presentan un cuadro que precisa un tipo de control mayor y cuáles no».

Cristina Torres, psicóloga clínica

«A mi parecer la hiperactividad es la inestabilidad psicomotriz, eso que todo el mundo traduce como: «no para», «no está quieto», «todo lo toca», «no escucha», «me saca de quicio»... Y esta inestabilidad se relaciona con lo que antes se denominaba con más frecuencia, sobre todo en los países anglosajones, como: hipercinesia y niño hiperactivo».

Yo veo la hiperactividad como un síntoma, que, entre otros, pueden darse por lesión cerebral, algún tipo de disfunción neurológica o en casos de psicosis. En ésta sería como una descarga por la desorganización generalizada, por el caos en que se encuentran. En las patologías neurológicas y cerebrales, se dan asociados otros síntomas como: torpeza motriz, déficits de aprendizaje, dislexia, lenguaje mediocre, deficiencias en la motricidad fina, en el control de esfínteres, problemas afectivos y de relación...

De acuerdo con el *Manual de Psicopatología del niño* de J. De Ajuriaguerra y de Marsella, también se observa hiperactividad dentro de



estados reactivos por situaciones traumáticas o ansiógenas, por conflictos psicoafectivos..., ya que cuanto menor es un niño, más tiende a expresar el malestar o la tensión psíquica mediante su cuerpo. Actuar es en un principio, la modalidad más espontánea y natural de respuesta.

Hay también que delimitar el cuadro de la inestabilidad teniendo presente la existencia de un período en el niño, hasta los dos o tres años, e incluso mayor, en el que su atención es naturalmente lábil y en el que su explosiva motricidad le empuja a multiplicar su actividad. No siempre el ambiente acepta con facilidad esta conducta (actitud rígida de los padres, exigüidad del espacio, exigencia aberrante en la escuela...) y con esto se corre el riesgo de que el niño acentúe su conducta y se instale en una auténtica inestabilidad reactiva.

Me pregunto si el que ahora se utilice tanto eso de «este niño es hiperactivo» no será por la tendencia que existe a poner etiquetas que lo simplifiquen todo. ¿Será una manera de evitar el pensar en lo que puede estar ocurriendo y en las implicaciones de padres y educadores? ¿Será una vez más el reduccionismo y/o la búsqueda de un gen, o algo orgánico que tranquilice nuestras conciencias, porque si es algo biológico... es algo inevitable, «nos ha tocado y ya está...?»

Asunción Lillo, terapeuta familiar

«La hiperactividad podría decirse que es una actividad exagerada, «no parar de hacer». De los niños hiperactivos se dice que: no pueden estar

sentados, que no dejan de moverse. Se presentan como «muy nerviosos». Para acercarse a este tema de la hiperactividad quizás sería bueno que nos planteáramos algunas cosas:

¿Qué clase de situación puede estar provocando la conducta hiperactiva?

¿A qué tipo de conflicto puede reemplazar?

¿Qué les dice el niño a los demás con sus síntomas?

¿Qué les hace hacer?

¿Para qué sirven los síntomas de niño hiperactivo? ¿A quién pueden «beneficiar»? ¿A los padres, a los hermanos, a los abuelos, al propio niño...?

¿Son los hermanos mayores, los medianos o los pequeños los que más presentan este síntoma?

¿El niño nace nervioso, o se le hace?

¿Hay niños hiperactivos en el Tercer Mundo?

Creo que habría que enmarcar la «conducta hiperactiva» dentro de los sistemas interpersonales que sirven de contexto explicativo de las conductas de los participantes, y no sólo de la del niño. Hay veces en que los niños hacen «ruido familiar», porque este murmullo mantiene ocupados a todos los miembros de la familia, enmascarando así otras problemáticas, que, incluso, pueden doler o molestar más. Hay veces en que el niño ha visto modelos siempre en movimiento incesante y no ha hecho otra cosa que reproducirlos. Hay veces en que el niño provoca situaciones de riesgo con su moverse continuo y así tiene asegurada la atención de todos sobre él y un lugar que vive como de mayor privilegio y diferencia con respecto a sus hermanos.

Realmente hay tantos casos como personas y núcleos familiares, por lo que podríamos decir que la conducta hiperactiva nunca debería mirarse «en solitario», aislando al niño que la muestra, porque él siempre es «un síntoma en su contexto».

Algunas resonancias

La información de los expertos me ha sido muy útil y significativa para intentar entender la complejidad del problema, su difícil ubicación, esas varias puntas que, como círculos concéntricos, engloban y enmarcan la nerviosidad de los niños, en tanta parte reflejo de nuestra propia nerviosidad como adultos en esta sociedad nerviosa y competitiva...

«Estos niños sacan de quicio». Pues sí, frecuentemente nos hacen a los adultos perder la noción del «hasta dónde», del límite, del lugar. En algunos casos es porque ellos mismos no están «contenidos» en un «adentro» segurizador, y van buscando, en una demanda masiva, que alguien les haga el favor de pararlos y de situarlos «en su sitio». Son niños que se muestran insatisfechos, que ansían siempre «algo más», quizás porque sienten que «no tienen»... aunque tengan muchas cosas. A lo mejor lo que ansían es la tranquilidad que ofrece saber que alguien les hará hueco, y les dirá que NO si sobrepasan los límites, si se salen del quicio de su puerta...

«La hiperactividad comporta un sufrimiento y hace el papel de un síntoma, de manera que lo indicado será averiguar cuál es el dolor que lo motiva en cada uno de los casos».

«...Cuanto menor es un niño, más tiende a expresar el malestar o la tensión psíquica mediante su cuerpo. Actuar es en un principio, la modalidad más espontánea y natural de respuesta».

Sería, pues, la hiperactividad la expresión del malestar, del sufrimiento en forma de síntoma, de señal, de llamada de atención sobre sí mismo.

En resumen, una manera de reaccionar y no una enfermedad en sí.

Ante una fiebre, uno se pregunta: ¿Dónde estará la infección?

Ante un comportamiento excesivamente inquieto o hiperactivo, ¿por qué no nos preguntamos qué le pasará a este niño, qué lo estará poniendo tan nervioso, en vez de pegarle una etiqueta en la frente...?

«Realmente hay tantos casos como personas y núcleos familiares, por lo que podríamos decir que la conducta hiperactiva nunca debería mirarse «en solitario», aislando al niño que la muestra, porque él siempre es «un síntoma en su contexto».

«¿Para qué sirven los síntomas del niño hiperactivo? ¿A quién benefician? ¿Qué tapan?

En realidad estos niños lo que hacen es ponerse en peligro, alterar a los adultos, tener altercados con los demás niños, considerarse mal a sí mismos, aprender menos de lo que podrían, no disfrutar de sus juegos... Es decir, pierden.

Podría pensarse que ganan, aunque sea algo de tiempo, pero es sólo una apariencia, porque lo acaban todo pronto, pero tardan más en lograr las cosas, al no «entrar en ellas», al ir sólo rozando la realidad. O que ganan el placer de tener la atención de los adultos sobre ellos. Eso quizás sí, aunque sea «para mal». Se les atiende porque si no se pueden dañar o estropear algo. Pero es una atención más bien «en negativo», reactiva.

Podría pensarse que lo hacen por obtener el primer lugar y, aunque no es así, sí que podría darles a ellos esa impresión.

¡Está tan potenciado en la conciencia colectiva de esta sociedad que destacar, ganar, ir delante (o encima) de los otros es lo mejor...! Es como si hubieran tomado en sus manos la antorcha de los defectos de la sociedad y fueran paseándola sin poder apartarse del camino prefijado, sin poder detenerse. Esa antorcha supone que han de ir corriendo, sin escuchar ni a nada ni a nadie, como si fueran buscando el tiempo y la calma que se nos han perdido a los demás. ¡Corren por parte nuestra, corren por parte de todos!

«...La familia no se implica lo suficiente, pues creen que no tienen la formación necesaria (¿?) para poder hacer las cosas bien. O bien tienen miedo a fracasar, o ambas cosas, y esta situación atenaza su capacidad de actuar».



Creo que ésta es una manera de verlo bastante desculpabilizadora, y que señala los motivos de algunas familias al no actuar respecto a la situación de su hijo hiperactivo.

Esa paralización en las funciones familiares lleva a que se deposite en la escuela, en los especialistas y, en definitiva, en la sociedad una labor educativa y formadora para la que no hay sustitutos suficientemente aceptables.

Las ocho patas de la hiperactividad

A mí la hiperactividad se me aparece como un pulpo. Un pulpo que atrapa y que a su vez está atrapado. Un pulpo que lo enmaraña y lo nubla todo tiñéndolo de negro, tapando los motivos de inquietud reales, oscureciendo la singularidad de cada niño, en relación con su cuerpo, con su movimiento, con su lugar, con su tiempo, con su familia, con los demás.

Un niño hiperactivo está atrapado en su actuación imparabla, igual que tantas veces estamos atrapados nosotros en esos círculos de actividad febril, de trabajos, de prisas, de compromisos...

Cuando un niño de cuatro años en adelante muestra el comportamiento «hiperactivo» que hemos venido describiendo, hay que pensar que algo le pasa, que está pasándolo mal, que necesita ayuda.

Llámesele hiperactividad, nerviosismo, o como quiera llamársele.

Con frecuencia la hiperactividad se culpabiliza y se intenta sofocar a ultranza sin buscar más porqués ni más cómo.

Otras veces se eleva al rango de enfermedad a cuidar y proteger.

En ciertas ocasiones se reprime, intentando «reeducarla», a base de una gama de variaciones como «gimnasias de desfogue», o de premios y castigos, en los que el niño ve que su desazón no disminuye, que él, literalmente, «no puede pararse»... y desconfía, de sí mismo, y de los que lo ponen en esas tesituras abocadas al fracaso.

También puede reaccionar deprimiéndose, poniéndose enfermo, o, simplemente, disfrazando un poco sus maneras, y en vez de ir trotando por ahí, dedicarse a correr las cosas de sitio, o a tirarlas, a morderse las uñas, arrancarse pelo, toser...

Los que relacionan la hiperactividad con «superdotación» (no he logrado averiguar por qué...), la toleran mejor. Incluso, a nivel familiar, se vive con una cierta satisfacción, con un cierto orgullo y con exigencias de cara a la institución escolar, que «no le da lo que necesita».

No ocurre así si se relaciona la hiperactividad con infradotación. Entonces, o se carga de pena, o se niega, buscando motivos varios que dejen al niño y a la familia «fuera de toda sospecha»...

A mi parecer, una de las causas de esta hiperactividad creciente que padecemos como grupo humano, bien podría considerarse responsabilidad directa nuestra, como adultos que conformamos, demasiado conformistamente, esta sociedad hiperactiva, nerviosa, consumista, estresada e insalubre.

No es raro que cada vez haya más niños con esos signos de hiperactividad que, en realidad, a todos nos afectan.

¿No estarán siendo excesivas tantas prisas, tantos estímulos, tantas clases, tanto ocio organizado, tantas películas, tantos juguetes, tanto trajín...?

Creo que una manera de ver la hiperactividad desde una perspectiva de cambio sería, precisamente, poder pararnos y dejar de vivir a contratiempo, pudiendo «aguantar» las inquietudes y demandas de estos niños hiperactivos..., y devolviéndoles actitudes que inviten a la autonomía, a la calma y a la creación, en lugar de lanzarnos a actuar (nosotros también) compulsivamente como si se nos fuera el tren, o como si fuéramos capaces de responder a todas sus demandas, y además tuviéramos que hacerlo a base de excitación y movimiento.

¿Cómo pretendemos que no adopten el modelo que hemos puesto en la mira de sus ojos?

Contener...

Contener las inquietudes de los niños hará que ellos no se desborden, se asusten, se exciten o se muevan todavía más.

Contener y poner palabras que expliquen los impulsos de estos niños, y sus exigencias hará que se sientan entendidos, «sujetos», queridos.

Y eso les dará tranquilidad y también les dará salud, por un lado, y, por otro lado, ganas de ponerse a buscar por sí mismos los modos de solucionar sus deseos y solucionar sus dificultades.

Contener es «tener con». Es compartir la tenencia de uno mismo. Es tenerse activamente, autónomamente, pero tenerse con alguien al lado que sostiene y transmite seguridades.

Contener, en definitiva, es sentir que no se está solo y que se es «alguien», porque «peor que morir es sentir que no eres nadie». Pero no perdamos de vista que, para contener a otro, hay que haberse antes sentido contenido, de otro modo hará falta todo un trabajo de reconstrucción interna. Si puede el niño tenerse a sí mismo porque se ha sentido contenido, seguramente no necesitará ir corriendo por ahí y buscando paredes que lo paren, quicios que lo sujeten, ojos que lo miren.

Resumiendo, veo que para contener hay que haber estado contenidos, y estar más «serenos» y «quietos» de lo que en general lo estamos.

A ver si podemos.

Aún me quedan dudas

Con toda esta búsqueda he aprendido bastante. Sin embargo, aún no tengo muy claro si podré mantenerme en una cierta calma cuando vea a Pedro moverse en su balanceo interminable mientras estoy leyendo el cuento...

- ¿Podré al menos tomar una parte (la mía), del «problema», y reconocer que tengo tanta necesidad de quietud a estas alturas de mi vida, como él de movimiento?
- ¿Podré aprender a establecer con estos niños un vínculo suficientemente bueno de afecto, escucha y contención que nos permita hablar de lo que les pasa para poder irlo *re-conociendo*?
- ¿Podré darme cuenta que una vía de intervención imprescindible es el contacto continuado y cercano con los padres?
- ¿Podré discriminar cuando la inquietud de los niños se torna tan excesiva, que requerirá la ayuda de un especialista?
- ¿Podré acompañarlos en sus cambios hacia un mejor y más saludable estar?
- (¿Podré, tal vez, estar segura alguna vez de algo?...) ■

Poesía grande para los más pequeños

Luz que no quema

Nada más bello, pues, que hacer un buen poema.
Los poemas se hacen, ¿verdad? Y la poesía
se difunde por ellos como luz que no quema,
como en la risa pura suele estar la alegría.

Antonio Carvajal

Una nueva entrega de esta invitación a añadir a vuestro propio elenco de materiales una pequeña muestra escogida y variada de poemas de autor, para pasar a formar parte del día a día de la escuela infantil.



Sol, GUILLEM BATISTE.

Juan Mata, Andrea Villarrubia

Cuando los niños cogen la hoja de un árbol y la arrojan a una acequia como si fuera un barco, o cuando se ponen un gorro y unos guantes verdes y figuran ser dinosaurios, se están preparando para comprender y ejercer la poesía. Porque desde las más tempranas manifestaciones de su imaginación, desde sus primeros juegos de transmutación y fingimiento, los niños están aprendiendo que las cosas son lo que son pero pueden también representar otra cosa. Van sabiendo que la inventiva y el deseo pueden cambiar el semblante del mundo, pueden hacer que las estrellas sean lágrimas y la risa sea una ola. La metáfora no es sino la transposición de significado de un objeto a otro. Cuando los poetas miran el ocaso como si fuera un melocotón partido en dos o sienten el aire como si fuera un veloz caballo están reproduciendo el mismo juego de los niños, están arrojando hojas de palabras a la acequia de la imaginación humana y fingiendo que son lo que les dictan sus sueños. Un fino hilo de luz hilvana las invenciones poéticas con los juegos infantiles.

¡Hola!, que me lleva la ola;
¡hola!, que me lleva la mar.

¡Hola!, que llevar me dejo
sin orden y sin consejo,
y que del cielo me alejo,
donde no puedo llegar.

¡Hola!, que me lleva la ola;
¡hola!, que me lleva la mar.

Canción

Tan, tan.
¿Quién es?
El Otoño otra vez.
¿Qué quiere el Otoño?
El frescor de tu sien.
No te lo quiero dar.
Yo te lo quitaré.

Tan, tan.
¿Quién es?
El Otoño otra vez.

Federico García Lorca

Vamos a la playa,
noche de San Juan,
que alegra la tierra
y retumba el mar.

En la playa hagamos
fiestas de mil modos,
coronados todos
de verbena y ramos.

A su arena vamos,
noche de San Juan,
que alegra la tierra
y retumba el mar.

Lope de Vega

A la nana blanca
que se fue a la mar
y trajo una cuna
de espuma y coral.

A la nana verde
que al cielo subió
y con almohadas
de nubes volvió.

A la nana rosa
que salió al jardín
y vino con sábanas
de nardo y jazmín.

A la nana nana
de mi corazón
que se fue a tu sueño
y allí se durmió.

Juan Rejano

Corre que te pillo

¡Corre que te corre!...

¡A correr, mi niño,
sobre la hierba verde
y el tomillo...

¡A correr, que el viento
peinará tus rizos
y las mariposas
bailarán contigo...

¡Corre que te corre!...
¡Corre, que te pillo!...

Se cansó mamita:
corre tú solito.

Adivinanza

Cuatro patas tiene
y no puede andar;
ni se va, ni viene;
quietecita está
donde la dejamos.

No tiene ni un brazo
pero, en su regazo,
todos descansamos.

(La silla)

Ángela Figuera Aymerich



**Ciclos de encuentros
organizados por el CEMEA,
en Italia**

La Federación italiana de centros de experimentación de métodos de educación activa (CEMEA), ente acreditado para la formación por el Ministerio de Educación, organiza un par de ciclos de encuentros sobre las temáticas:

- El juego con los títeres, las marionetas y las sombras
- Uno mismo y los otros en la actividad del grupo

Estos encuentros se celebrarán del 6 al 27 de mayo y del 6 al 11 de mayo respectivamente.

Más información:

CEMEA Emilia Romagna
Ciro Menotti, 86
47023 Cesena
Tel. y fax: 0547610747

CEMEA Toscana
via Di Quarto, 115
50012 Bagno a Ripoli
Tel. y fax: 05576510056

Correo electrónico:
cemea.toscana@katamail.com

**Revista de la
Asociación Brasileña de Psicopedagogía,
en Sao Paulo, Brasil**

La Asociación Brasileña de Psicopedagogía (ABPP) edita una revista que dispone de apartados *on line*, donde recoge diálogos psicopedagógicos y nuevos artículos, así como números editados que alcanzan ya el número 63.

Las secciones que estructuran el contenido de la edición de la revista son las siguientes:

- Editorial
- Relatos de investigación
- Artículos de revisión
- Artículo original
- Reseñas

Más información:

Asociación Brasileña de Psicopedagogía
ABPP
Teodoro Sampaio, 417
cj 11 CEP 05405-000
Pabx: (11) 3085-2716

Correo electrónico:
psicoped@uol.com.br

www.abpp.com.br

Congreso Internacional de Educación Inicial, La realidad de nuestra infancia hoy en Uruguay

La Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica de Uruguay organiza los días 28, 29 y 30 de mayo de 2004 un Congreso Internacional sobre la actualidad de la educación de la infancia.

La estructura del Congreso es muy variada y comprende actividades planteadas como trabajos previos a su celebración, talleres, así como las consabidas actividades más habituales, conferencias y mesas redondas institucionales, con la participación de un amplio espectro de las distintas instancias implicadas:

- Ministerio de Educación y Cultura (MEC)
- Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP)
- Instituto Nacional del Menor (INAME)
- Plan Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF)
- Intendencia Municipal de Montevideo (IMM)
- UNICEF
- OMEP
- Universidad Católica del Uruguay

Objetivos

- Ofrecer una instancia de reflexión de alto nivel profesional
- Intercambiar ideas y reconocer estrategias educativas que favorezcan una Educación Inicial de calidad
- Conocer el «estado del arte» de la Educación Inicial
- Reflexionar sobre los desafíos y rumbos de la Educación Inicial en el inicio del nuevo milenio
- Focalizar la necesidad de coparticipación, corresponsabilidad y formación continua de los múltiples agentes de la Educación Inicial
- Crear un ámbito de discusión e intercambio de experiencias en el diseño curricular del Jardín Maternal

El Congreso abarcará grandes áreas de las cuales destacamos:

La Institución de Educación Inicial

- La gestión institucional como promotora de aprendizajes significativos en un ambiente de calidad

- Curriculum y diversidad
- Propuestas curriculares para el Nivel Maternal
- La problemática de la evaluación en Educación Inicial
- La Educación Inicial enfocada desde las nuevas propuestas didácticas
- Realidad, perspectivas y desafíos del Rol Docente, hoy
- El Centro de Educación Inicial generador de espacios creativos

Familia y comunidad

- Hacia una cultura del buen trato: Cómo encarar desde la Educación las situaciones de violencia y maltrato infantil y el cumplimiento de la Convención Internacional de los Derechos del Niño
- Familia y educación. Los desafíos del trabajo en conjunto

Niño

- El lugar del juego en una Educación Inicial de calidad
- Estimulación psicomotora en el Nivel Inicial
- Aportes de las neurociencias en los aprendizajes tempranos

- La Institución de Educación Inicial como ámbito de prevención de salud
- Pautas sanitarias desde el Jardín

Sociedad

- El valor de la educación y una educación en valores
- Educación en época de crisis
- Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) al servicio de la Educación Inicial
- Bilingüismo y Educación Inicial

Inscripciones

Oficina de Registro Académico de la Universidad Católica del Uruguay, desde el 1 o de febrero al 28 de mayo de 2004.

Plazo de recepción de trabajos y posters:
31 de marzo de 2004

Universidad Católica del Uruguay
Av. 8 de Octubre 2738, CP 11600
Montevideo, Uruguay
Teléfono: (598 2) 487 2717
Fax: (598 2) 487 7391
Correo electrónico:
UCUlicenciaturainicial@botmail.com
www.ucu.edu.uy



Jornadas Educación y Sociedad: Un compromiso con la infancia, en Las Palmas de Gran Canaria

Del 10 al 13 de febrero del 2004 se celebran, en el Salón de Actos de la Facultad de Formación del Profesorado de Las Palmas de Gran Canaria, las jornadas Educación y Sociedad: Un compromiso con la infancia.

La declaración de la Educación Infantil como etapa educativa (0-6 años) fue una conquista social fraguada en la década de los setenta. La presión de la ciudadanía para exigir un modelo de educación específico para esta etapa, unido al conocimiento científico sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil,

fueron hechos decisivos para contemplarla en el sistema educativo.

En el momento actual es preciso plantearse el papel que juega la infancia en la sociedad y reflexionar acerca de las concepciones predominantes que como docentes y/o educadores tenemos sobre la Educación Infantil, para poder descubrir las verdaderas finalidades de la etapa y comprender por qué es necesario fortalecer su «dimensión educativa».

Más información:
www.itlp.net/ceplaspalmas/asesorias/inf/jorna/jornadas.htm

Vigésimo aniversario del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Móstoles

El 25 de febrero de 2004 se han celebrado 20 años de Escuelas Infantiles Municipales de Móstoles. La celebración tuvo el significativo título: «Educando a los más pequeños, construimos su futuro y el de nuestra sociedad».

Tras los parlamentos institucionales de apertura, se pronunció la conferencia «No hay desarrollo sin educación», a la que siguió una actuación musical de concierto de cámara y una actividad infantil de cuentacuentos.



ESCUELAS INFANTILES
 1984-2004

M Ó



En el año 1984, el Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Móstoles abrió sus puertas para los pequeños de cero a seis años de esta ciudad.

El proyecto comenzó con tres escuelas, y cuenta hoy con cuatro escuelas infantiles y tres casas de niños de titularidad municipal, además de otras tres escuelas infantiles de titularidad de la Comunidad de Madrid. En proyecto están una nueva escuela infantil y una casa de niños más.

Las Escuelas Infantiles nacen como un proyecto educativo pensado para todos los niños, enfocado al desarrollo de sus potencialidades, a la compensación de desigualdades, al respeto al ritmo y características individuales de cada uno, con metodologías basadas en el juego y con profesionales expertos en el conocimiento de la psicología, el desarrollo y la maduración en estas edades tempranas.

Las escuelas infantiles no han estado exentas de dificultades durante todo este período, entre otras razones porque la educación infantil, aún siendo una etapa educativa fundamental, sigue siendo insuficientemente considerada y precisa de una mayor potenciación;

a pesar de ello estas escuelas han desarrollado su actividad con la convicción de hallarse frente a una tarea esencial, ante una de las dedicaciones más nobles, cual es garantizar un derecho fundamental del individuo: el derecho a ser educado desde el nacimiento.

Las escuelas infantiles son conscientes de que es en esas edades cuando se producen los mayores cambios y los más profundos de la vida de los seres humanos y que, por tanto, dedicarse con plenitud a conocerlos, y favorecer el crecimiento de los niños y niñas, es entrar en el verdadero y más profundo sentido de la educación.

Ahora celebramos el vigésimo aniversario de esta institución que por su vital importancia ha tenido y tiene una acogida extraordinaria entre los ciudadanos. Por ella han pasado ya varios miles de niños y niñas y, tanto ellos como sus familias celebran con orgullo, hasta con nostalgia, el haber pasado por estas aulas disfrutando de los mejores y más felices años de sus vidas y, considerándolos los mejores aprovechados.

Durante este año salpicado de conferencias, mesas redondas, exposiciones y otras actividades

queremos conmemorar el vigésimo aniversario del nacimiento de las Escuelas Infantiles Municipales, reflexionando, aprendiendo y profundizando en el proyecto.

Pretendemos recordar el pasado con agradecimiento a todos cuantos han participado en él, a quienes lo han disfrutado y a los que han contribuido a hacerlo posible, proyectándonos hacia el futuro con plena entrega, a sabiendas de que educando a los más pequeños, construimos su futuro y el de nuestra sociedad.

Mirina Cortés Ortega

Presidenta del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles

Nuestra portada



Albert Anker (1831-1910):
La crèche, 1890.

En la portada de este número, podemos apreciar otra obra del pintor suizo Albert Anker. Se trata de una excelente representación de la comida en la escuela infantil. La escena sirve a la perfección para poner de manifiesto cómo la escuela infantil ha constituido un ámbito inmejorable a la hora de demostrar que los niños y las niñas más pequeños se educan en todo momento, al dar cumplida cuenta a la satisfacción de sus necesidades y derechos, al sentar las bases de la educación en todos los momentos de la vida cotidiana.

¡últimas novedades!

en la web

www.

revistainfancia.org

¡No dejes de visitarla!

Meshack ASARE

La llamada de Sosu

Barcelona, Editorial Zendrera Zariquiey, 2000.

El libro de Meshack Asare *La llamada de Sosu* es Premio de Literatura Infantil y Juvenil a la Tolerancia 1999 de la UNESCO. Es un relato ubicado en una estrecha franja de tierra entre el mar y la laguna donde hay un poblado. Sólo las ilustraciones anuncian que estamos en África (más tarde el texto proporciona algún detalle africano). Allí vive Sosu, un niño que no puede andar y que no sale, no va a la escuela. Desde la puerta de su casa, mientras ve cómo su familia y el perro salen y entran, se pregunta de qué sirve él sin un par de piernas fuertes y sanas. La minusvalía, en su cultura, es considerada como una presencia de los malos espíritus y la presencia de un ser así no es beneficiosa para la comunidad, por lo que tiene que estar oculto en casa. Esta marginación es una injusticia terrible para la persona que sufre una minusvalía o enfermedad. La narración transmite lo desgraciado que se siente el chaval. Por otra parte, su propia familia que aprecia a Sosu, en su afán de protección, le considera más incapaz de lo que es (es listo pues aprende con lo que le cuentan sus hermanos de la escuela y habilitado pues hace la comida para ellos). Él mismo se siente «como un recién nacido o un fantasma»; es decir, como un ser desvalido y dependiente o, lo que es peor, como un ser oculto. Hasta ese momento el narrador hace una descripción de la situación de este chico. Pero un día, en que toda la gente útil no está

presente, se desencadena una terrible tempestad y el mar inunda el poblado. Sosu tiene miedo, no sabe qué hacer y piensa en todos los niños, ancianos y enfermos que están atrapados en sus casas. Incluso él, el minusválido, tiene que encontrar algo eficaz. Piensa, piensa... piensa en los tambores. Con la ayuda de su perro se arrastra, motivado por esa gente que no puede moverse, y toca los tambores, los tambores que cantan por encima del sonido del viento y del mar. Su generosidad y valentía han vencido. La movilización es rápida, eficaz, solidaria y todo está controlado. Sosu es vitoreado, aplaudido, admirado... incluso llegan la prensa y la televisión. El reconocimiento y los regalos de un pueblo agradecido cambian la vida del niño. Puede desplazarse con su silla e ir a la escuela. En el relato hay algunos momentos logrados: algunas frases son muy bellas. La situación del chico, en la primera parte, está bien contada, con fuerza y emoción; el nudo es espectacular, tiene fuerza y es conmovedor el esfuerzo que realiza este chico paralítico. Sin embargo, el final, feliz, hace perder fuerza a la historia. Si la intención del autor ha sido la denuncia, el final suaviza mucho las cosas; si el autor ha querido un final más fácil para los niños y niñas lo ha conseguido pero ha perdido en calidad. A partir de los 5 o 6 años. Meshack Asare (1945) nació en Ghana y vive en Londres desde 1983.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Bambini, enero de 2004WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«I laboratori per l'innovazione. Intervista a Francesco De Bartolomeis»

Ester SABETTA

«Per una pedagogia della relazione»

Mimma NOZIGLIA

«Io insieme con...»

Nido d'infanzia V. BELLI

«Cartelloni e bacheche»

Monia MONTI

«La qualità erogata e percepita»

Claudia MANTOVANI

«Essere comunità in una metropoli»

Agata RODOLICO, Barbara D'AMELIA, Laura CIAPETTI

«A scuola a due anni e mezzo»

Laura FORLIN

Cuadernos de Pedagogía, núm. 332, febrero de 2004WEB: www.cuadernosdepedagogia.com

«Frente a la tristeza»

Francisco José MARIANO, M.^a del Águila CABELLO

«El patio, espacio educativo»

Autoría compartida

Scuola Materna, núm. 10, febrero de 2004WEB: www.lascuola.it

«Quando mancano le parole»

Alessandro ANTONIETTI, Ilaria CASTELLI, Rosa Angelo FABIO,

Antonella MARCHETTI

«Le condizioni della continuità»

«Construire continuità»

Italo FIORIN

Vitta dell'infanzia, enero de 2004

«Decide lei... ovvero i bambini e le regole»

Maria Cristina STRADI



A. HOYUELOS: **La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**, México, Multimedia, 2003.

Este libro trata de afirmar cómo Malaguzzi y Regio Emilia, ciudad donde su obra sigue viva, son capaces, a través de un proyecto dinámico, de dar sentido vital y cultural a cada uno de los momentos cambiantes de la infancia. El autor, pretende crear un sistema interpretativo que permita generar nuevas ideas, relaciones y asociaciones que, a su vez, desvelen una enorme complejidad de pensamiento y obra, desde los rasgos perturbadores de lo perplejo, lo enredado, desordenado, caótico, incierto e inalcanzable. Esta obra nos acerca a los eternos deseos de Loris Malaguzzi de crear una nueva imagen de la infancia y al descubrimiento de sus capacidades ignoradas.

B. J. BARCELÓ: **La gènesi de la intel·ligència musical en l'infant**, Barcelona, DINSIC Distribucions Musical, 2003.

La génesis de la inteligencia musical en la infancia es una historia sobre el tiempo contada a través de la música y la infancia. Se trata de un análisis que incide en las relaciones entre la psicología, la música y la evolución, y que pretende contribuir a la renovación de la didáctica de la música. Partiendo del análisis de la obra de Piaget y pasando por distintas corrientes e ideas pedagógicas, el autor se centra en las conductas musicales durante la infancia: los procesos de interacción musical y de autorregulación musical —las exploraciones vocales autónomas.



Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 2004 (IVA incluido):
 España: 38,60 euros
 Europa: 46,30 euros
 Resto del mundo: 49 euros / 59 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular _____

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Entidad	Oficina	Dígito control	Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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

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

Consejo de Redacción: Marta M.^a Álvarez, M.^a del Mar Calderón, 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 Pelli-sa, Rafaela Quintana, Rosa Securun

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, M.^a del Mar Calderón, Dolores A. Carretero, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez
Asturias: Marta M.^a Álvarez, Jorge Antuña, M.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Dolores Acosta, Hilda Armas, M.^a Jesús Boquete, Milagros Leal, Elena Marre-ro, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Her-menegildo Pérez, Rafaela Quintana, Con-cepcción Reyes, Andrés Santana, M.^a Dolores Suárez, Cándida R. Toledo
Cantabria: M.^a Paz Muñoz, Isabel Bolado, M.^a Cruz Torrecilla

Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Joaquina Montero, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana F. Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla
Castilla-León: J. L. Barrio, Gloria Domín-guez
Euskadi: Nerea Alzola, Josune Etxabe, Maite Gracia, Blanca Guerrero, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

Extremadura: Piedad Carpintero, M.^a Paz Pellisa
Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferre-ro, Inma Gallego, Angelines López, Fran-cesca Majó, María Mallol, Sol Martín, Lut-garda Reig
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.^a José Vicente
Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Cami-no Jusué, Inma Larrazabal, M.^a Lucía Pe-llejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Cubierta: Pintura de Albert Anker

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


Depósito Legal: B-19448-90
ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79

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

P.V.P.: 6,50 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.