

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2004

85

MAYO
JUNIO



Con nueva esperanza

Sumergidos aún en la alegría generada por la fiesta democrática que significaron las elecciones generales para el conjunto del país, e ilusionados por el nuevo talante dialogante del gobierno –un gobierno totalmente paritario, un gobierno que sin titubear se retira de Irak...–, nos es posible recuperar la esperanza.

Una esperanza que para la educación infantil tiene una amplia y profunda significación, tanta, que en torno a ella siempre hay quien se pregunta realmente si terminará la pesadilla en la que está inmersa hoy la educación de los más pequeños.

Esperanza es que sea derogada la LOCE y con ella todas las políticas de división de la etapa que retornaban la educación al pasado, para recuperar

el sentido de *educar* tan lejano al de *instruir*, de forma que sea posible recuperar la democracia también en la educación infantil, con las familias y la sociedad en un diálogo continuo y abierto.

Esperanza es que con carácter urgente y transitorio se restablezcan los mínimos que contenía el limitado, y hoy añorado, Decreto 1004, a la espera de elaborar una nueva Ley acorde con las nuevas coordenadas.

Esperanza es que se garantice la coordinación necesaria entre el primer y el segundo ciclo de la educación infantil, como una forma de reconocer la infancia, el presente de las niñas y los niños de 0 a 6 años, el valor de lo que son, de lo que les interesa, el valor de aquello que despierta y mantiene su curiosidad,

aquello que les permite crecer y descubrir el mundo. Para ello, es imprescindible que los profesionales se sientan reconocidos y valorados, reforzando su compromiso con la infancia y la sociedad.

Esperanza es que el compromiso, recogido en el programa electoral del nuevo gobierno, de crear 450.000 nuevas plazas para el primer ciclo de educación infantil se haga realidad desde los ayuntamientos y con plena responsabilidad de fondos públicos.

Esperanza es que el nuevo gobierno gobierne pensando en el futuro, que gobierne con extremada atención al presente de las niñas y los niños como la mejor manera de garantizar el futuro del país y de sus ciudadanos.

Página abierta	Explotación infantil	Antonio Fernández	2
Educar de 0 a 6 años	Niños y niñas pobres en países pobres	Helen Penn	4
Escuela 0-3	Aprendiendo juntos	Escuela Infantil Municipal Mendillori	7
Buenas ideas	Observación del natural	Soledat Sans, David Altimir	16
Escuela 3-6	La conquista del espacio. El periodo de adaptación	Cristóbal Gómez Mayorga	18
	Leer y escribir	M. ^a Victoria Torres	24
Actualidad de los clásicos	La Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia	Vicenç Molina	28
Infancia y sociedad	Huellas de amor	Isabel Boschi	32
Infancia y salud	Cronopsicología del niño y del adulto	Santiago Estaún	34
Poesía	Poesía grande para los más pequeños	Juan Mata, Andrea Villarrubia	42
	En la esfera del juego		
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

Explotación infantil

Antonio Fernández

Cada vez que la *tele* anuncia que va a hablar sobre este tema, ya sabemos lo que aparece: los niños de las minas de Colombia, los de los basureros de Manila, alguna niña tailandesa medio escondida tras una cortina a la espera de un cliente que le pague por prostituirla o alguna otra con un niño pequeño colgado a la espalda. Puede que alguna imagen más, pero de este mismo porte.

Se nos van desgranando con todo lujo de detalles las infames condiciones de vida en las que crecen estos menores y se denuncia que no gozan de ninguno de los derechos reconocidos en la DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DE LA NIÑA por la ONU hace ya casi cincuenta años.

Este artículo denuncia, desde una mirada crítica y reflexiva, cuál es la situación de la explotación de la infancia: qué es lo que se suele primar a este respecto, en los medios y mensajes mediáticos, y qué responsabilidades cabe delimitar.

Es verdad y está bien que se denuncie. Pero esos niños y esas niñas no están viviendo una vida muy distinta de la de sus padres y madres ni de la de la mayor parte de sus conciudadanos. Pertenecen a sociedades en las que la lucha por la supervivencia: es así de cruel.

En cambio, aparecen en mucha menor medida análisis serios sobre las causas por las que suceden estas terribles injusticias. Muchas de ellas las podemos ver, casi tocar incluso, en la misma puerta de nuestra casa. Si tuviéramos que

reducirlas a una sola palabra, a sabiendas de que es mucho reducir, las llamaríamos POBREZA. Esta pobreza tan ingente, que cubre al menos a la mitad de la población mundial, debiéramos saber, al menos, que no es una plaga caída del cielo sino que se produce por unas razones concretas, muchas de ellas perfectamente sabidas, sin que terminemos de poner en marcha los mecanismos, también muchos conocidos, para resolverla.

Pero nadie habla de ese nuevo ejército, esos niños y niñas que se nos están metiendo por los ojos cada día para anunciar unos seguros, unos juguetes o las cosas más inverosímiles. Ni de esos concursos universales que se organizan para ver qué niños y qué niñas son capaces de ofrecernos el momento

más brillante de imitación de los adultos. Ni de esas torturas físicas que terminan destrozándolos para ofrecernos el más difícil todavía de cualquier especialidad de las muchas en las que está dividido el Alto Rendimiento Deportivo. En nuestro debe de silencios, tenemos algunos tan clamorosos como el que cayó sobre el cadáver de aquella niña californiana de seis años, por poner un ejemplo, que apareció destrozado un buen día en el garaje de su casa y que llevaba año y medio ganando todos los concursos de belleza a los que se presentaba.

¿Cómo podemos llamar a esta explotación a la que se encuentra sometida la infancia en un contexto social en que no se puede hablar de pobreza?

¿Qué buscamos poniendo a los niños y las niñas como reclamo para lucrarnos de una u otra manera?

¿Dónde se quedan los derechos de la infancia cuando somos nosotros los que tenemos que interpretarlos y no hay vecino, y mucho menos pobre, al que mirar para echarle las culpas?...

Aunque es posible parcializar aspectos de estos abusos, yo no quiero dejar de globalizar las responsabilidades. Empiezo por los padres y madres que son capaces de andar de la ceca a la meca buscando quien admita a sus hijos o hijas para un anuncio, para un pequeño papel en una película, para un concurso en el que demuestre mejor voz que nadie o más salero que nadie. En resumidas cuentas, que su hijo consiga alcanzar las metas que ellos o ellas creen que nunca lograron. Eso en el mejor de los casos. Porque también estamos hartos de oír refiriéndose a los hijos: «Este o esta me va a quitar a mí de trabajar», o cosas parecidas.

Ya sabemos que son palabras, pero también sabemos que las palabras nunca son inocentes.

Pero la denuncia empieza por los padres y las madres, pero no se reduce a ese ámbito, sino para la

sociedad en su conjunto. Tanto más cuanto que es cierto que muchas veces hay dinero de por medio y en algunos casos hasta capitales importantes que los padres manejan a su criterio, y que han sido conseguidos por unos menores que no los necesitan para sobrevivir. Todos somos cómplices. Unos usando a los niños y niñas como reclamo para vender sus productos, otros comprando los productos anunciados, otros poniendo los programas para ver cómo se exhiben y otros, en fin, con su silencio. Muchas leyes, sí, muchos mimos, muchos bienes materiales si llega el caso, pero muy poco respeto. Y después, mucha queja de cómo está esta juventud de hoy.

Parece escandaloso que no tengamos inconveniente en que las caras de los niños salgan en la pantalla como reclamos publicitarios y sin embargo otras caras de otros niños tengan que estar convenientemente borrosas para que no se les pueda ver. No sé qué bu-la tienen los *niños-reclamo* para que no vaya con ellos la obligación de protegerlos. Salvo que alguien se constituya en dueño de las leyes y por encima de ellas y sea capaz en cada caso de dictaminar lo que sí se ajusta o no a la ley, que debería

regir para todos, y en todos los casos.

No se pueden permitir estos abusos, más graves por gratuitos, ni un día más. Los niños y las niñas son menores de edad a todos los efectos y nadie tiene derecho a traficar con sus imágenes como objetos de reclamo para fines comerciales, haciéndolos aparecer como monitos de feria y poniendo en sus bocas lo que los guionistas ingeniosos consideran adecuado para la marca que los contrata. Aun sabiendo que todas las explotaciones son odiosas, es mil veces preferible la dignidad de un niño que se está dejando el pellejo para sobrevivir, cuyos ojos, por cierto, no pueden entender qué pinta ese foco delante de él o de ella cuando el mundo entero tenía que ir en su auxilio para sacarlo de esa situación degradante y permitirle ser un niño de verdad, que la mirada de engolamiento de cualquiera de estos fantoches, guaperas, *niños-anuncio* que son capaces de pasearse al día siguiente de haber aparecido en la *tele* como si fueran los amos del mundo ante sus compañeros, ante sus vecinos, y ante sus propios padres incluso.

Se podría entrar en los efectos perversos de la explotación de la imagen para cualquier persona, no

digamos ya para un niño o una niña que está todavía creándose la suya propia. Pero quizá no valga la pena porque es más simple y más contundente reclamar sencilla y llanamente la aplicación de la Ley para todos y en todos los casos. No es posible aceptar excepciones tan graves y mucho menos cuando hay intereses comerciales de por medio.

Si la cifra de ventas ha de caer un cinco por ciento, si vamos a quedar los quintos en gimnasia rítmica en vez de los primeros, si tenemos que cantar todos un poco peor o tocar tres instrumentos menos, pues esa es la situación porque no todo puede valer para lograr unos objetivos que nadie ha marcado de antemano y que hoy es posible contemplar, solamente después de haber caído en tanta miseria moral como la que estamos padeciendo con esta creciente explotación GRATUITA de una infancia indefensa por definición legal. ■



Niños y niñas pobres

en países pobres

África del Sur es un microcosmos de las desigualdades que caracterizan nuestro mundo.

Una pequeña parte de la población, mayoritariamente blanca, tiene un nivel de vida envidiable: familias intactas, casas y jardines inmensos, coches, servicio doméstico para todas las tareas domésticas, acceso a servicios sanitarios y pensiones. Pero la mayoría de la población, sobre todo negra, vive de forma bien distinta. Tienen una existencia precaria: familias fracturadas que viven en habitaciones estrechas e inhóspitas en los suburbios, donde la violencia es endémica. Recorren grandes distancias en un transporte público peligroso, llenísimo de gente. Sufren mala salud, y muchos están afectados por el SIDA, pero los fármacos que podrían prolongar sus vidas quedan fuera de su alcance. Para comunicarse, tienen que hablar una lengua que no es la suya. Y, sobre todo, conviven con la herencia del desprecio. Hace sólo diez años que el *apartheid* acabó, pero sus efectos aún resuenan en las mentes de la mayoría de los adultos, que recuerdan cómo se les despreciaba y se les consideraba menos que humanos. Ni el ejemplo de Mandela puede borrar estos recuerdos.

África del Sur también es un bellissimo país, con un clima maravilloso. Tiene una buena infraestructura, una industria solvente, y un gobierno verdaderamente preocupado por introducir cambios. Pero aún hay mucho camino por

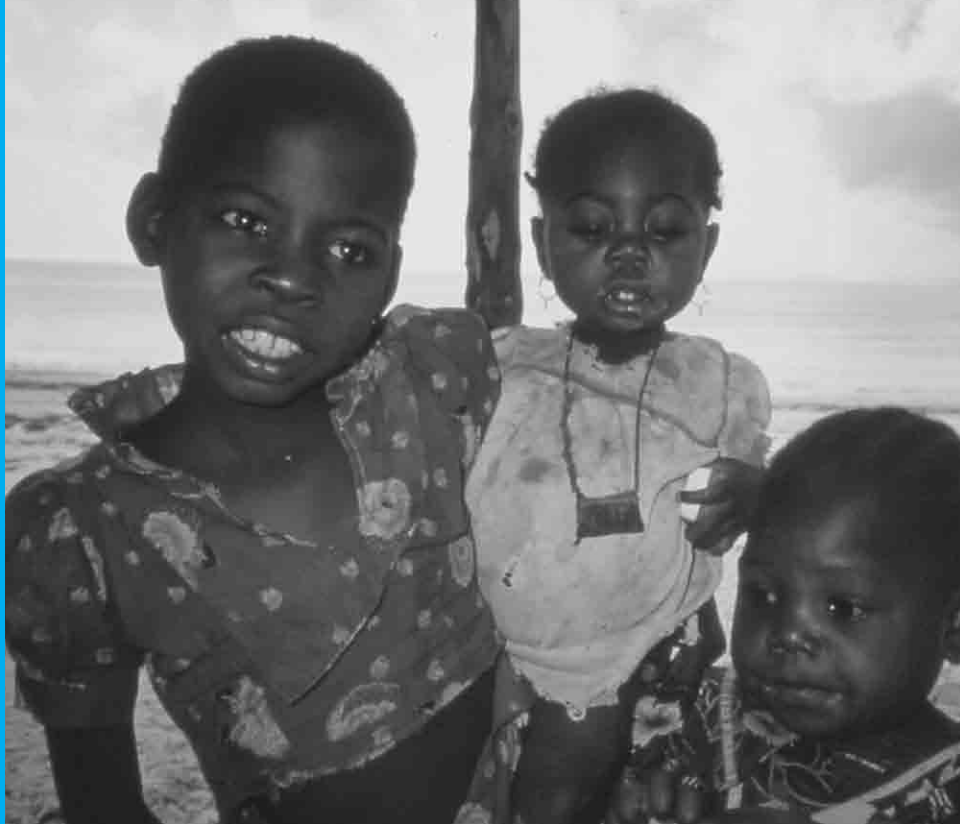
La mayor parte de modelos pedagógicos que se aplican han sido creados en el mundo «occidental», donde los pequeños se mueven por un entorno benigno. Pero el contexto no es igual en los llamados países en vías de desarrollo, los países pobres. Desde el ejemplo de África del Sur, Helen Penn nos lleva a repensar unos valores que, desde aquí, parecen universales.

Helen Penn

recorrer y, entretanto, el precio de la desigualdad es la violencia. Hay unos porcentajes muy altos de robos, de asesinatos, de alcoholismo, de violencia doméstica y de abuso de menores.

Tengo un interés personal en Sudáfrica. Mi nieto pequeño, Mothibi, es sudafricano, y sufre los contrastes extremos de su país de primera mano. Durante el régimen del *apartheid*, su otra abuela, Susan, era la empleada doméstica de una rica familia blanca. Ahora está retirada y vive en un pequeño suburbio negro al Norte de Sudáfrica. No habla demasiado bien ni el inglés ni el afrikaans, y es analfabeta. Como mucha gente en su situación, cree en la brujería, y cuando algo no va bien —y eso pasa en muchas ocasiones— encuentra una explicación en un «hechizo» o en otras influencias malignas. Muchos hombres y mujeres de los suburbios no tienen trabajo, y el alcoholismo está muy extendido. Muchas adolescentes tienen hijos, y es una práctica habitual dejarlos a cargo de algún familiar mayor. Susan se hizo cargo de dos de sus otros nietos cuando eran pequeños, aunque ella es mayor y está enferma, y no quería asumir esta responsabilidad. Uno de estos niños, el primo de Mothibi, murió de forma trágica, en un incendio de la barraca donde vivían. Los accidentes son muy comunes en los suburbios. Por otra parte, en los suburbios se hace vida comunitaria, y los adultos y los niños se agrupan fácilmente, lo que no sucede en los ambientes más privilegiados de Johannesburgo. Mi nieto Mothibi se mueve entre estos dos mundos de abundancia y de pobreza, y espero que sus experiencias le lleven a reconciliarlos.

Los contrastes extremos de África del Sur siempre están presentes para sus habitantes: en los periódicos, en las noticias de la radio y la televisión, y en las



calles. En Europa podríamos establecer un paralelismo entre el Norte y el Sur, entre el mundo desarrollado y los llamados, eufemísticamente, países «en desarrollo». Europa tiene un nivel de vida relativamente bueno, confortable. La mayoría de los niños del mundo no lo tienen. Muchos de ellos conviven, rutinariamente, con la guerra, la pobreza, la enfermedad, la degradación medioambiental y con una educación disfuncional. Es cierto que en Europa no sufrimos los efectos de estas enormes desigualdades de primera mano, como pasa en Sudáfrica. Pero en un mundo de comunicaciones globales, los diarios y la televisión nos muestran escenas terribles de países pobres.

¿Deberíamos dar la espalda a las experiencias diarias de las familias pobres y de sus hijos en el mundo subdesarrollado, en la misma forma en que algunos blancos ricos de Sudáfrica ignoran la situación en los suburbios de su país? ¿O tenemos la obligación de intentar conocer cómo se ha llegado a estas desigualdades e intentar reducirlas? Desde el punto de vista de algunos activistas globales, como la escritora norteamericana Susan George, tenemos que estar preocupados por nuestro propio interés. Más pronto o más tarde, los problemas del mundo subdesarrollado se extenderán al mundo



desarrollado, tal como los de los suburbios negros de Sudáfrica han llegado a los ricos enclaves de la población blanca. Y sus efectos serán devastadores. Los refugiados, las personas que buscan asilo, el terrorismo, las drogas, la proliferación de enfermedades como la tuberculosis, que se consideraban bajo control, se extienden por culpa de estas grandes desigualdades globales. El futuro de los niños y las niñas pobres en los países en desarrollo también es nuestro futuro en Europa.

Creo que la acción es posible a diversos niveles. En un primer nivel, tenemos que entender las acciones de agencias internacionales como el Banco Mundial o la Organización Internacional de Comercio. Las políticas crediticias a altos tipos de interés desarrolladas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), por ejemplo, han llevado a la acumulación de una enorme deuda por parte de muchos países pobres. Estos créditos, además, muchas veces se concedían a regímenes corruptos —los Sudafricanos, por ejemplo, todavía están pagando al Banco Mundial deudas concedidas durante el *apartheid*. La condición principal para recibir estos créditos es que los países receptores sigan ciertas políticas neoliberales, como la privatización de los servicios públicos, la desregulación del mercado, o el pago de ciertos servicios básicos, como la educación o la sanidad. Como remarca el Consejo de Iglesias Africanas, «Cada niño africano nace con tal carga financiera que el trabajo de una vida entera no consigue pagarla. La deuda es una nueva forma de esclavitud, tan repugnante como el comercio de esclavos» (Extraído de *Fifty Years is Enough*, boletín informativo publicado por la *Inter-Church coalition*

on Africa en el 50 aniversario de la Fundación del Banco Mundial.) Gracias a las campañas llevadas a cabo por diversas organizaciones no gubernamentales, las deudas de algunos de los países más pobres del planeta se han condonado. Por ejemplo: Tanzania, uno de los países más pobres del mundo, había acumulado una deuda enorme, y el servicio sanitario y la educación se estaban hundiendo. Desde que entraron en la lista de países a los que se ha aliviado la carga de la deuda, la inversión en educación de Tanzania se ha multiplicado por diez. En vez de pagar los intereses de su deuda, han sido capaces de invertir el dinero directamente en educación. Comprender los flujos de la economía global no es fácil, pero participar en campañas internacionales contra la deuda, la guerra o los injustos acuerdos comerciales mundiales puede significar una gran diferencia para la situación de los niños y niñas más pobres.

Ayudar a otros no es sencillo. La caridad no es suficiente. Necesitamos una reflexión mucho más sofisticada sobre las ideas, las capacidades y la situación de la infancia en los países pobres. También hemos de entender cómo y por qué se han convertido en tan pobres en relación a los países ricos, sobre todo porque uno de los aspectos más sorprendentes de la desigualdad es la forma en que se ha agravado en los últimos 25 años, tanto entre los ricos y los pobres de un mismo país como entre los diferentes países. Si sabemos que la pobreza extrema es tan perjudicial para la infancia, ¿por qué —y cómo— hemos consentido su aumento?

A un nivel más inmediato, la situación de los niños más pobres en los países pobres sugiere que muchos de los textos y de los supuestos sobre el desarrollo de la infancia pueden ser poco apropiados o inadecuados para nuestros propios objetivos, y aún más para ser exportados a los países en desarrollo. Casi todos los libros sobre el desarrollo infantil presuponen que los niños crecen en un entorno benigno, donde los adultos, su madre, su padre y los familiares más cercanos cuidarán de ellos, donde sus espacios vitales serán seguros, y sus necesidades serán satisfechas. Toda la investigación psicológica en torno al comportamiento y las capacidades de los pequeños está marcada por esta asunción. La situación de los niños y niñas que se aleja de esta norma se considera desafortunada, anormal o desventajosa. Pero ¿qué sucede cuando la situación real es totalmente a la inversa? Muchos niños del mundo subdesarrollado crecen en circunstancias difíciles, en las cuales su capacidad de adaptación, su solidaridad, su capacidad de ayudar y de compartir, y su resistencia les hacen posible aguantar, e incluso gozar, de la vida.

Estos aspectos del comportamiento infantil raramente se investigan. Quizás los textos y las guías prácticas sobre el desarrollo de la infancia nos han llevado a concentrarnos, erróneamente, en los niños y niñas «sobre» aventajados. Hay muy pocos textos que sugieran que la psicología infantil puede ser muy distinta fuera del ámbito euro-americano. Por ejemplo: Robert Serpell, un psicólogo que ha estudiado el desarrollo cognitivo de los niños en Zambia, sugiere que las ideas locales sobre la inteligencia y el desarrollo cognitivo de los niños son muy diferentes de los conceptos convencionales euro-americanos. Las comunidades locales valoran aspectos diferentes del aprendizaje y la motivación de los niños y niñas de aquéllos que se toman en consideración en Europa o América. En estos países, actuar inteligentemente es hacerlo ayudando a otros.

De esta forma, aspectos del comportamiento que consideramos universales pueden ser sólo aspectos particulares y locales. Lo que es cierto, sin duda alguna, es que la mayoría de las ideas, de la investigación y de las teorías en las que se basa nuestra concepción de la infancia, y a partir de las cuales se han desarrollado todos los programas y sistemas de educación infantil, son euro-americanas. Éste es un hecho muy importante, porque muchos de los programas para la infancia ideados y puestos en práctica en países ricos son exportados a los países pobres por el Banco Mundial o las agencias de Naciones Unidas. Yo he realizado un análisis de los programas para la infancia financiados por el Banco Mundial (para la aplicación de los cuales, por ejemplo, el Banco Mundial concede un préstamo monetario a estos países). No existe ninguna excepción: todos están basados en programas desarrollados y puestos a prueba en los Estados Unidos de América, y en muchas ocasiones tienen muy poca relevancia para la mejora de las condiciones en los países pobres, o incluso, en algunos casos, en vez de apoyar a los niños y niñas más pobres, los perjudican. («The World Bank's View of Early Childhood», en *Childhood*, V. 9, n. 1, 2002.)

Como he explicado al principio de este artículo, para mí estas ideas no son abstracciones. Estas contradicciones y contrastes determinan la vida diaria de mi nieto. Él, en África del Sur, tendrá que encontrarles algún sentido. Pero también todos nosotros deberemos, en mayor o menor medida, encontrarles un sentido. ■

Aprendiendo juntos

Introducción: una experiencia en la Escuela Infantil Mendillorri

Nuestra escuela tiene una historia reciente desde su inauguración en el año 1999, y otra historia que nos traslada en el tiempo a 25 años de trabajo continuado de los profesionales, con los niños y familias. Nuestro centro es una de las nueve Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona.

Se trata de un gran centro con una construcción moderna, a la acuden 98 pequeños y 18 profesionales, y, periódicamente, el coordinador de talleres de expresión y otros técnicos. Los niños y niñas cuyas edades están comprendidas entre los 4 meses y tres años, están distribuidos en cinco espacios.

Este proyecto surgió de la necesidad que tenía el centro para ambientar el Taller de Expresión, que, por diferentes motivos, estaba por llevar a término. Sólo teníamos fregaderas y estanterías. Quedaba ambientar el espacio, preparar los materiales, los contenedores, ordenarlos, etc. El taller era inicialmente un espacio diáfano, frío y de poca calidez, cuya altura de cinco metros aumentaba la sensación visual de vacío inmenso. Este hecho nos hizo plantearnos, como equipo, la búsqueda de una

Esta experiencia, realizada en una escuela infantil 0-3 años, narra el desarrollo de un taller para construir diversos cuadros al óleo. Juntos –padres, madres, niños, niñas y profesionales– hemos tratado de experimentar, buscar y aprender nuevas técnicas de expresión, y de investigar sus posibilidades educativas.

Escuela Infantil Municipal Mendillorri

solución que diera otra impresión mucho más acogedora y amable. El techo del taller culminaba en la cubierta con unas claraboyas y unos focos de luz. De esta forma se nos ocurrió hacer una imitación del techo en la pared para crear la sensación visual de que dicha cubierta bajaba al abatirse sobre la pared. La idea consistió en la creación de unos cuadros de 1 metro por 1 metro (las dimensiones de las claraboyas). La técnica utilizada para pintarlos iba a ser el óleo escolar. Para simular los focos, dispuestos entre los cuadros, podríamos poner algunos espejos circulares. Esta fue la idea con la que partimos y la que dirigió nuestro entusiasmo.

Comenzamos a fraguar esta idea con el objeto de realizar un proyecto común, en una de las primeras reuniones pedagógicas del equipo. Se trataba de dar cabida a este proyecto a todos los protagonistas de nuestra escuela: niños y niñas, educadoras, familias, tallerista, directora, profesionales externos, etc. Surgieron dudas, incertidumbres, reticencias, entusiasmos, curiosidades, etc. Era una propuesta ambiciosa, que nunca se había llevado a cabo; exigía una gran planificación y sobre todo mucha ilusión para ponerla en práctica. El primer paso fue debatir la cuestión en el equipo de la escuela y, a continuación, transmitir nuestra idea en una reunión con las familias que hicimos en noviembre. Además, se editaron carteles y folletos para explicar públicamente la idea. Surgió un grupo de padres y madres que, de esta forma, decidieron participar en el proyecto.



La propuesta consistía, en construir y pintar 12 cuadros al óleo con el objeto de ambientar las altas paredes de nuestro taller. Para ello participamos en esta propuesta toda la comunidad educativa de la escuela.

Planificamos, a través de un detallado calendario, sesiones quincenales, de noviembre a junio para organizar la participación de las familias, niños, niñas, educadoras, directora y «tallerista».

Para la realización de dicha propuesta nos planteamos los siguientes objetivos, que fueron llevados a cabo a través de la organización de diversas actuaciones prácticas:

- Construcción de los bastidores: colocación de la tela, preparación, imprimación, etc.
- Crear una cultura artística a través de charlas con profesionales diversos, lectura de libros de arte.
- Conocimiento de las diferentes técnicas plásticas y, en concreto, la realización de un curso sobre las posibilidades del óleo.
- Documentación de todo el proceso a través de un diario de campo y diapositivas.
- Colocación de los cuadros en una fiesta de la escuela.
- Análisis y reflexión continua de todos los participantes.

Todo ello con el objeto de consolidar un grupo de trabajo heterogéneo, ya que padres, madres y educadoras teníamos diferentes formas de actuar. Con lo cual iniciamos la búsqueda de unas actitudes y formas de actuación que permitieron desarrollar el proyecto de la forma más coherente posible.

Y, así, muchas fueron las dudas e incertidumbres que, en ese momento, surgieron:

- ¿Qué pasa si un niño o niña, invitado por su padre o madre, no quiere salir al taller?
- ¿De qué forma pueden participar los niños y niñas cuyos padres o madres no pueden acudir a las sesiones?
- ¿Cuál va a ser el rol de los niños, niñas y de cada una de las personas adultas en el proyecto?
- ¿Cómo podemos utilizar los objetos peligrosos?

- ¿Cómo podemos recoger los intereses tan diversificados de todos los participantes?
- ¿De qué forma podemos elaborar una propuesta cualitativamente rica que permita dar protagonismo a los niños y niñas?

Enseguida, algunos de estos interrogantes se resolvieron en la práctica (que, en ocasiones, exige arriesgar decisiones). El proyecto *invadió* la escuela; hubo una participación de un total de cuarenta familias, que culminó en junio con el pintado definitivo y la colocación de los lienzos en las paredes de la escuela. Fue un largo proceso donde descubrimos el placer de diferentes técnicas de pintura: lápices, ceras, ceras acuarelables, pintura de dedo, para finalizar con el óleo. Aprendimos a respetar los procesos de niños y niñas, y a observarles: aprendimos juntos.

Abrimos el taller quincenalmente por la mañana y, en varias ocasiones, también por la tarde. La participación de las familias era voluntaria. El número de niños y niñas que venían a cada sesión era variable; cada padre, madre, acudía con su hijo. Además, otros niños y niñas acompañaban al grupo. Si algún pequeño no quería participar con sus padres en el proyecto respetábamos la decisión de que permaneciese en el espacio de su grupo, y el padre o madre participaba en el grupo del taller con otros niños y niñas. También las criaturas, padres y madres podían abandonar la sesión cuando lo considerasen oportuno. Con lo cual el proyecto invadió la escuela, en las sesiones participábamos tantas personas que tuvimos que habilitar el comedor grande de la escuela para el desarrollo de las sesiones. En este espacio amplio pudimos estar a gusto todos juntos haciendo cosas diversas: unos preparaban los bastidores, otros dibujaban, otros pintaban, otros observaban, otros miraban un libro...

Paralelamente a este proceso, y con el objeto de poder cualificar al máximo las propuestas a concretar en la elaboración de los cuadros, decidimos hacer un proyecto de investigación con algunos niños y niñas, con el objeto de que nos dieran ideas para proponer actuaciones concretas.

Vamos a contar, ahora, estos procesos para terminar valorando la experiencia.





Los procesos de investigación

Realizar unos cuadros al óleo con las familias y con los niños era algo novedoso y desconocido para nosotros. Desconocíamos la técnica y también el proceso de elaboración. Nuestro deseo –como



muchos de nuestros proyectos– no era enseñar nada a los niños y niñas. Consideramos que las criaturas tienen su propia cultura y que son ellas las que nos pueden



enseñar a proponer y actuar. La pregunta que nos obsesionaba era cómo podíamos presentar y presentarnos la propuesta del óleo. Queríamos una propuesta que respetase al máximo la forma de pensar

y de hacer de niños y niñas. De esta demanda nos surgieron varias cuestiones: ¿qué paleta de colores ofrecer?, ¿qué técnica usar para mezclar los colores?, ¿cómo descubrir las posibilidades de la técnica?, ¿cómo se podrían elaborar unos bocetos previos de los cuadros?, ¿de qué manera la forma y tamaño del soporte es considerado por los niños y niñas?, ¿qué significa componer para los niños? Muchas dudas y pocas respuestas. Cuando esto nos ocurre, y es muy a menudo, decidimos «facilitarnos» un poco el trabajo creando grupos de investigación para observar y analizar las cuestiones que nos planteamos conocer. Esta estrategia nos permite respetar y aprender *cómo conocen* los niños y niñas para elaborar propuestas más elaboradas y complejas para ser aplicadas a mayores grupos de niños y niñas.

De esta forma, estratégicamente, pensamos en dividir la cuestión –debido a su complejidad– en varios temas de investigación complementarios. Cada uno de ellos fue profundizado por dos educadoras de dos grupos diversos que escogieron dos niños/niñas para reflexionar sobre aspectos diferentes. Estos fueron los asuntos escogidos:

- *Los bocetos.* Por qué los niños y niñas cambian de papel o dan la vuelta a la hoja, cuándo dan por acabado un dibujo y cómo toman consciencia de la investigación gráfica realizada en diversos soportes plásticos.
- *La técnica.* De qué forma los niños y niñas experimentan cuestiones que tienen que ver con los aspectos técnicos, dependiente e independientemente del resultado formal.
- *El color.* De qué manera las criaturas tienen en cuenta los aspectos cromáticos, cómo eligen tonalidades y saturación de los colores.
- *La composición.* Cuáles son las estrategias que niños y niñas usan para componer y qué significa componer para ellos; cómo tienen en cuenta los pesos visuales de las formas y de qué manera toman consciencia de la complementariedad de los gestos plásticos entre sí y en relación al soporte plástico.

Éstas son, en resumen, algunas de las ideas que entresacamos de la observación-investigación practicada, y que, posteriormente, nos sirvieron para realizar la propuesta con los niños y niñas. Algunas cosas hemos aprendido, pero otras muchas son todavía un misterio, que es la

fuerza para seguir investigando. Dichas ideas sólo son hipótesis, nunca conclusiones; se trata, más bien, de aspectos para seguir observando y profundizando.

La forma y el tamaño del soporte es algo que los niños y niñas tienen en cuenta en el momento de dejar los gestos sobre el soporte. El hecho de que el formato fuera cuadrado posibilitaba que algunos niños y niñas lo giraran hacia un lado y hacia otro. De esta manera, la composición podía verse desde diversos puntos de vista. Cada vez que la hoja se cambiaba de posición los niños y niñas tomaban consciencia de la transformación de la composición. Es como si buscaran una armonía desde más de una perspectiva. Esta idea nos permitió saber que sería importante dar la vuelta a los bastidores, o hacer que los niños y niñas giraran en torno al cuadro para verlo en su globalidad de perspectiva.

Por lo que respecta a los colores decidimos usar, después de consultar con artistas, la llamada «paleta española». Esta paleta –formada por blanco, amarillo huevo, ocre amarillo claro, siena natural, verde esmeralda, azul ultramar, rojo carmín, siena tostado y negro– creemos que presenta una gran complejidad cromática, que los niños y niñas experimentan en diversas experimentaciones y mezclas. Nos parece que a los niños y niñas les gusta cambiar de color como si quisieran visualizar el último gesto gráfico y contrastarlo con los anteriores. Este descubrimiento les posibilita dar visibilidad reconocible a la historia de los gestos gráficos a través del cromatismo.

En otras ocasiones, hemos visto cómo les gusta usar los tonos saturados e intensos como si, de esa manera, dieran más importancia a lo que hacen.

No nos parece que los niños y niñas tengan en mente realizar bocetos para llegar a un resultado final más completo. Sí, en cambio, experimentan, en ocasiones repetidamente, cuestiones técnicas o formales. Por ejemplo, cuando descubren la forma cerrada, las huellas y su espesor, el plegar o arrugar el papel, la hendidura o escisión que realizan con la propia pintura o con herramientas (lápices, capuchones de bolígrafo), la espiral, el echar directamente pintura desde el tubo al soporte o al pincel, amontonar densidad de la materia, el placer de la repetición, la «piel» del soporte, la textura de la propia materia al dejar más o menos cantidad, el ritmo, el contraste, las veladuras que descubren al aplicar agua, leche y





huevo a la pintura, o la extensión de la materia, prueban y hacen variaciones sobre ese tema a modo de ensayos sucesivos y discontinuos en el tiempo. Es como si la experimentación técnica y sus infinitas posibilidades, en algunos momentos, les sedujese para inventar combinaciones y relaciones. Una vez más hemos comprobado que el proceso les importa, en algunas ocasiones, más que el producto.

Una vez más, hemos constatado la imprudencia de preguntar a los niños y niñas qué han dibujado. Esta intromisión les exige dar una respuesta inadecuada a nuestras expectativas sobre una cuestión figurativa. Los niños y niñas en cambio experimentan —como hemos explicado— sin necesidad de que lo que construyen se parezca visualmente a algún objeto que quieren representar.

El dejar de dibujar, dar por terminado una obra, cambiar el papel o darle la vuelta, muchas veces es porque encuentran algo que les interesa más en otro lado. Y esto que parece una obviedad no lo es. El proceso de los niños y niñas no es continuo como nos gustaría a las personas adultas, se mueve entre el caos y el orden una desconcertante discontinuidad. Las criaturas necesitan, paradójicamente para concentrarse, ir y venir, recoger ideas en varios sitios y momentos y mezclarlas en diversas experiencias paralelas y complementarias. En otras ocasiones, el cambio de hoja tiene que ver con el deseo de experimentar otra estructura plástica diversa, que no se quiere contaminar con otra diferente realizada.

Hasta la realización de esta investigación nuestra costumbre era dialogar con los niños y niñas —inmediatamente de terminar su dibujo— sobre algunos aspectos plásticos realizados con el objetivo de valorar, comprender y dar consciencia al proceso realizado. Pero, en esta ocasión, nos hemos dado cuenta de que para algunos niños y niñas resulta «violento» conversar inmediatamente sobre algo realizado. Es como si necesitasen dejar reposar lo realizado (en ocasiones uno o varios días) antes de ponerse a dialogar sobre ello. Esta distancia temporal —y psicológica— les permite adquirir otro punto de vista con el que abordar sus propios dibujos realizados.

En los formatos cuadrados hemos encontrado que bastantes gestos gráficos se distribuyen en el centro, como si quisieran potenciar el peso visual en ese lugar particular.

Todas estas ideas nos sirvieron para idear y acomodar una mejor propuesta a los niños y niñas, tratando de respetar sus ideas y poder, de esta manera, transmitir las también a los padres y madres.

El proceso de los cuadros al óleo

Con las ideas recogidas comenzamos la aventura. Los bastidores de madera de uno por uno, los elaboraron en una carpintería. Nosotros comenzamos a cortar la tela a la medida de cada uno de los doce bastidores.

Después tuvimos que clavetearla tensándola sobre los bastidores. Cuando usamos las tijeras y la clavadora consideramos oportuno que los niños y niñas pudieran mirar y participar con su diálogo. Surgieron, también, momentos en los que medían la tela con el metro.

Los bastidores forrados con la tela esperaban ahora las diversas capas de imprimación especial que preparamos con los niños y niñas con una de las recetas más antiguas de algunos maestros de la pintura: agua, cola de conejo, miel, aceite de linaza y blanco de España. Niños, niñas y personas adultas disfrutamos impregnando la tela, lijándola y puliéndola entre capa y capa.

Paralelamente a esta propuesta, y en el mismo espacio, surgieron otras que se convirtieron, a lo largo de las sesiones, en un abanico de posibilidades que, niños y adultos podían elegir. Cada día introducimos nuevas técnicas plásticas para probar (ceras, lápices y rotuladores acuarelables, carboncillo, témperas, etc.), sobre todo, para que padres y madres perdieran el miedo a dejar huellas y gestos sobre un papel y «soltar la mano» de los estereotipos que, en ocasiones, la educación y la cultura ha impuesto. Fue precioso ver mancharse a los padres y madres cuando pintaban con la mano, observar cómo, junto a sus hijos e hijas experimentaban sin tregua las posibilidades de una técnica desconocida con materiales inusuales, y comprobar cómo el grupo elevaba la temperatura creativa del ambiente.

Algunos se dedicaban a hojear y disfrutar de los libros de arte, especialmente seleccionados de artistas «abstractos» que, especialmente experimentan con la mancha, la línea y la pintura gestual. De esta forma aprendimos, a través de los libros y de las charlas, a apreciar el arte no figurativo.

También llegó el día de pintar los cuadros al óleo. Supuso realizar una cuidadísima organización para evitar amontonamientos en los bastidores. Abrimos la escuela durante una semana para que las familias pudieran participar.

Y, aprovechando lo que aprendimos con los procesos de investigación, preparamos la propuesta para que los niños y niñas pudieran participar con el mayor protagonismo. Las personas adultas nos propusimos no dar



La valoración de las familias

Cristina Rodríguez, Ion Garde
(madre y padre de la Escuela Infantil Mendillorri)

La extraordinaria experiencia de pintar unos cuadros al óleo en la escuela y para la escuela nos permitió, no sólo aprender cosas sobre pintura, sino –sobre todo– conocer la escuela por dentro. Y el centro educativo, así, ya no nos fue nunca desconocido.

Nos gustó ver cómo nuestros hijos experimentaban y cómo nosotros podíamos, también, jugar con los colores y aprender cosas que ni se nos hubieran ocurrido.

Nos sorprendimos cuando vimos la enorme autonomía que tienen los niños y niñas, y de la gran capacidad que tienen las educadoras para «dejarles hacer». Y esto es algo que hemos querido llevar, también, a nuestras casas.

Fueron sesiones muy divertidas. Y entre nosotros y nosotras surgieron muchas complicidades. Conocimos a otros padres, madres, y a otros niños y niñas. Ahora nos encontramos en el barrio, nos saludamos, hablamos y estamos juntos,

Teníamos dudas de que nuestros hijos admitieran que estuviésemos en la escuela y que luego nos fuéramos. Sin problemas; todo fue mucho más natural de lo que habíamos imaginado.

Hoy, todavía, cuando ya ha pasado algún tiempo desde que pintamos los cuadros, éstos han hecho historia. Y disfrutamos tocando los colores, las manchas, y nos divertimos contando a los niños, niñas, padres y madres nuevos que eso es nuestro.

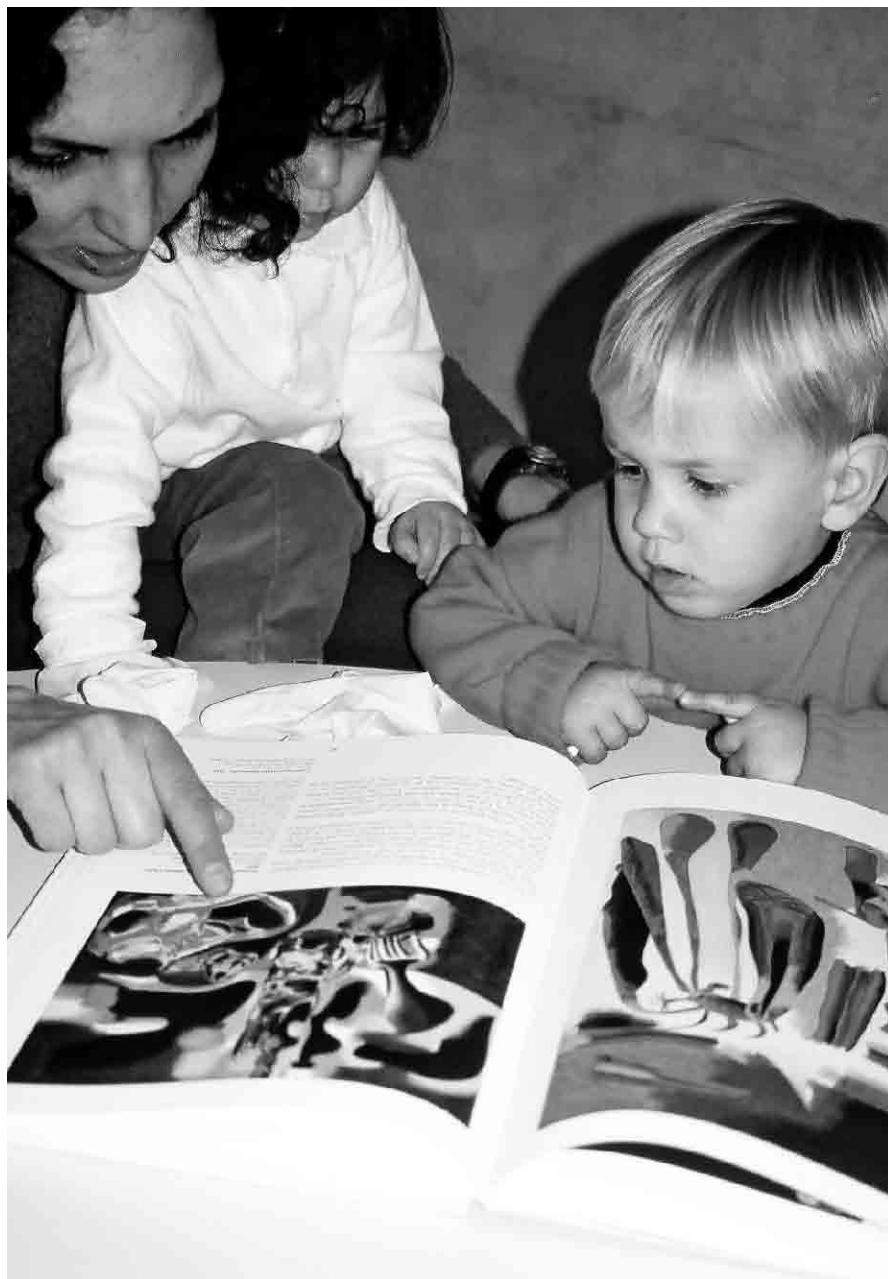
Pero sobre todo, haciendo esta experiencia nos hemos dado cuenta de algo que sólo nos habían contado. Que ésta no es una guardería, es una Escuela Infantil, con mayúsculas.

La valoración del equipo de la escuela

Esta forma de trabajo nos abrió otra manera de hacer a la que no estábamos del todo habituados. Este hecho nos ocasionaba inseguridades que tenían que ver, principalmente, con la incertidumbre de todo el proceso. Teníamos miedo de no responder a las expectativas creadas en las familias, de que la compleja organización de las sesiones desbaratará la cotidianidad de la escuela; nos daba temor el hecho de que niños, niñas, padres y madres tuvieran –cada día de la experiencia y después de la misma– que separarse con angustia. Ahora que la experiencia ha terminado, hemos visto la importancia de arriesgar y cómo muchos de nuestros miedos eran infundados. Trabajar con las familias dentro de la escuela se ha convertido en un hábito que nos da seguridad para avanzar. En muchas ocasiones, en momentos particularmente difíciles por no saber cómo continuar, han sido las familias las que nos han contagiado su ilusión y confianza. La organización –con la colaboración de todos y todas– de este momento extraordinario se ha convertido en algo cotidiano, para enriquecer y hacer mágico cada día que llevábamos a cabo una sesión. Familias y criaturas han admitido como natural, y en la mayoría de los casos con placer, el hecho de vivir momentos juntos en la escuela y, también, momentos de separación.

Ya hemos comentado que un proyecto como éste invita a la incertidumbre. Sabíamos que queríamos decorar las paredes de la escuela, pero no conocíamos muy bien el camino para llegar a ello. Pero este desconocimiento –desconcierto inicial– es el que nos ha llevado a buscar, a indagar, a curiosear, a preguntarnos y a discutir las mejores soluciones para mantener vivo el proyecto, para seguir por los recorridos imprevistos que las propuestas nos daban.

A través de un proyecto como éste hemos aprendido algo que, antes, sólo lo habíamos leído: que la vida, la historia de la escuela la vamos construyendo todos los implicados, sobre todo, haciendo algo juntos. Y que este hacer juntos genera una fuerza que es nuestra propia cultura. De esta manera las barreras desaparecen y todos y todas nos sentimos parte de algo más grande.



excesivas normas para no romper la dinámica que se creaba. Y el rol de las educadoras consistió en observar y vigilar que no faltaran materiales, que estuviesen lo más

limpios posibles y, por supuesto, liberar la mano con alguna inevitable y jugosa pincelada. A la escuela llegaron padres, madres, hermanos y hermanas mayores y algunos amigos que «invadieron» creativamente el centro. Cada familia, junto con otras, se hizo cargo de pintar, en dos etapas, un cuadro.

En la primera sesión con una capa más diluida de pintura y, en la segunda, con algunos apuntes de materia plástica más espesa. No hay dos cuadros iguales, aunque todos guardan huellas, colores y texturas de toda la comunidad educativa. También llegó junio y en la fiesta de fin de curso el momento de colocar los cuadros. Ahora son un recuerdo vivo de un proceso que todos y todas conservamos en la memoria colectiva. Hoy, cuando vemos los cuadros, los colores y las pinceladas entremezcladas nos damos cuenta de que es algo nuestro, propio, espejo y reflejo de un esfuerzo y de un placer colectivo. Algo que ha atravesado las paredes de cada una de las aulas y los muros de toda la escuela. Y sabemos que, escondidos entre el óleo y la tela, hemos dejado una huella, la nuestra, que todavía perdura. Este nuevo estilo de trabajo nos ha hecho ser más exigentes a los y las profesionales y a las familias. Ahora ya no nos conformamos con hacer didáctica en las aulas con los niños y niñas. Hemos aprendido que lo importante es hacer proyectos educativos en los que las familias estén y se sientan tan implicadas como nosotros y nosotras. ■

El Equipo educativo que realizó el trabajo está formado por Celia Alcaiza, Mariam Barbarin, Feli Elcano, Cristina Figuerido, Concha Gaztelu, Alfredo Hoyuelos, Virginia Lafraya, Yolanda Martínez, Celina Pascasio, M^a José Saldaña, Estefanía Valencia, Izaskun Zabalza y Lidia Zabalza.

Observación del natural

Soledat Sans, David Altimir

La imitación es seguramente uno de los recursos más preciosos que tenemos los humanos para poder hacer frente a nuestra construcción como personas. Imitar, sin embargo, no quiere decir únicamente reproducir. Quiere decir sobre todo interpretar aquello que vemos, en relación al contexto de lo que vemos y el contexto propio.

Por ello en el *Carran Blau* a menudo se propone la copia del natural como ejercicio, como estrategia de aprendizaje, porque en la copia hay unos procesos que consideramos muy importante ofrecer a los niños como estrategia de conocimiento para poder interpretar el mundo e interpretarse en el mundo.

La observación deviene la palabra, la actitud, más importante en dicho proceso. Mirad los dibujos de Raquel, Marta, Jennifer, cuando se

les pide, sin ninguna propuesta previa, que dibujen un caballo. Cada uno reproduce un caballo tomando las imágenes que les pertenecían. Después de eso se les propuso una salida para ir a encontrar el caballo, pero también para encontrar todo cuanto hace que el caballo adopte su identidad: los movimientos acompasados o los más enérgicos, los vaivenes del rabo, los sonidos, los olores, todo aquello que hay alrededor del caballo y que forma su contexto. El encuentro de los niños con este contexto hizo que las imágenes propias tomaran, repentinamente, otra dimensión, seguramente más completa. Los dibujos que resultaron testimonian el valor de este encuentro y la capacidad de los niños al continuar sus búsquedas construyendo, cada uno, en relación a las imágenes que tenían, la imagen propia del caballo.



Sergi (6 años), antes.



Jennifer (4 años), antes.



Sergi, después.

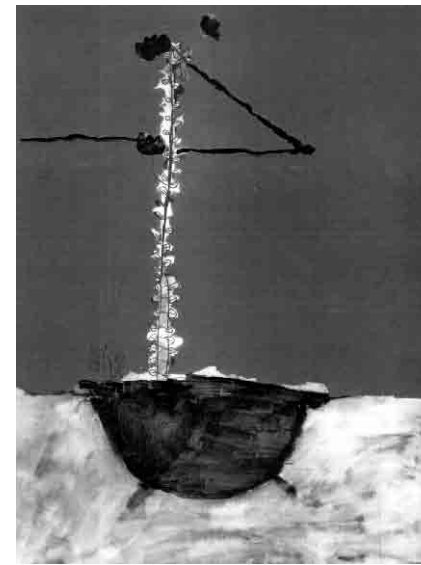
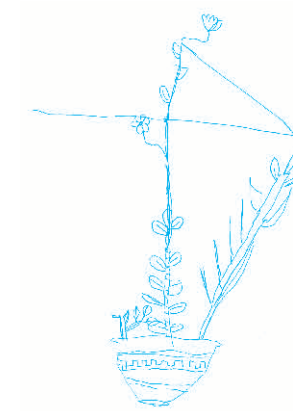


Jennifer, después.





Júlia, 9 años.



Marta, 8 años.

Una planta también tiene contexto, y conocer este contexto deviene definitivo para ayudar a los niños a reproducir y construir la imagen propia de la planta, que antes habrán ido a

buscar, oler, regar, en el jardín. Observar las plantas o cualquier otro ser nos coloca ante la necesidad de adoptar una actitud definida: actitud de respeto, conocimiento, admiración, valores que pasan por el dibujo, pero que van más allá.

Después podemos ofrecer otros materiales: cartulina oscura, tinta *Quink* azul y negra para llenar el volumen de la planta, y un instrumento fino (palillos, bastoncillo, etc.) para repasar el sobrante de la planta con unas gotas de lejía que sirvan para destiñir el color y la cartulina, y hagan aparecer la luz, los detalles, como si de un juego de magia se tratase.

Otros materiales dan otras interpretaciones.

Ojos, lápiz, tinta, manos, magias... instrumentos para ir en busca de una actitud a adoptar ante un caballo, o ante una planta. ■

La conquista del espacio

El periodo de adaptación

El tránsito de la familia a la escuela

El proceso de adaptación a la escuela de los niños y niñas, que se separan de sus familias por primera vez, es muy complejo, ya que supone la elaboración

y la aceptación, no siempre voluntaria, de una nueva situación que lleva emparejada pérdidas y ganancias. Aunque no se puede prever todas las variables que van a estar presentes, ya que no se conoce a los niños, ni a sus padres, sí se puede plantear ciertos principios de procedimientos que van dirigiendo la actuación a medida que se va produciendo los acontecimientos.

Dice Alexander Lowen que cuando un niño pierde la fe en su madre (o su padre) debido a la separación, empieza a perder la fe en sí mismo, porque es la madre la que da seguridad a sus primeros tanteos en la vida, la que le refuerza sus comportamientos, la que da seguridad para el

En el grupo de 3 años de la Escuela Pública El Romeral, de Vélez-Málaga, se ha producido, como en otros miles, un milagroso tránsito que es necesario subrayar y describir: la adaptación de los niños y niñas de 3 años a la escuela. El tránsito de la familia a la escuela es un proceso complejo que supone pérdidas y ganancias, y requiere de objetos transicionales, socialización afectiva en espacios vitales, narraciones mitológicas, rituales de canciones y juegos, vida en el espacio del grupo y un imprescindible apoyo de las familias.

familia, que requiere una atención especial, mucha ayuda y paciencia. Los cambios importantes de la vida requieren tiempo de elaboración porque debemos, a la vez, ir cambiando nosotros.

Mucha literatura sobre el periodo de adaptación en Infantil ha conceptualizado este periodo como un tiempo en el que hay que crear unos hábitos en el colegio y una aceptación de normas. La creación de hábitos mecanizados y rutinarios parte de concepciones mecanicistas que eliminan los deseos y necesidades infantiles y no espera una construcción lenta y efectiva del proceso de socialización.

reto que supone la exploración del mundo. Por ello, el tránsito a la escuela es tan importante y la relación con la familia es imprescindible.

La entrada al colegio es una primera conquista, de un mundo ajeno a la

Cristóbal Gómez Mayorga

La autonomía es un objetivo a muy largo plazo, y necesita de la seguridad de sí mismo en todo momento. No podemos soltar a los padres y madres sin cogernos a otro lugar. Cuando a los 5 años se establecen amistades con los iguales es posible ir soltándose del cordón umbilical. Este tránsito se debe realizar en un ambiente cálido y amoroso. Esto no está reñido con el establecimiento de normas y responsabilidades. El deseo individual tiene su límite en el deseo de los demás. Éste es el origen de la aceptación de las normas sociales y es el camino que va del egocentrismo a la socialización efectiva.

Dos a priori: oler a madre y soñar la escuela

Es muy importante que la escuela huela a madre, es decir, que algún familiar haya impregnado con su presencia todos los espacios del grupo. En nuestro caso, el espacio del grupo estuvo abierto durante la semana anterior al comienzo del curso para que vinieran a conocerlo. Era importante, conocer al maestro, ver el colegio y jugar en sus espacios, sin la ansiedad que crea la separación. Ir a la



escuela un ratito, un par de días, con la madre o el padre, sin tener que quedarse, y luego irse a casa, no produce tanta ansiedad. Es muy importante, para la elaboración de la nueva situación, poder soñar la escuela, es decir, poder elaborar la separación después de haber conocido el lugar a donde iban a ir. Pero tan importante es la elaboración de la separación por los niños y niñas como por sus familiares. La angustia que provoca a los padres y madres la separación se transmite a sus hijos. Por ello, en los primeros encuentros no formalizados que se tengan con la familia es imprescindible dar confianza y hablar de esa angustia. Incidir en que se hable a los hijos de lo maravilloso de la escuela y no se compense la nueva situación con chucherías y regalos.

En definitiva, antes de quedarse en el colegio, es importante vivir la escuela. Debemos diseñar una entrada en la que se pueda ir a ver el aula con algún familiar y luego volver a casa a decirlo y soñarlo. La reflexividad del pensamiento es un proceso que ayuda a asimilar cualquier nueva situación.

Los objetos transicionales

Los niños y niñas necesitan de objetos afectivos que a modo de bastón les permitan estar sin la madre, y que estén cargados de su presencia; es lo que Winnicott denomina los objetos transicionales.

Un objeto que traen de casa está siempre cargado de una cálida energía. No debemos de despojar a los pequeños de esos elementos que agarran con fuerza y les dan seguridad. Muy al contrario, debemos de presentarlos al grupo. Dotándolos de valor en la asamblea estamos aceptando su identidad aún dependiente, dando seguridad y abriendo el camino de la integración en el grupo.

Los objetos transicionales son puentes entre los progenitores y los primeros amigos. Pasado un tiempo, estos objetos de apego se van sustituyendo por niños y niñas que, al ser otras personas con necesidades y deseos diferentes, provocan un proceso de negociación que ayuda a la socialización de los individuos. Por supuesto, la educación infantil debe promover un tipo de relaciones en el grupo, en un tiempo libre, en el que puedan darse este tipo de interacciones. En nuestro grupo de 3 años, los objetos que los niños y niñas traían en sus manos se integraban, se guardaban, si querían desprenderse de ellos, en un lugar especial y los agarraban con fuerza a la hora de salir al patio o cuando el tiempo se hacía infinito. Así, a lo largo del curso, Andrés ha ido cambiando su bolígrafo por su amigo Pablo, Andrea va sustituyendo sus peluches por Lourdes y Alejandro va soltando su trapito para agarrarse a Ángel.

Socialización afectiva

En el proceso de socialización se pasa de los brazos cálidos de una madre o un padre a la incertidumbre de una compleja red de relaciones afectivas, pasando por objetos o sujetos de tránsito que sustituyen los lazos familiares.

Este tránsito es el que debemos de trabajar en la Educación Infantil. Los momentos de gran emotividad en la vida del grupo son rituales de socialización de gran fuerza, como las canciones, los juegos o los cuentos.

Nosotros hemos empleado, además, un elemento cálido que se agarra entre todos con fuerza, con el que descargamos la agresividad que nos produce la nueva situación, a la vez que nos une afectivamente a los demás. Este elemento es «la manta». Todos alrededor de una gran tela, aferrados con fuerza, la movemos sin parar, manteando al lobo, a la bruja o a cualquier elemento simbólico que tengamos a mano.

En esta catarsis colectiva estamos creando un nuevo objeto transicional, pero éste es de todos. También jugamos a meternos debajo, como si de un vientre materno se tratara buscando seguridad.

Otros días sustituimos la tela por una gran cuerda en círculo, a la que nos agarramos, y a la que nos atamos afectivamente mientras jugamos a «estirar, estirar que el demonio va a pasar».

Estos juegos van convirtiendo al espacio del grupo en el primer espacio afectivo fuera del hogar y representan la arqueología de la socialización.

Espacios afectivos

El espacio del grupo, desde el primer día está distribuido por rincones de actividad, espacios que evocan el hogar con sus diferentes dependencias. Estos espacios están claramente limitados por muebles y responden a la diversidad de necesidades y deseos de los pequeños en un mismo tiempo. En estos espacios se muestran múltiples materiales y actividades sugerentes que se adaptan a las características, deseos y necesidades de la heterogeneidad de los pequeños. Existen niños y niñas que necesitan expresar con juegos violentos la agresividad que les produce la separación. Para ellos tenemos un rincón de movimientos, el gimnasio, con pelotas, aros, telas, etc. Otros, sin embargo, necesitan tranquilidad, y para ello pueden ir a la biblioteca a evadirse con algún cuento, o a las construcciones. Cada día, todos pasan mucho tiempo libre jugando en el espacio que desean, sin ningún tipo de turnos, obligación, o normas que no sea la lógica del comportamiento adecuado en cada rincón y la correcta utilización del material. Creemos que cada uno va en cada momento donde necesita, y puede desarrollar las mismas capacidades en diferentes rincones. Dibujar con colores, realizar un collar, recortar, modelar con la plastilina o jugar con las construcciones, pueden desarrollar habilidades psicomotrices, perceptivas o manipulativas de igual forma. Pero, además, al dejar libertad para elegir la actividad, estamos desarrollando la autonomía, la voluntad, la responsabilidad, y cubriendo las necesidades de cada cual.

La distribución del espacio del grupo por rincones impone los primeros límites en la escuela



de infantil de forma sutil y lógica. No podemos jugar con la pelota en el espacio de la pintura porque se derrama. La disciplina comienza, desde el principio a ser autodisciplina en el proceso de socialización. La lógica del funcionamiento de cada actividad va creando las normas de convivencia. La reflexión en grupo de los conflictos que van apareciendo nos ayudan a crear normas de convivencia, a la vez que elaboramos en nuestro interior la necesidad de aceptar normas sociales.

Los principales espacios vivenciales que tenemos en el grupo son los siguientes:

- *La alfombra.* En ella se construye la socialización, a la vez que elaboramos identidad de grupo mientras realizamos actividades colectivas: organizamos proyectos, jugamos, leemos cuentos, dramatizamos, resolvemos los conflictos y analizamos lo que hemos hecho a lo largo de la jornada. En el tiempo libre, la alfombra se convierte en gimnasio y en espacio de juego simbólico.
- *Espacio de la cocinita y la casita.* Espacio imprescindible para vivir sus respectivas casas en forma de juego, sus preocupaciones, las relaciones entre géneros, los primeros tanteos sociales, etc.
- *Espacio de construcción.* Es una pequeña alfombra en donde jugamos con los encajables, construcciones, herramientas, etc.
- *Rincón de plástica.* En este espacio se encuentra la pintura, el modelado, la pizarra, material diverso al alcance de la mano y mesas de trabajo.
- *Rincón de juegos lógicos.* Es un rincón con una mesa central y material estructurado al alcance de la mano: ensartados, puzzles, encajables, dominó, etc.
- *La biblioteca.* Es un santuario tranquilo en donde están los cuentos, el libro de las canciones, el álbum de fotos, juegos de tarjetas, y la caja de los tesoros.

En muchos de estos espacios (casilleros, perchas, lista de asistencia, tarjetas, etc.) aparecen sus fotografías con el nombre.

Los niños y niñas pasan horas mirándose, reconociéndose, diferenciándose, construyendo su identidad.

La narración mitológica

Necesitamos de narraciones que organicen la realidad (Bruner, 1997). En estas edades es el cuento el que, de forma idónea, acopla la realidad al pensamiento del niño. En los cuentos se resuelven, de forma simbólica, las preocupaciones de los pequeños de estas edades. Los primeros días narramos y jugamos los clásicos cuentos de lobos. Principalmente funciona *Los tres cerditos*. Este cuento da pie a vivir los sentimientos que les afectan: miedo y angustia a la nueva situación, representado en el lobo, y la dualidad pequeño-grande en la que se mueven, proyectándose en los tres cerditos. Dice Bettelheim, en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, que el niño se identifica progresivamente en cada uno de los cerditos reconociendo la evolución de su identidad. Los tres cerditos representan los distintos estadios del desarrollo humano y el niño comprende que tenemos que despojarnos de nuestras primeras formas de existencia si queremos trascender a formas superiores. Otra historia que nos ha funcionado ha sido la del cuento *¡Mual!*, en donde aparece un monito, llamado Gugu, que llora porque su mamá se ha ido a por comida. En él proyectan y elaboran sus angustias de separación y sus llantos. Por supuesto, narramos el cuento, lo contemplamos en diapositivas, cantamos la canción, jugamos, dramatizamos y vivimos su historia.

Rituales afectivos: canciones y juegos

Cantar en grupo es un ritual de catarsis colectiva. A la vez, es un elemento socializador, ya que cantamos en grupo, compartiendo la palabra, el

ritmo y la melodía. La canción de Gugu, el monito que lloraba porque «su mamá se ha ido», fue creada para ello. Los niños y niñas que lloraron al entrar son los que aún, al finalizar el curso, la recuerdan con más entusiasmo. También son importantes las canciones que se cantan mitad con la voz, mitad con el cuerpo, en esta edad en la que la capacidad simbólica no está muy desarrollada y los esquemas motores se cuelan entre las medias palabras: *Con un pie yo bailo, Saco una manita*, etc. Los juegos en los que movemos el cuerpo son imprescindibles en este periodo en donde el lenguaje no es elaborado y permanecen aún los esquemas psicomotrices muy unidos al pensamiento.

Con juegos como *Se parece a su mamá, o a su papá*, los chavales se cargan de seguridad al identificarse con sus progenitores, a la vez que hacen la proeza de entrar en un aro y saltar desde una silla, («cuando entra, cuando sale, al subir y al bajar»).

Otro juego que funciona es el de *Los dedos van al colegio*. Es un juego de dedos en el que cada uno se levanta para ir al colegio y llama al siguiente para que lo acompañe. Todos se van levantando a la llamada de los niños y niñas, menos el pulgar que es más dormilón y hay que gritarle más fuerte hasta que se levanta apesadumbrado. En este juego se proyectan cuando por las mañanas les cuesta salir del dulce nido.

Las sustancias afectivas

Llamamos sustancias afectivas al agua, al barro, la tierra, la plastilina, la pintura, etc. Estas sustancias son imprescindibles en un aula de infantil y

sobretudo en el periodo de adaptación. Los niños con más dificultades se tranquilizan cuando tocan pintura, barro o agua con sus manos. Igualmente funciona tocar caracoles o lombrices de tierra. Hay algo en lo viscoso que obra milagros en el comportamiento de los niños y niñas con más dificultades. También tenemos en la





biblioteca «la caja de los tesoros», en donde metemos objetos para tocar, acariciar y ver: telas, lanas, algodón, cristal, objetos brillantes, etc., y fueron muy utilizados en los primeros días cuando la necesidad de obtener sensaciones agradables era imprescindible.

La vida en el espacio del grupo

Cuando cuidamos a alguien nos cuidamos a nosotros mismos. Los muñecos y peluches que tenemos en la casita cumplen esta función de objetos en los que los niños y niñas

se proyectan, mientras los cuidan, consuelan, obligan a comer, etc. Pero son los animales los que mejor sirven para ello porque tienen vida. Los caracoles, los pollitos, las ratitas, los gusanos de seda, etc. han ido entrando en el espacio del grupo y engancharo afectivamente a todos. Los animales son elementos de comunicación de primer orden para aquellos niños y niñas que tienen dificultades de relación con los demás o un comportamiento algo revoltoso. La inquietud de los primeros días se calmaba cuando los caracoles acariciaban el alma de los chavales a través de sus

pequeñas manos. Creo que la baba del caracol, las plumas de los pollitos, el cuerpo de los gusanos de seda y el pelo de nuestras ratitas, tienen algo que produce un efecto apaciguador, curativo y saludable. Por ello creo que se hace necesario llenar nuestros espacios de seres vivos en esta etapa infantil.

Además, hemos aprendido, con los animales en el espacio del grupo, procesos de alimentación, cambio, crecimiento, texturas, colores, formas, número, etc., pero siempre de forma afectiva, vivida, sentida. Lo más fácil de aprender es lo que llega al alma atravesando el cuerpo. ■

Bibliografía

- ALBOROUGH, Jez: *¡Mua!*, Montena, Grijalbo Mondadori. Barcelona, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Crítica, Barcelona, 1995.
- BRUNER, J. S.: *La educación puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 1997.
- DÍEZ, M.^a Carmen: *La oreja verde de la escuela*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1995.
- : *Proyectando otra escuela*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.
- LOWEN, Alexander: *Miedo a la vida*, Era naciente, Buenos Aires, 1980.
- OAKLANDER, Violet: *Ventanas a nuestros niños*, Cuatro vientos, Santiago de Chile, 1992.
- RODRÍGUEZ González, Mariano: *El niño acorralado*, Libertarias, Madrid, 1994.
- SANTOS Guerra, M. A.: *La escuela que aprende*, Morata, Madrid, 2001.
- STENHOUSE, L.: *Cultura y educación*, Publicaciones MCEP, Sevilla, 1997.
- TONUCCI, F.: *A los tres años se investiga*, Hogar del libro, Barcelona, 1986.
- TRUEBA, Beatriz: *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1989.
- WINNICOTT, D. W.: *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona, 1996.

Leer y escribir

La enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Infantil ha sido, y aún es, un tema que incita al debate e incluso, en ocasiones, a la polémica.

Durante bastante tiempo han convivido las posturas más conservadoras, las que consideraban un contenido básico de esta etapa la lectura y escritura, maestras para las que enseñar a leer y escribir consistía en fragmentar el objeto de conocimiento y administrarlo en pequeñas dosis, es decir, letra a letra, en riguroso orden, en primer lugar las vocales y después las consonantes. La enseñanza del lenguaje escrito estaba basado en el reconocimiento de las letras, en el descifrado, en la repetición, lo que ha dado lugar en muchos casos a un vínculo deplorable con la lectura y la escritura. Por otro lado, las maestras y los maestros para los que eran más interesantes otro tipo de actividades de carácter más lúdico, de reivindicación de una etapa con unas características propias y lejos de esa idea de

En las clases de Educación Infantil se realizan múltiples actividades, cualquiera de ellas tiene una gran importancia: jugar, hacer teatro, talleres, pintura, dibujo, matemáticas, música, ritmo, canciones, baile... y, además, hay tiempo para todo, también para leer y escribir.

rece de nuevo esta problemática, fundamentalmente asociada al concepto predominante en Educación Infantil durante mucho tiempo, y aún vigente, del aprendizaje de «técnicas instrumentales» de lectura y escritura.

Afortunadamente, cada vez somos más los que pensamos que la lectura y escritura ya forma parte de los conocimientos que los niños y niñas de Educación Infantil traen a la escuela. De acuerdo con Emilia Ferreiro, la cuestión de si se debe o no enseñar a leer y escribir en esta etapa es un problema mal planteado, porque supone «pensar que somos los adultos los que decidimos cómo y cuándo se va a iniciar este aprendizaje», y lo que sucede es que los niños y niñas ya han iniciado este proceso antes de llegar a la escuela, especialmente los que están en contacto con textos de uso social.

M.^a Victoria Torres

preparatoria de la Educación Primaria exclusivamente.

Actualmente, con el debate suscitado con la Ley de Calidad apa-

Muchos maestros y maestras de Educación Infantil para los que la lectura y escritura han sido muy importantes, que teníamos la idea de que los niños y niñas aprenderían mejor si tenían contacto con textos y había algún adulto que leía para ellos, no acabábamos de encontrar la forma de que la enseñanza de la lectura y escritura no se convirtiera en la puesta en práctica de cualquier método, algo alejado de la realidad de los niños y niñas. Por otro lado, el desconocimiento nos llevaba a pensar que era interesante que pudieran escribir, pero que sería la maestra la que trazaría las letras ya que ellos no podían ni sabían hacerlo. Fue a partir de conocer a Myriam Nemirosky, de escucharla en actividades de formación del profesorado, de plantearnos dudas sobre las actividades que planificábamos en clase, cuando comenzamos a pensar y a darnos cuenta de que también los niños y niñas de Educación Infantil pueden leer y escribir, de que tienen hipótesis acerca del sistema de escritura y de los distintos tipos de texto y de que, por lo tanto, los maestros y maestras podemos ayudarles a avanzar en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Fueron las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky las que ayudaron a conocer estas hipótesis y las etapas por las que pasan los niños y niñas hasta llegar al conocimiento del sistema de escritura de forma convencional. Lo más bonito es comprobar en el grupo que los niños y niñas mantienen las mismas hipótesis que otros niños y niñas, los mismos que aparecen en los textos que a partir de ese momento estás deseando leer sobre el tema.

Uno de los libros que más me llamó la atención fue el de Ana María Kaufman titulado *La lectoescritura y la escuela*, y, más concretamente, el capítulo 2: «La historia de Luciano». Desde entonces son muchos los niños y niñas que han expresado sus dudas, pero, sobre todo, los que han expresado su alegría cuando se han dado cuenta de que la palabra que escribía les sonaba. Una de las etapas de evolución en este proceso de apropiación del sistema de escritura es la etapa silábica, en ella los niños y niñas piensan que a cada sílaba le corresponde una grafía que normalmente coincide con el valor sonoro de uno de los sonidos de la sílaba. Este descubrimiento sigue siendo algo extraordinario para ellos y para nosotras mismas. Cuando, por ejemplo, Juanjo descubre por primera vez que para escribir tigre le suena la i y la e se le ilumina la cara.

Cuando hablamos de leer y escribir en Educación Infantil, en este caso, estamos hablando de interpretar y producir textos, respetando que en ocasiones lean y escriban de forma no convencional, a su manera y, por supuesto, cada vez mejor (escáner, escritura no alfabética, Carlos).



Estos procesos que en muchas ocasiones se produce en las familias de forma natural, en otras es la escuela la que debe propiciar estas actividades ya que de otra forma estos niños y niñas van a estar en desventaja con los que disfrutan de un contexto alfabetizador, rico en situaciones de lectura y escritura. Por lo tanto, la escuela debe asumir el compromiso de tratar de paliar estas desigualdades. Como dice Emilia Ferreiro «la tan mentada madurez para la lectoescritura depende mucho más de las ocasiones de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque».

Cuando se comprende y se acepta que los niños y niñas pueden leer y escribir en Educación Infantil, cambia la perspectiva de las actividades que se realizan. Ya no habrá temor a que los niños y niñas escriban cualquier texto, a que en las clases se escriban los nombres para señalar, por ejemplo, la percha de cada uno (en lugar de colocar un símbolo), escribir los nombres en las carpetas, apuntar los responsables de alguna actividad. Cualquier actividad que necesitara escribir antes la materializaba la maestra, ahora la pueden escribir juntos y cualquier nota de información a las familias puede ser escrita por los propios niños y niñas. En un trabajo sobre el barrio necesitamos recurrir a las familias para que nos aportaran información sobre los lugares que consideraran de interés para visitar. La nota la escribimos conjuntamente en la pizarra y después cada niño o niña la escribió en un papel para entregarla en casa. Carmen, de 4 años, copia el texto para que su madre después le responda en el mismo papel (escáner, nota de Carmen a su madre).

Pero no basta con conocer las hipótesis que manejan los niños y niñas, es nuestra responsabilidad ayudarles a avanzar en el conocimiento del lenguaje escrito y, por lo tanto, somos las maestras y maestros los responsables de diseñar actividades y secuencias didácticas en relación a este objeto de conocimiento.

Por eso los niños y niñas de Educación Infantil leen y escriben infinidad de textos de uso social: cuentos, poesías, recetas de cocina, texto expositivo, cómic... Muchos niños y niñas de Educación Infantil escriben textos con sentido desde el principio. En lo que se refiere a los cuentos, pueden debatir sobre el título que puede ir mejor, escribir los personajes que les gustan o los que no les gustan, la relación de sus cuentos favoritos, imaginar finales distintos. Una actividad reciente ha sido la de pensar qué título le irá bien al cuento leído. Se trataba del cuento *El mago de Oz*, los niños y niñas fueron exponiendo los títulos que a ellos les parecían más adecuados y razonaban por qué. Después de varias propuestas y votaciones triunfó el título *El león cobarde* y la razón fue que en el cuento había un león que era muy cobarde y que quería ser valiente.

Los niños y niñas descubren que escribir y leer tiene sentido, se escribe con alguna finalidad, y descubren que no siempre se debe utilizar las mismas estrategias para leer un texto u otro. También se sienten seguros y no se les oye decir que no saben escribir, porque cada uno lo hace de forma diferente y respetan a los niños y niñas que no utilizan letras para escribir, lo mismo que lo hacen cuando los dibujos no representan objetos y les parecen extraños.

Poco a poco el grupo se va contagiando y aparecen textos con cualquier «excusa» :

- Cuando Ana María y Cintia deciden escribir las canciones que cantan cuando saltan a la comba.
- Cuando Marta nos escribe una carta de despedida porque se va a otro colegio.
- Cuando Carmen te escribe una nota diciéndote que te regala una flor.
- Cuando Carlos te regala una careta y te la dedica así: «Para mi maestra».
- Cuando María trae escrita de su casa una lista inmensa de nombres de animales.
- Cuando Paloma decide escribir un cuento por primera vez.
- Cuando las madres responden a tu propuesta de trabajo sobre poesía y te envían libros e incluso poemas escritos por ellas.
- Cuando las madres valoran una secuencia didáctica por escrito.

Los agrupamientos cobran sentido, y las actividades no se planifican sólo de forma individual o colectiva, sino que el trabajo en parejas o tríos puede resultar más enriquecedor para el avance en el aprendizaje del lenguaje escrito. La interacción entre ellos siempre nos asombra porque descubrimos aspectos que en otras ocasiones nos pasan desapercibidos. Carlos y María buscan en un folleto de información turística, necesitan saber lo que se puede encontrar en él ya que el grupo va a elaborar otro sobre nuestro barrio. El folleto en este caso es de otra localidad, Salobreña. Escriben entre los dos, María es la que maneja el lápiz. Ésta es la conversación que mantienen:

MARÍA: El pueblo de Salobreña.

[Escribe A O E A]

CARLOS: La Ñ también tenía la Ñ.

M.: ¿Dónde va la Ñ?

C.: [Señala entre la E y la A.] «Aquí.»

M.: ¿Antes de la A, o después?

C.: Después... Ponla.

M.: ¿Dónde va la Ñ al principio o al final?

[En la palabra escrita hay dos A.]

C.: Al final.

C.: Porque se dice *Salobreña*. [Pronuncia fuerte el sonido Ñ.]

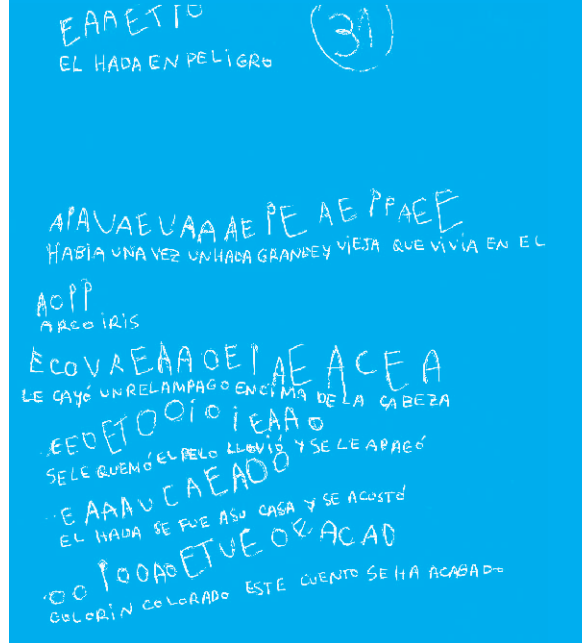
M.: Borra la A y escribe la Ñ. ¿Ahora la A?

C.: Sí.

M.: Ya está SA, LO, BRE, ÑA. [Señalando la palabra escrita.]

En este caso son dos niños que están en la hipótesis silábica, aunque Carlos ha notado que existe otro sonido además del de las vocales, el sonido Ñ y lo ha incorporado a la escritura. Estas aportaciones ayudan a la compañera a avanzar también en sus propias hipótesis.

Cualquier texto, antes considerado de mayores, ahora puede estar en la biblioteca del grupo y ser leído y consultado por cualquiera de ellos. El propio sistema de préstamo puede contribuir a hacerlos avanzar en su aprendizaje. Sus textos forman parte del material bibliográfico de la clase y ellos se sienten respetados e importantes. La maestra sabe que siempre habrá algún niño o niña que la va a sorprender, que le va a plantear alguna duda o algún avance en su aprendizaje. Uno de los libros que pasó a formar parte de la biblioteca fue escrito por los niños y niñas: *Cuentos de badas*, resultado de una secuencia didáctica en la que cada uno escribió su cuento en el que la protagonista era un hada.



Los materiales también son diferentes a los que se usan tradicionalmente, los libros de fichas. Los textos de la vida real, de fuera de la escuela entran dentro: cuentos, libros de poesía, revistas, enciclopedias, libros de recetas de cocina, cómic... los mismos que otros niños y niñas ya manejan en las casas donde los padres y madres leen y escriben con frecuencia. El ordenador es otro recurso que adquiere otra perspectiva y pasa a formar parte de la producción de textos, el teclado y la impresora son parte importante del proceso de producción de un texto.

Otro aspecto interesante es la colaboración con las compañeras y compañeros que están trabajando desde este enfoque, las aportaciones de cada uno de los componentes de un equipo hacen que la actividad se enriquezca y suple en cierto modo el déficit de no encontrar en el centro donde trabajas maestros y maestras que hayan asumido que los niños y niñas tienen sus propias ideas acerca del lenguaje escrito.

Pero también en ocasiones, entristece comprobar cómo sigue habiendo maestros y maestras en Educación Infantil y en Primaria, que permanecen ajenos a las ideas infantiles y al trabajo realizado en otros niveles, y pierden horas en muestras, copias inútiles que provocan en muchos niños y niñas malas relaciones con la lectura y escritura.

La relación con las familias también cambia. Compartir con ellas estas ideas es fundamental para que los niños y niñas avancen en su aprendizaje y se encuentren valorados y animados en cualquier intento de lectura y escritura que puedan realizar. Las familias pueden ir a clase a realizar actividades con los niños y niñas pero también es interesante buscar alternativas para las personas que trabajan fuera de casa y no pueden desplazarse a la escuela con la frecuencia que les gustaría.

En una secuencia sobre Recetas de Cocina se propusieron múltiples actividades, algunas se podían hacer en casa y otras requerían la presencia en la escuela de forma que podía participar cada persona según sus posibilidades. Las actividades fueron, entre otras, llevar a la escuela libros de recetas, escribir una receta con los niños en casa para incorporarla al libro que estábamos haciendo, hacer una receta en clase con los niños y niñas, llevar platos ya preparados para degustarlos juntos en el colegio, hacer una valoración por escrito de la secuencia didáctica.

Me gustaría incluir aquí las aportaciones de Mari Carmen, madre de una niña del grupo, que, como otras muchas, nos dieron su opinión por escrito:

«Me ha parecido una experiencia muy bonita y muy gratificante sobre todo desde el primer momento al ver como ella mostraba mucho interés en que yo colaborara con ella buscando las recetas, escribiendo parte de la receta ella misma, buscando la foto, pegándola y sobre todo viendo su cara al finalizar el trabajo.

Claro que es importante escribir con ellos, colaborar entre todos. Desde aquí os animo a que sigáis haciéndolo.»

Finalmente, quisiera recoger la aportación de María, una de mis alumnas, cuando ya cursaba 1.º de Primaria. Le pedí su opinión, por escrito, sobre lo que había trabajado en Educación Infantil y lo que hacía ahora. Ésta fue su respuesta:

«LE YA CUENTOS HACIA COMICS HACIA CUENTOS TENIA MAS TIEMPO DE RECREO ME DIVERTIA ESTE AÑO TENGO MENOS RECREO ALGUNAS VECES EL MAESTRO SUBE LOS JUGETES ALA PUNTA DEL ARMARIO Y TABIEN LOS PAPELES APRENDEMOS LETRAS E MINÚSCULAS ESCRIBIMOS EN LIBROS»

Cuando la felicité porque ya sabía escribir muy bien le propuse que escribiera algo con letra minúscula, muy contenta se puso a la tarea y escribió: «papa hada mama».

Mi sorpresa fue que no siguiera contándome por escrito, pero esta vez con minúscula, lo que hacía a diario en la escuela. Para ella escribir con minúscula significaba hacer listados de palabras pero no seguir comunicando lo que pensaba.

Esto nos debería ayudar a los maestros y maestras a pensar sobre el tema y a cambiar nuestras propias hipótesis. ■

La Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia

El ideario y la acción social y educativa de Francisco Ferrer Guardia llevaban implícitas claves que perseguían transformar radicalmente la experiencia pedagógica en un sentido crítico, laico, racionalista y libertario, marco donde se daba el aprendizaje de la libertad en la libertad.

Vicenç Molina

Hace poco más de un siglo, hacia el mes de septiembre de 1901, se abrió, en la calle Bailén de Barcelona, un centro educativo que se proponía transformar radicalmente la experiencia pedagógica en un sentido crítico, laico, racionalista y libertario.

Se trataba de afirmar un proyecto abiertamente superador de la mediocridad intelectual, de las limitaciones fruto de la superstición y del autoritarismo y de las carencias higiénicas y materiales que dominaban el marco educativo de la España de la Restauración en los escasos centros públicos estatales y en los centros privados, fundamentalmente religiosos.

De hecho, había ya una cierta tradición en los ambientes del pensamiento humanista y progresista en Cataluña: la fundación de escue-

las laicas, muy vinculadas al libre pensamiento, al republicano y a las sociedades obreras, no era una iniciativa exótica. Siguiendo este mismo camino, la Escuela Moderna se plantea como un ejemplo de pedagogía militantemente racionalista que, fundamentándose en la educación integral y en la coeducación –de sexos y de clases sociales (posición muy atrevida para la época, por ambas cuestiones)–, pueda romper el muro del dogmatismo intelectual y de la falsa moral impuesta a golpes de autoridad, convirtiéndose en un núcleo permanente de promoción de la emancipación social.

En línea con el optimismo filosófico de la Ilustración, una parte de los ambientes libertarios confiaban en el trabajo en pro de la renovación

educativa como instrumento definitivo para abatir los prejuicios y conseguir el objetivo de una sociedad libre, justa y fraterna. La clave es el aprendizaje de la libertad en la libertad, mediante la vía de la razón personal. El medio natural de esta vía, la única que se basa en la afirmación de la autonomía del sujeto como condición de posibilidad del mismo hecho educativo es, evidentemente, la laicidad: la ausencia de condiciones previas y de restricciones mentales que, desde la imposición de creencias o de límites, impidan el libre acceso al conocimiento. Conviene recordar el mensaje de Ferrer Guardia grabado en su monumento erigido en Bruselas en 1911, como testimonio de su muerte por la causa de la libertad de conciencia:

«La enseñanza racionalista puede y debe discutirlo todo, situando previamente a los niños sobre la vía ancha y directa de la investigación personal.»



Ferrer Guardia, impulsor y alma de la Escuela Moderna, había conectado con el espíritu de la renovación pedagógica a través de las ideas de Paul Robin –teórico de la educación integral– durante su exilio en Francia. Después del intento frustrado de revuelta republicana de Santa Coloma de Farners –inspirada por Manuel Ruiz Zorrilla– de 1886, Ferrer se exilia y vive en Francia hasta 1901. Allí empezará su experiencia docente, en los Cursos Comerciales del Gran Oriente de Francia, y como profesor de castellano. Precisamente, como consecuencia de ello, podrá concretarse la fundación de la Escuela Moderna cuando una de sus antiguas alumnas, Ernestine Meunier, le legue en herencia una importante cantidad. El objetivo de fundar una Escuela en Barcelona es, pues, un hecho que podrá materializar inmediatamente.

El concepto de Paul Robin de educación integral, que engloba de manera simultánea los componentes intelectual, físico, ético, estético y emocional de la personalidad, y que no separa el mundo del estudio del mundo del trabajo, se juntará con la defensa del método intuitivo, inspirado en las teorías de J. H. Pestalozzi y de F. Fröbel, que pretende obtener el desarrollo armónico y progresivo de las facultades y aptitudes naturales de los niños. Éstos tienen que descubrir la realidad directamente, no conformándose con lo que se pueda decir, académicamente, sobre esta realidad. Parece bastante claro que este tipo de procedimientos y expectativas han sido confirmados más tarde por la pedagogía evolutiva de Jean Piaget.

Y, en la Escuela Moderna, cuando casi nadie se lo planteaba, intentaron darle forma: los niños y las niñas tendrán una insólita libertad,

se harán ejercicios, juegos al aire libre, se insistirá en el equilibrio con el entorno natural y el medio, en la higiene personal y social, desaparecerán los premios y castigos, y los exámenes. Los alumnos visitarán centros de trabajo –las fábricas textiles de Sabadell, especialmente– y harán excursiones. Las redacciones y los comentarios de estas vivencias se convertirán en uno de los ejes del aprendizaje. Y esto se hará extensivo a las familias de los alumnos, con la organización de conferencias y charlas dominicales.

Sin embargo, las tensiones sociales e ideológicas provocadas por la cerrazón oscurantista del clima social y político dominante pueden conducir, en algún caso, a posiciones de un radicalismo ingenuo, incluso un tanto contradictorio con el uso libre del método intuitivo. Pero, finalmente, la vida misma siempre es un



poco ambigua y se encarga de dejarnos bien claro que no podemos desprendernos de nuestras propias contradicciones. Lo podemos ver en alguna decantación racionalista que podía no dejar espacio para las formas no dogmáticas de espiritualidad, o en el uso exclusivo de la lengua castellana, muy característico de un pretendido cosmopolitismo universalista que compartían algunos sectores del movimiento obrero y del pensamiento libertario. Ferrer siempre aducía, cuando se cuestionaba la exclusividad del castellano frente al catalán como vehículo de enseñanza, que, si hubiera podido, habría utilizado el esperanto.

Los libros publicados por la editorial de la Escuela son fundamentalmente creativos y dinámicos, vivos y provocadores, y de probado rigor científico. Se pueden mencionar, entre otros, los de Odón de Buen, Elisée Reclus, J. F. Elslander (otro referente de la renovación pedagógica), M. Petit, P. Kropotkin, o de Clémence Jacquinet, antigua alumna de Ferrer y profesora de la Escuela.

El proyecto de Ferrer tiene el apoyo decidido de algunas personas con las cuales le une la relación personal, y de los sectores humanamente e ideológicamente más cercanos a los objetivos y a los métodos de la Escuela Moderna. En su Junta promotora encontramos a Cristóbal Litrán, que sería secretario personal de Ferrer, Roger Columbié, dirigente del Centro Republicano Histórico de Barcelona, Anselmo Lorenzo, pedagogo activo, director de publicaciones de la Editorial de la Escuela y destacado representante de la corriente libertaria del movimiento obrero, y Eudald Canibell, con quien esta misma corriente libertaria entronca con el catalanismo federalista, y figura eminente del mundo asociativo barcelonés (es fundador, por ejemplo, del Centro Excursionista de Cataluña y del Instituto Catalán de las Artes del Libro). Todos ellos, además, fraternalmente vinculados con el

promotor de la Escuela por el hecho de pertenecer a la francmasonería, en la cual Ferrer Guardia se había iniciado en 1883.

Los lamentables sucesos de 1906 –el atentado contra Alfonso XIII– en el que se ve involucrado un profesor de la Escuela, llevarán a la clausura del centro. Ferrer Guardia, acusado de complicidad, preso en la cárcel Modelo de Madrid durante un año y absuelto posteriormente, no dejará de mantener vivo el ideal pedagógico. Impulsa la creación de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, de la cual será presidente del Comité directivo. La Liga será un organismo de promoción de las dinámicas educativas inspiradas en la Escuela Moderna y contará con diversos órganos de expresión, como las revistas *L'Ecole Renovée*, publicada en Bruselas y en Amsterdam y *Scuola Laica*, en Roma.

La imbricación de la Escuela y del proyecto ferreriano arraigará, además, en diversas escuelas laicas y racionalistas que se inspiran también en la Escuela Moderna y que irán surgiendo en el resto de Catalunya –el Poble Sec, Sabadell, Badalona, Vilanova–, España e incluso América Latina.

La muerte injusta de Ferrer Guardia como consecuencia de los sucesos de la Semana Trágica de 1909, en los cuales el fundador de

la Escuela Moderna no tenía ningún tipo de responsabilidad, no rompe la influencia que el proyecto tiene en el mundo de la renovación pedagógica a lo largo del primer tercio del siglo XX y que alcanza hasta la II República.

En la actualidad, en un tiempo marcado por la necesidad de generar actitudes de apertura intelectual y de razonamiento crítico que nos sirvan para saber elegir la información sin manipulaciones, y de responder a los retos suscitados por la transformación tecnológica y social que nos conduce a la llamada era de la comunicación, es imprescindible saber situar los procesos de acceso y de transmisión del conocimiento al servicio del progreso ético de la humanidad.

Una formación de tal cariz, que nunca termina, es la que puede proporcionar una enseñanza laica y racionalista, constituida en una de las herramientas imprescindibles para construir una sociedad de hombres y mujeres no mediatizados y capaces de dirigir sus propios destinos, es decir, de devenir más libres y felices.

El proyecto esencial de la Escuela Moderna tiene, en dicho sentido, fuerza y vigor.

El conjunto de sus propósitos esenciales puede verse perfectamente reflejado en lo que publicaba Anselmo Lorenzo en la revista barcelonesa *Natura*, en octubre de 1903:

«...Dirigirse, con la abnegación del apóstol y la pasión del revolucionario, a la enseñanza integral que ofrezca a la infantil inteligencia y a la del adulto preocupado o analfabeto la verdad conocida en toda su espléndida y sencilla majestad, como se presenta en la naturaleza, de la cual es fidelísima representación, es obra eminentemente salvadora; es esterilizar de raíz la semilla de la desigualdad y sentar como fundamento incommovible la justicia en las relaciones humanas.

Esa es una laudable intención.»

Anselmo Lorenzo:
revista *Natura*,
Barcelona, octubre de 1903.

Huellas

de amor

Isabel Boschi

Estas líneas constituyen el relato emocionado de una supervisora de una escuela infantil de Buenos Aires en torno a cómo viven los más pequeños la experiencia de la emigración de sus compañeros y compañeras desde Argentina a otro país.

El esquema corporal es la forma en que cada ser humano vive su propio cuerpo. Se formó durante el desarrollo infantil en contacto con los cuidadores primitivos: madre, padre, abuelos, tíos, parientes, vecinos. Y, en los niños pequeños que concurren a las guarderías y el jardín de Infantes, también lo experimentan con los compañeritos. El cuerpo de los amiguitos también puede ser vivenciado por los niños como parte de su esquema corporal. Y su pérdida, como una dolorosa privación de parte de su «yo».

Quiero transmitirles una emocionada experiencia a la que accedo en mi carácter de supervisora desde hace treinta y dos años, del jardín de Infantes modelo de la Argentina llamado Platerillo situado en la Ciudad de Buenos Aires.

Desde 1996, la precaria situación económica nacional determinó que muchos argentinos decidieran emigrar de la ciudad, o del país, a otros lugares que les ofrecieran un trabajo y alimentación seguros, que en estos momentos la

Argentina no les puede proporcionar porque ya no es rica como cuando desde 1948 alimentó a tantos hermanos europeos que huían hacia Argentina porque su patria sólo les ofrecía hambre y desocupación, después de la Segunda Guerra Mundial.

Los papás de estos niños inmigrantes argentinos de fines del siglo XX y de comienzos del XXI se van con lágrimas en los ojos, dejando a sus propios padres y amigos. Con temor a equivocarse. O con rencor por el maltrato de que los hizo objeto un país que fue rico y que no sabe cómo retener a sus ciudadanos.

Los que más expresan su sufrimiento son sus hijitos. Despedirse de sus compañeros de jardín, sumió a varios pequeños en situaciones de depresión.

Algunos alarmaron a sus padres, quienes solicitaron una reunión urgente para hablar con los docentes y conmigo porque la melancolía de Rodrigo, niño de cuatro años, era persistente pese a que hacía meses que Noelia, su «novia» de la misma edad que él, había emigrado a España con sus padres.

Los comentarios de algunos, hacia quienes habían agasajado con el ritual de la despedida, regalos, posteriores llamadas telefónicas, envió de dibujitos y cartas de los padres, demostró que esos rituales no sirvieron a corto plazo para amenguar las fases del duelo, que como cualquier duelo pasa por etapas de:

- estupor ante la pérdida de los seres queridos
- negación de la pérdida
- reconocimiento de la pérdida y rabia por ella
- dolor por haber sido dejado
- aceptación de la pérdida
- reconexión con nuevos afectos
- reconexión con los viejos afectos de manera menos sufriente

Anclado en la rabia, Rodrigo decía: «¡Qué se muera Noelia! Si vuelve al jardín no la voy a dejar entrar.»

Rodrigo volvió a chuparse el dedo, lo que para un pequeño de cuatro años, con grandes avances en el grafismo, fue una detención en su desarrollo que le sirvió para poder tomar fuerzas a partir del dolor y así después pudo

Huellas

de amor

seguir avanzando en su aprendizaje. Su maestra jardinera se encargó de hablar en la sala acerca de cómo Rodrigo extrañaba a su querida amiguita, y que quería tenerla tan junto a él como el dedo que ponía en su boca. Tal vez para que no se fuera más.

En otras salas de la escuela Platerillo, otros compañeros emigrados, ayudados por la maestra jardinera, hacían girar el globo terráqueo para ubicar dónde estaba Argentina y dónde Italia, punto de llegada de Alelen y Marcia, las hermanitas de Sala de Dos años y Sala de Cuatro, respectivamente.

Repetir el nombre de los países, decirlos juntos, mágicamente unía a los amiguitos distanciados por la vida.

A todos les dolió que emigrara Marcia. Era la representante de las niñas y estaba siempre dispuesta a realizar nuevas tareas. Promovía juegos. Era una suerte de líder de grupo. Su partida generó un duelo grupal. Algunas niñas no dormían por la noche pensando si volverían a ver a Marcia. Hasta que las docentes, convineiron en ser realistas pero dar lugar a la esperanza: no sabían si Marcia volvería inmediatamente. Pero, si regresaba al país, las maes-

tras, llamarían a todos sus compañeros y compañeras para que la vieran. Esta propuesta colaboró para que los chicos pudieran emprender otras actividades sin deprimirse porque Marcia no las compartía con ellos.

El amor de los pequeños, como el de los grandes, se asienta en los sentidos.

Ver, oír, tocar, hacer cosas junto con otros. Desean tener cerca de quienes aman.

El proceso simbólico que incorpora el amor ausente es posterior al jardín de infantes y requiere una maduración afectiva que pueda renunciar a poseer materialmente al objeto y aún seguir queriéndolo en su simbolización.

La pérdida de la cercanía corporal de los compañeros del jardín suele provocar un dolor muy profundo en los niños. Duelos duraderos.

Paradójicamente, la muerte de un compañero, con lo irreversible que es, a veces resulta más fácil de hablar para muchos docentes que las pérdidas por emigración. Creo que esta imposibilidad depende de cómo viven los mismos docentes argentinos el sistema de empobrecimiento. Les resulta difícil explicar a los niños que por conveniencia económica, para poder comer, para tener trabajo, para gozar de una

mínima seguridad personal, muchos padres deciden a emigrar, ignorando, a veces, el desarraigo corporal y afectivo que esto produce en sus hijos quienes deben dejar jardín de Infantes, amigos, abuelos, país e idioma, por deseo y decisión de los mayores.

Los países europeos también saben de crisis sociales dolorosas, antiguas y presentes. En tal sentido los docentes desde su ámbito escolar pueden dejar abierta la puerta a la esperanza. El mensaje para los niños es que no hay pérdida definitiva. Que vale la pena haber amado al amiguito, a la amiguita, aunque se haya ido, porque el corazón de quien ama se ilumina con el afecto. Ya no está el amigo o la amiga delante de sus ojos pero está para siempre en el recuerdo, aunque no lo vea más.

Los adultos debemos enseñar que el amor persiste más allá de la separación, que las sensaciones corporales dejan huellas sanamente las separaciones. Debemos transmitirles que en cada nuevo amigo o nueva amiga que consigue hay un poco del amigo ausente. Las huellas del amor de los amigos ausentes están para siempre en la mente y en el cerebro. En el cuerpo y en el alma. ■

Cronopsicología del niño y del adulto

Tradicionalmente, la preocupación del pedagogo y del educador ha sido saber qué enseñar a los niños y niñas, y cómo hacerlo, pero muchas veces se ha olvidado cuando es necesario intervenir para obtener el mejor resultado, a pesar del esfuerzo de los responsables de la organización diaria del trabajo en la escuela.

De hecho, hace aproximadamente sesenta años que se tienen datos sobre el funcionamiento temporal, tanto biológico como psicológico, de la persona y de sus interacciones.

Es cierto que ya en 1925 Laird estudiaba la alternancia de fatiga y actividad de los escolares, con la intención de organizar de la mejor forma posible la distribución de los contenidos escolares a lo largo del día.

¿Cómo hay que organizar el tiempo de la actividad en la escuela? La cronobiología y la cronopsicología han acumulado bastante evidencia empírica sobre la variabilidad de nuestras actividades, tanto fisiológicas como psicológicas. Ello ha permitido detectar que, espontáneamente, funcionamos en alternancia; es decir, que hay momentos a lo largo del día, la semana, el mes y el año en que podemos rendir mejor y más que en otros, en los que es necesario reposar. La consecuencia es clara y, a su vez, complica la actividad de la persona que debe organizar el horario de trabajo en la escuela.

La cronopsicología ponen de manifiesto que nuestra actividad fisiológica y psicológica varía de una forma cíclica a lo largo del día, de la semana, del mes e incluso a lo largo del año.

Es decir, hay unos máximos y unos mínimos en nuestra actividad (podríamos decir actividad y reposo, respectivamente) que se repiten de manera periódica o cíclica.

El modelo que representa esta variación es una senoide (ver figura núm. 1).

Santiago Estaún

Pero en la escuela, además de los niños y las niñas, participan otros actores.

En realidad, los actores principales son dos: el niño y el maestro, el adulto.

Para obtener buenos resultados hay que atender a ambos.

La cronobiología y la

El origen de este ritmo lo hallamos en el propio organismo (es endógeno), pero también está influenciado por ritmos externos a la persona, como la alternancia de luz y oscuridad, las estaciones y otros fenómenos atmosféricos, así como también por los fenómenos o hechos sociales que son repetitivos (estén o no relacionados con los fenómenos atmosféricos), como las celebraciones de Fin de Año, el Carnaval, la verbena de San Juan, etcétera, para citar solamente algunos ejemplos de ambos tipos de ritmos externos al ser humano.

Dependiendo de la frecuencia de repetición de estos ciclos o ritmos, se les llama *ritmos ultradianos* (todos aquellos ritmos que se repiten con una frecuencia muy alta; es decir, que su ciclo puede ser desde un segundo hasta 20 horas, como ocurre, por ejemplo, con los latidos del corazón, el ciclo del sueño, con la alternancia de ondas lentas y rápidas); *ritmos circadianos* (se repiten cada día; es decir, su ciclo dura entre 20 y 28 horas, como por ejemplo el

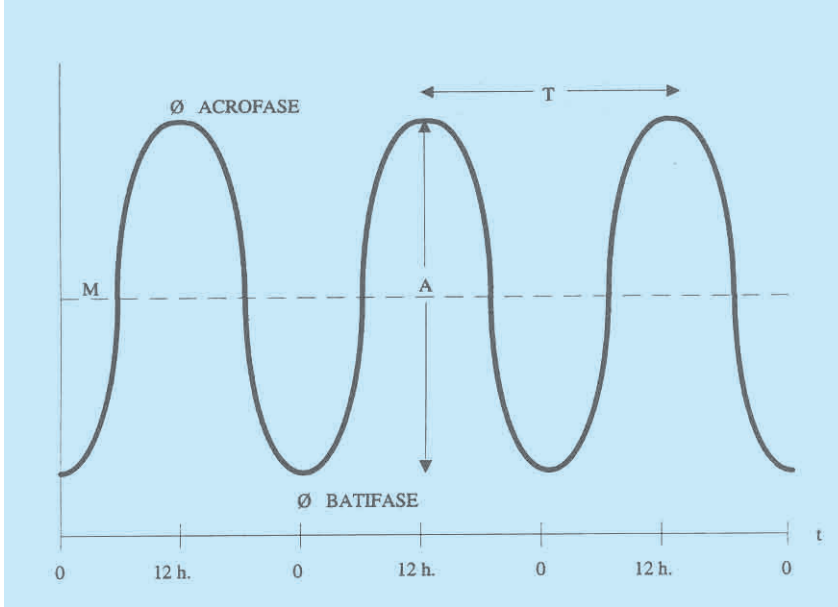


Figura núm. 1. Representación matemática de la ritmicidad de un acontecimiento y sus parámetros.

ciclo vigilia-sueño); *ritmos infradianos* (todos los que, para repetirse, necesitan más de 28 horas; el más conocido es el ciclo menstrual, pero también hay otros, como los estacionales).

Los ritmos biológicos o la cronobiología

Los cronobiólogos han podido establecer el ritmo de las actividades fisiológicas teniendo en cuenta las situaciones medioambientales en las que han estudiado a los seres vivos (plantas, animales y personas). De todos los ritmos biológicos, dos son especialmente interesantes para la pedagogía y para los maestros: la alimentación y el dormir.

La alimentación

A principios del siglo XX, Binet ya había señalado la necesidad de alimentar a los niños socialmente desfavorecidos para mejorar su rendimiento escolar (parece que la consecuencia fue la costumbre del vaso de leche a media

mañana), pero han sido trabajos como los de Romon-Rousseau (1984), entre otros, que lleva a término una experiencia en la que un grupo de niños reciben un desayuno, antes de empezar la escuela, superior a 300 calorías, y otro grupo de niños recibe un desayuno inferior o igual a 50 calorías. Los resultados muestran unos rendimientos superiores en los pequeños del primer grupo, aunque los dos grupos de niños presentan curvas paralelas en su rendimiento. Pero otros resultados, hallados con anterioridad por Dickie y Bender (1982), no mostraban esta diferencia entre ambos grupos de escolares.

La cuestión no está resuelta, aunque existe un consenso que lleva a considerar la interacción de la variable ingesta alimentaria y rendimiento escolar, en el sentido de aconsejar que los niños y niñas desayunen conforme al esfuerzo que tendrán que hacer después. En cualquier caso, la cuestión se sitúa en el momento de la mañana en el que es necesario desayunar: ¿al levantarse o a media mañana? Autores como

Racle (1986) señalan la existencia de un ritmo de ingestas claramente circadiano a los cuatro años: dos ingestas importantes (mañana y tarde-noche) y otra ligera hacia el mediodía, cuando los pequeños actúan libremente. La socialización interviene poderosamente en la regularización horaria de las comidas.

Por otra parte, los estudios desarrollados con adultos demuestran la influencia de la socialización en la frecuencia y el ritmo de distribución de las comidas a lo largo del día y la cantidad de ingesta que se realiza en cada una de ellas.

Dormir

Probablemente es el aspecto fisiológico del que se han recogido más datos y más fiables. Entre los autores se produce un consenso al defender la necesidad de dormir como una educación de higiene y salud. Se considera que el tiempo normal de sueño para un adulto es alrededor de ocho horas, pero se conoce que

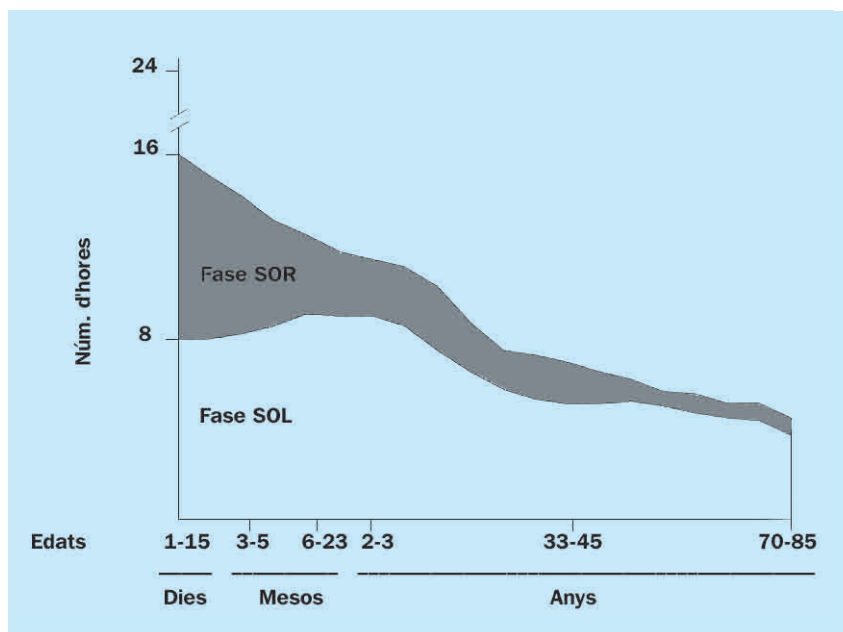


Figura núm. 2. Representación de la cantidad de horas de sueño de forma espontánea (se considera normal unas ocho horas) según la edad.

hay una parte pequeña de la población (se calcula que un 15% aproximadamente) que necesita dormir más de nueve horas diarias y otra parte de la población (un 10% aproximadamente) que tiene suficiente durmiendo menos de siete horas. En relación a los niños, hay que tener en cuenta que se da un proceso madurativo y que desde las 16-18 horas que duermen al nacer hasta las 8-10 horas de la adolescencia y las 8-9 del adulto

media todo un recorrido. Este recorrido o proceso va desde un sueño polifásico (diversos ciclos vigilia-sueño, a lo largo del día) a un ritmo circadiano (vigilia-sueño) con un pequeño intervalo de sueño hacia el mediodía (la siesta). (Ver la figura núm. 2 sobre la cantidad total de sueño que se considera normal según la edad).

Diversos trabajos han puesto en evidencia que una disminución del tiempo de sueño del niño o la niña tiene como consecuencia una serie de conductas perturbadoras en clase y de menor rendimiento escolar. Así, vemos que, en este sentido, el lunes es un día malo, ya que el niño puede arrastrar una disminución de sueño causada por el cambio de horarios del fin de semana. Los trabajos realizados por distintos autores franceses (Montagner, Testu, y otros) señalan que el lunes y el jueves son dos días en los que los niños manifiestan conductas más alteradas y menor capacidad de atender activamente, y

que estos días corresponden a dos días en los que los niños se van a dormir más tarde (domingo y miércoles). Hay que decir que estos trabajos se han llevado a cabo en lugares donde el miércoles es un día no lectivo, en el que los pequeños no van a la escuela.

Además de estos aspectos cuantitativos del sueño, hay que considerar también el aspecto cualitativo, tanto en lo relativo al ciclo ultradiano de alternancia de sueño de ondas lentas (SOL) y de sueño de ondas rápidas (SOR), como a las perturbaciones que pueden aparecer en esta alternancia de ondas. La función atribuida a la fase SOL es que el organismo se recupera del cansancio físico, mientras que la función atribuida a la fase de sueño SOR, también llamada REM (del inglés «movimientos rápidos del ojo»), corresponde al proceso madurativo psíquico o de consolidación de los aprendizajes previos al sueño. (Ver en la figura núm. 2 la cantidad total de sueño SOR y SOL a lo largo de la vida).

En la distribución a lo largo de una sesión de sueño se puede observar como inicialmente el sueño de ondas lentas ocupa más tiempo y lo va cediendo a lo largo de la noche al de ondas largas. Esto ejemplifica que la pérdida de sueño repercute necesariamente en el sueño llamado SOR o REM, la función del cual parece responder a las necesidades psíquicas. Aunque el ciclo de ondas largas y cortas tiene una duración de entre una hora y media o dos en las personas adultas, hay que pensar que, en el niño o niña pequeño no es aproximadamente hasta los seis años cuando se encuentra estructurado el círculo circadiano de vigilia-sueño con la siesta incluida.

Por otro lado, estudios realizados con mamíferos denotan que el sueño REM/SOR que sigue a un nuevo aprendizaje tiene una duración más larga que cuando este nuevo aprendizaje ya está consolidado. Si se les somete a privación de sueño REM/SOR después del aprendizaje se observa que necesitan más tiempo para consolidarlo.

De ambas líneas de trabajo se deduce la importancia de dormir el tiempo necesario y la necesidad de su calidad, dada su interacción con el aprendizaje, que se adquiere, en gran parte, durante la infancia y juventud (ver la distribución de sueño SOL y SOR según las edades en la figura núm. 2).

Los ritmos psicológicos o la cronopsicología

Los psicólogos han observado que las actividades de estar atento, de recordar, de pensar, así como la actividad física y motriz, entre otras, presentan un ritmo claro. Pero el estudio de la ritmicidad de estas actividades se hace teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la realización de una actividad que supuestamente requiere, de forma prioritaria, estar atento, o la capacidad de recordar o de pensar.

encontrados en diferentes lugares de Europa, como Francia, Inglaterra, Bélgica o Alemania. La diferencia radica en la hora en la cual se produce este mejor resultado.

Ello depende de los horarios escolares de cada país, pero siempre aparecen estos dos momentos de buenos resultados, hacia media mañana y media tarde y la pausa o disminución hacia el mediodía (por influencia de los británicos se le llama *post lunch*, ya que ellos comen entre las 12 y la 1 del mediodía).

En los adultos, los estudios también muestran esta misma estructura a lo largo del día, y el ciclo completo de máximo y mínimo es de unos 90 minutos.

Estos resultados, que son los naturales, pueden ser modificados por presiones externas o internas, como la motivación o la incentivación.

Evidentemente, el momento óptimo del ciclo atencional puede alargarse un cierto tiempo, sin necesidad de derivar en un cansancio innecesario o en un agotamiento físico y mental (el tan conocido «estrés»).

Hay que añadir que, además del círculo circadiano de la atención, ésta presenta también un ritmo semanal, que muy probablemente está condicionado por la organización horaria escolar. Esto nos permite decir ni que el lunes ni el viernes son los mejores días para que los pequeños rindan escolarmente y estén atentos.

Ritmos de la memoria

La memoria presenta dos situaciones claramente diferenciadas. Recordar al cabo de un intervalo temporal relativamente corto, o bien recordar al cabo de un día, de una semana o a más largo plazo.

En el caso de la memoria a corto plazo, hay que decir que los diversos estudios realizados con niños y adultos (en nuestro país y en otros) coinciden en constatar que el mejor momento para repetir lo que se acaba de aprender es la mañana. Sin embargo, un autor inglés y sus colaboradores (Flokard y colaboradores, 1977) llevaron a cabo una experiencia

Hora de lectura del texto	Memoria inmediata	Memoria una semana después	
		A la misma hora	A otra hora
9 h	16,8	12,9	12,7 (15 h)
15 h	15,2	14,0	14,0 (9 h)

Tabla núm. 1. Resultados obtenidos por Folkard y otros (1977) en memoria a corto plazo y a largo plazo de una lectura en voz alta.

con escolares consistente en recordar una historia vivida en voz alta. El control de los recuerdos se realiza mediante un cuestionario de elección múltiple (es decir, para cada pregunta se proponen diversas respuestas, y hay que elegir la que se cree correcta).

La prueba se administra a dos grupos distintos: uno por la mañana (a las 9) y el otro por la tarde (a las 3). A ambos grupos se les administra la prueba de control inmediatamente después de escuchar la narración, y luego una semana más tarde. En el control de la semana posterior, se dividen de nuevo los dos grupos en dos mitades, de forma que una mitad hace el control a la misma hora en la que escucho la narración, y la otra mitad lo realiza a la hora en que lo escuchó el otro grupo. Los resultados están recogidos en la tabla 1.

Si los observamos, podemos concluir, en primer lugar, que cuando se trata de recordar de forma inmediata son mejores por la mañana; en cambio, si se trata del recuerdo a largo plazo, los resultados son mejores por la tarde. En segundo lugar, podemos decir que los

resultados de recordar a largo plazo son mejores por la tarde, independientemente de cual sea el momento del aprendizaje: mañana o tarde. Pero Folkard y sus colaboradores realizaron un análisis más detallado de los resultados, y observaron que los mejores resultados en memoria inmediata o a corto plazo, obtenidos por la mañana, tienen como causa que los escolares recuerdan una mayor cantidad de detalles sin importancia para la historia, mientras que en el recuerdo que se tiene una semana más tarde hay una menor cantidad de detalles, especialmente en las personas que recuerdan por la mañana.

Así pues, parece que se puede afirmar que es más importante el momento en que hay que recordar que el momento en que se aprende.

Finalmente, debemos decir que los resultados llevados a cabo por Saiz (1988) con motivo de su tesis doctoral son fundamentalmente coincidentes con la ritmicidad de la memoria según sea a corto o largo plazo, pero evidencian que en la capacidad mnésica también intervienen factores de personalidad, especialmente las características de introversión y extroversión.

Los ritmos de la actividad del pensamiento

Evidentemente estas tareas siempre se refieren a situaciones más complejas, como las soluciones de silogismos, cálculo mental, comprensión lectora. Todas muestran una oscilación en los resultados, a pesar de que en ocasiones no son coincidentes en lo referente al momento óptimo del día.

Testu y su equipo han trabajado ampliamente la ritmicidad de la actividad intelectual.

La figura número 5 recoge un conjunto de los trabajos desarrollados con escolares franceses de doce a dieciséis años aproximadamente.

Su observación pone de manifiesto la oscilación de los resultados según el tipo de tarea intelectual.

Antes de finalizar este escrito tiene interés citar un trabajo de Klein y Armitage (1979) publicado en la prestigiosa revista Nature. Los sujetos debían desarrollar dos tareas distintas.

Una tarea consistía en indicar si las dos letras que se les presentaban a la vez tenían el mismo nombre (una era una mayúscula, la otra una minúscula).

La otra tarea consistía en decir si dos estructuras de siete puntos que se les presentaban a la vez eran iguales.

El tiempo necesario para realizar las dos tareas era de tres minutos, y se presentaban de una forma aleatoria. La experiencia se hacía cada quince minutos durante ocho horas seguidas.

Los resultados parecen orientarse en el sentido de que nuestros dos hemisferios cerebrales (derecho y izquierdo) trabajan de forma alternativa con un ciclo de unos 90 minutos aproximadamente.

Estos resultados hay que tomarlos con cuidado y no interpretar, inmediatamente, que conviene organizar la actividad escolar alternando tareas de tipo verbal y abstractas con los de tipo espacial y concreto.

Final

Concluyendo este breve recorrido, hay que tener en cuenta que los resultados obtenidos hasta ahora nos obligan a reflexionar sobre ciertos criterios que tenemos y sobre afirmaciones que se hacen y se dan como seguras en relación a los horarios de trabajo, a la organización de los contenidos, a la duración de la jornada de trabajo de nuestros niños y niñas en la escuela.

Así, es fácil confundir estar quieto con prestar atención, como también es fácil confundir lo que resulta cómodo para el adulto con lo que le conviene al pequeño.

Por otra parte, hay que recordar que los trabajos con niños y niñas aún son pocos, y nada fáciles de hacer.

Pero si nuestros conocimientos son reducidos, no por ello dejan de ser consistentes, como en el caso de la bajada llamada post lunch (hacia el mediodía, entre la 1 y las 2.30-3 horas), que no parecen adecuados a una jornada continua.

Sabemos, sin embargo, que las variables que inciden en la ritmicidad de nuestra actividad psíquica son muchas, como también sabemos que esta ritmicidad de nuestra actividad se puede condicionar, dentro de ciertos límites, siempre que se mantenga la misma estructura durante períodos largos de tiempo y no se cambie con frecuencia (recordar lo que pasa con nuestros hábitos, tanto de los adultos como de los pequeños, cuando nos modifican el horario de verano a invierno). ■

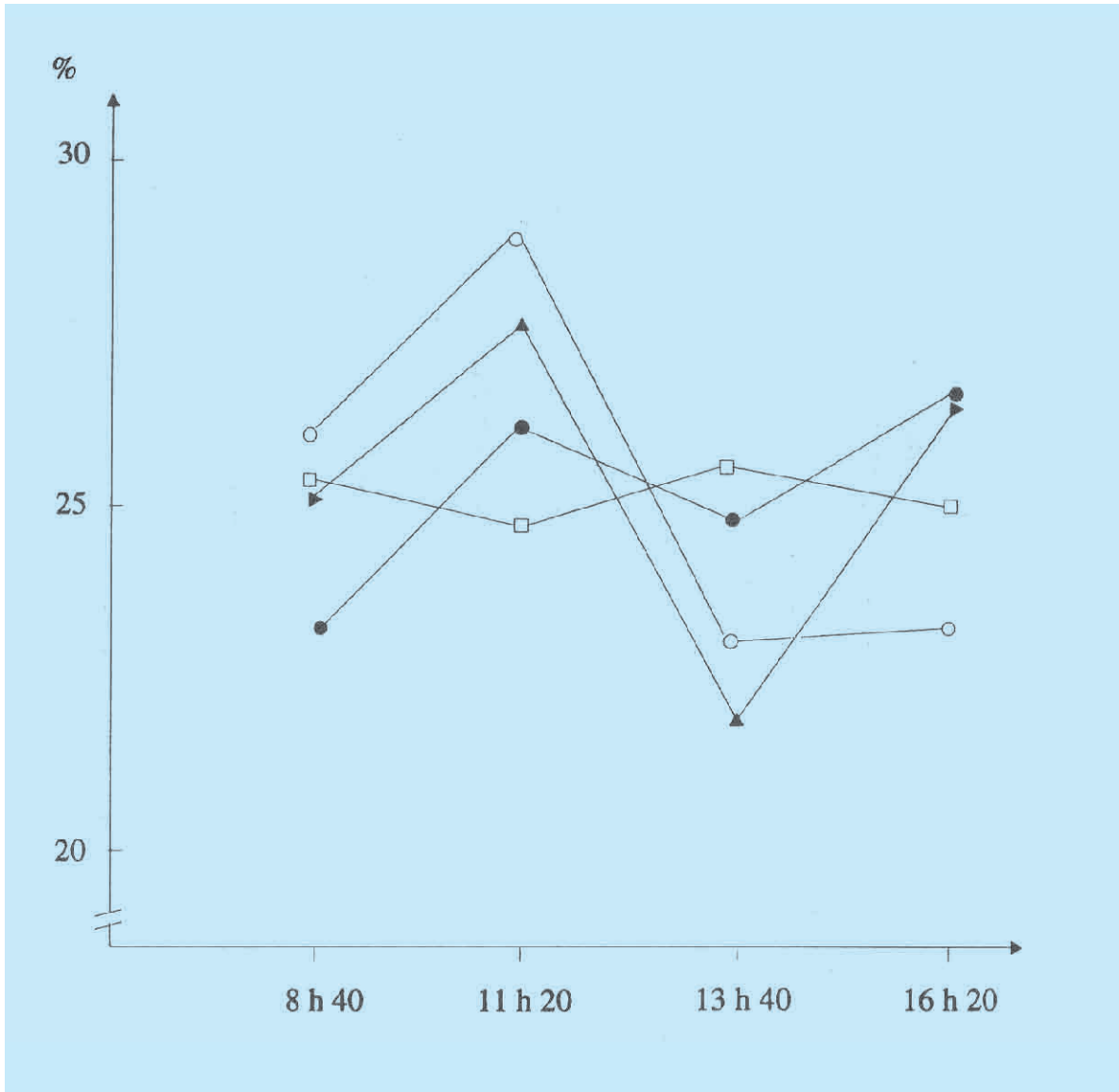


Figura núm. 5. Resultados obtenidos a lo largo del día (ritmo circadiano) en pruebas de cálculo, de geometría, serie de palabras y concordancias verbales (según Testu, 1989).

Referències bibliogràfiques

DICKIE, N. H. y A. E. BENDER (1982): «Breakfast and performance in school children», en *British Journal Nuts*, núm. 48, págs. 483-496.

FOLKARD, S. y otros (1977): «Time of day effects in school children's immediate and delayed recall of meaning full material», en *British Journal of Psychology*, núm. 68, págs. 45-50.

KLEIN, R. y R. ARMITAGE (1979): «Rhythms in human performance: 1 ½ hour oscillation in cognitive style», en *Science*, núm. 204, págs. 1326-1328.

LAIRD, L. (1925): «Relative performance of college students as conditioned by time of day of week», en *Journal of Experimental Psychology*, núm. 3, págs. 50-63.

RACLE, G. (1986): *La Science des rythmes et la vie quotidienne*, París: Retz.

ROMON-ROUSSEAU, M. (1984): «Le petit déjeuner chez les écoliers de CM1 du bassin de la Sambre», *Mémoire de CES de médecine de santé scolaire*, Lille: Université de Lille III.

Para saber más

FERMOSO, P. (ed.) (1993): *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*, Barcelona: PPU.

SÁNCHEZ-LÓPEZ, M. P. (1999): *Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales*, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

TESTU, F. (1990): *Cronopsicología y ritmos escolares*, Barcelona: Mason.

Poesía grande para los más pequeños

En la esfera del juego

La poesía, nacida en la esfera del juego, permanece en ella como en su casa... Para comprender la poesía hay que ser capaz de anñarse el alma, de investirse el alma del niño como una camisa mágica y de preferir su sabiduría a la del adulto. Nada hay que esté tan cerca del puro concepto de juego como la esencia primitiva de la poesía.

Johan Huizinga

Poesía y juego, una invitación a la gratuidad... Como afirman quienes firman estas páginas: «La poesía es uno de los caminos de ingreso en el territorio del juego.»



Juan Mata, Andrea Villarrubia

Las canciones que los bebés escuchan van acompañadas de gestos y de muecas. Su mamá mueve los dedos mientras le susurra «cinco lobitos tiene la loba, / cinco lobitos detrás de la escoba...» y le junta las manos mientras le tararea «palmas, palmitas, / que viene mamá...». El juego y la poesía van hermanados desde el principio de la vida. El cuerpo del niño habla mientras juega. Hablan sus manos y su rostro, y también su voz, que enuncia los sonidos y marca el ritmo. El juego es el umbral del mundo poético e imaginario, de las metáforas y los símbolos, y el lenguaje le proporciona el aliento primordial. Los juegos de lenguaje ayudan a los niños a interesarse por lo gratuito, por lo insertible, por lo que no es obligatorio. La conquista de la gratuidad determina la vida humana. Es necesario aprender que hay un espacio a salvo de la tiranía de lo práctico y lo provechoso, al que se puede acceder como un refugio y una liberación. Ese espacio reservado para lo liviano y lo posible es el dominio del juego. La educación no emana únicamente de las lecciones y los deberes, también se manifiesta en las actividades superfluas e improvisadas. La poesía es uno de los caminos de ingreso en el territorio del juego.

Canción nocturna

¡Allá va el olor
de la rosa!
¡Cójelo en tu sinrazón!

¡Allá va la luz
de la luna!
¡Cójela en tu plenitud!

¡Allá va el cantar
del arroyo!
¡Cójelo en tu libertad!

Juan Ramón Jiménez

Sí y no

El niño dice sí
y nace una naranja.

El niño dice no
y una fuente se calla.

—Sí, sí, sí, sí, sí, sí.
La tierra es una enorme naranja.

—No y no,
y el mar se queda sin agua.

Celia Viñas

Caballero de otoño

Viene, se sienta entre nosotros,
y nadie sabe quién será,
ni por qué cuando dice nubes
nos llenamos de eternidad.

Nos habla con palabras graves
y se desprenden al hablar
de su cabeza secas hojas
que en el viento vienen y van.

Jugamos con su barba fría.
Nos deja frutos. Torna a andar
con pasos lentos y seguros
como si no tuviera edad.

Él se despide. ¡Adiós! Nosotros
sentimos ganas de llorar.

José Hierro

Málibu

Málibu,
olas con lluvia.
Aire de música.

Málibu,
agua cautiva.
Gruta marina.

Málibu,
nombre de hada.
Fuerza encantada.

Málibu,
viento que ulula.
Bosque de brujas.

Málibu,
una palabra.
Y en ella, magia.

Luis Cernuda

14 propuestas de Infancia, a la Ministra de Educación

El Consejo de Redacción de la revista *Infancia*, de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, en reunión celebrada en Madrid el día 24 de abril de 2004, ha acordado expresar su felicitación a la nueva ministra, María Jesús Sansegundo, ofrecerle su colaboración y elaborar una propuesta sobre aquellos temas que, como profesionales de la educación infantil, consideramos necesario que impregnen la política educativa de este país para que la educación infantil recupere el lugar que le corresponde en el sistema educativo, y pueda así responder a las necesidades de la sociedad actual.

Las personas que formamos el Consejo de Redacción de la revista *Infancia* consideramos que, para hacer realidad los cambios que nuestra sociedad reclama para la educación de los niños y niñas de 0 a 6 años, será necesario concretar los compromisos del programa electoral en los primeros presupuestos del nuevo gobierno para este año 2004. Unos presupuestos que, además de mantener la esperanza y la ilusión que el nuevo gobierno ha generado en la ciudadanía, deberán ser garantes de su credibilidad, al reflejar un incremento significativo para el conjunto de la educación y muy especialmente para el primer ciclo de educación infantil. El Consejo de Redacción de la revista *Infancia* propone:

- Un aumento de inversión y de gasto presupuestario que sea identificable, y que permita reconocer el proceso de aproximación al tan necesario 6% del PIB, de forma que el conjunto de la sociedad pueda conocer el porcentaje que se dedica a cada nivel educativo no universitario.
- Un compromiso público con la educación infantil en los primeros presupuestos del nuevo gobierno, de forma que las Comunidades Autónomas puedan impulsar la creación de 450.000 plazas de educación infantil dignas, en condiciones que desarrollen en la práctica el derecho a la educación de los niños y niñas de 0 a 3 años.
- Sin embargo, debe quedar claro que ningún presupuesto, ni actual ni futuro, tendrá valor si no va acompañado del fundamento real del cambio: una nueva forma de mirar y de entender la educación. Por lo cual el Consejo de Redacción de la revista *Infancia* solicita a la nueva Ministra de Educación que contribuya a generar también, a partir de las acciones de gobierno, un nuevo estilo de política en educación. Para lo cual propone:
 - La asunción por el nuevo Ministerio de Educación de los retos que para la educación del siglo XXI plantea la UNESCO, y el desarrollo de su significado para la educación infantil.
 - La aprobación de un decreto que, con carácter urgente, recupere los requisitos mínimos establecidos para todos los centros que acojan regularmente a niños y niñas menores de tres años, independientemente de su titularidad y de su denominación.
 - Dicho decreto debe evitar el mantenimiento y la creación de guarderías con criterios sólo asistenciales, y desterrar ese binomio imposible de lo educativo-asistencial que la LOCE ha impuesto basándose en una inadecuada interpretación de la conciliación de la vida familiar y la vida laboral.
 - Una planificación de la oferta que de acuerdo con los ayuntamientos establezca criterios claros y transparentes de equidad para el conjunto de las CCAA, y contribuya a que las escuelas, especialmente las de los más pequeños, se conviertan en un elemento fundamental en la vida de cada población.
 - Una apuesta por una educación de titularidad pública, con transferencia de competencias a los ayuntamientos y organismos autónomos. La proximidad en la gestión se reconoce como un elemento básico de la calidad, y ha de ir acompañada de recursos.
 - La coherencia y la coordinación del primer y el segundo ciclo de escuela infantil, que favorezca el desarrollo de una política que dé visibilidad al hecho diferencial de la educación y de la escuela de los niños y niñas de 0 a 6 años, tanto por el diseño de los espacios como por los contenidos propios de esta etapa educativa.
 - Un cambio profundo en la formación de maestros y educadores, tanto inicial como permanente. Proponemos una única formación y titulación para todos los y las profesionales que trabajan en el ciclo 0-6 años. Una formación que favorezca el cambio de mentalidad que necesita el hecho educativo, para evitar la reproducción de modelos autoritarios o tradicionales latentes en las teorías y prácticas de tantos profesionales, como consecuencia de la experiencia escolar vivida.
 - El trabajo en equipo de los profesionales, la participación de las familias y de la comunidad en la toma de decisiones que, en cada escuela infantil, se convierta en el elemento vertebrador de la democracia, y dé visibilidad a una nueva forma de entender la educación y la vida en educación infantil, lejos de la burocratización y la uniformidad.
 - El necesario aumento de maestros que sea la garantía del trato personalizado que los niños y niñas de estas edades reclaman, y que en ningún caso pueda ser usado para disminuir el trabajo directo con los niños.
 - La apertura de un proceso de participación amplio y transparente, que permita el consenso de toda la población, para elaborar una nueva Ley de Educación que responda a los grandes retos

que reclama la sociedad actual, y que el nuevo siglo exige en cuanto a la dignidad de la infancia; un proceso democrático que contribuya a generar las complejidades y el consenso necesarios que una ley de educación exige, de acuerdo con lo establecido por la LODE.

- El establecimiento de los principios para la normalización e integración escolar, la garantía de la heterogeneidad dentro de los centros escolares sostenidos con fondos públicos y el desarrollo ético del derecho a una auténtica educación laica.
- Una nueva política hacia los medios de comunicación, que contribuya a valorar y, por lo tanto, a que sean noticia las muchas acciones y realidades positivas que cada día se producen en el país, como un elemento fundamental para favorecer un clima optimista y una presencia de la infancia y de la educación positivas para el conjunto de la sociedad.

Consideramos que estas catorce propuestas —doce de las cuales no implican coste alguno— permiten configurar los elementos básicos para garantizar la equidad, la diversidad y la coherencia en educación infantil, y pueden contribuir a iniciar una dinámica que convierta en realidad la educación de los niños y niñas de 0 a 6 años que tantos habíamos soñado y por la que tanto se había luchado, a favor de la cual tantos han trabajado y siguen trabajando. Unas propuestas para mirar el futuro del país con esperanza y el nuevo gobierno con confianza. *Abril 2004*

VIII Encuentro de Educación Infantil en la Región de Murcia

El día 27 de Marzo, sábado, la lluvia y el frío nos acompañaron desde temprana hora hasta el final de nuestra jornada.

Llegamos a la Escuela Infantil «El Parque», perteneciente al Ayuntamiento de Yecla, a las 10 de la mañana, en ella nos esperaba un gran recibimiento, incluido un suculento desayuno ¡gracias a todo el equipo!. Según fuimos llegando, íbamos pasando al comedor que estaba preparado para la acogida de las 80 personas que, mojadas pero contentas de volver a encontrarnos, llegábamos.

Una vuelta por la Escuela, ver la vida en las paredes, ver cómo crecen nuestras criaturas en los espacios interiores y en el exterior, ver, esa mirada que se impregna de todo y se refleja en las demás miradas... Con esa mirada seguimos mirando.

Nos contaron los juegos de agua, cómo se organizaban, y el día a día de la escuela quedó desgranado en esa media mañana.

Después pasamos a la Escuela Pública Alfonso X El Sabio, cruzando la avenida, guiados por las compañeras que estaban con nosotras desde la llegada.

Allí, más espacios, más tiempos, más talleres, más ideas: estampaciones en las camisetas, adornos en el pan. Tradiciones de Yecla



expuestas con todo el gusto del trabajo bien hecho.

¡Con un mismo modelo, cuánta variación según el lugar!

Terminó la visita pero continuamos juntos. Comimos buenos gazpachos yeclanos, aperitivos y vinos de la comarca. Entre fotos, comentarios, recuerdos de otros años pasados y deseos de otros por llegar, fue pasando la sobremesa, nos despedimos con un hasta el próximo año que otra vez nos reunirá.

Consejo de *Infancia*. en Murcia



Nuestra portada



En la portada de este número, Albert Anker (1831-1910): *El paseo de la escuela infantil, hacia 1900.*

podemos apreciar una nueva obra del pintor suizo Albert Anker. La fina sensibilidad del artista ha sabido captar el sentido educativo de una escena habitual en el día a día de la escuela infantil. El cuadro desprende una atmósfera capaz de transmitir el gran valor de la escuela de la vida cotidiana, de la escuela del entorno, de la escuela en la que los niños y las niñas experimentan activamente, con todos los sentidos. Se percibe incluso el deleite y la cohesión del grupo en su paseo.

sumarios de revistas actualidad y actividades ediciones

...

web

www.

revistainfancia.org

¡No dejes de visitarla!



G. MAEYER: *Juul*, Salamanca, Lóguez, 1996

Juul es la historia de un individuo distinto; su diferencia estriba en que tenía rizos rojos. ¿Qué hay de extraño en que una persona tenga rizos rojos? Pues los niños en su crueldad se ceban en los rizos rojos de Juul («Tienes mierda en el pelo! ¡Caca roja!»), y esto es suficiente para que Juul no se acepte a sí mismo con sus rizos rojos, hilo de cobre. Por ello, se los corta. Juul queda con la cabeza pelada («Bola de billar! ¡Canica! ¡Huevo!») donde sobresalen dos hermosas orejas («Dumbo! ¡Abanicalas! ¡Échate a volar!»), etc. Y Juul, de dos fuertes y rabiosos tirones, se arranca las orejas. Y el círculo de crueldad va progresivamente cercando a Juul, provocando tal dolor y desesperación, que va destruyéndose poco a poco. El narrador pone en boca de los niños unas metáforas tan degradantes y *cosificadoras* («mierda en el pelo, caca roja, huevo, salchicha», etc.) que hieren de muerte al protagonista. La crueldad de los niños del relato nos asusta, nos hace estremecer porque esta ficción es un reflejo del lado oscuro de cada uno de nosotros. Sólo tenemos que mirar la historia y las actuales atrocidades (cualquier guerra siempre es una barbarie) o las pequeñas crueldades, a veces tan sutiles, de cada día, que también se dan entre los niños. Esa terrible injusticia de despreciar, ignorar, maltratar, matar al ser humano (aunque no le matemos el cuerpo, matamos su *alma*) está contada con una fuerza extraordinaria en este libro. Nuestra autoestima se basa en la aceptación y la estima de los demás. Esta dependencia es nuestra fuerza, pero también nuestra fragilidad. Sólo cuando somos amados, acogidos, acariciados, podemos aceptarnos, amarnos,

desarrollar nuestro ser y, a pesar de todas las dificultades, caminar dignamente. Es el caso de Juul cuando es recogido (literalmente, «hizo rodar a Juul hasta su cochecito de muñecas. Lo metió en él...») del suelo como un balón viejo abandonado, lavado y mimado. Nora, en su gesto compasivo, está siendo justa con un ser humano. Sólo entonces Juul, con la ayuda de Nora (paradigma de la justicia, de la compasión y de un ser humano digno), podrá escribir y contar su historia. Esta escritura es un modo de rehabilitarse y de comenzar a vivir con dignidad, a pesar de su cuerpo mutilado, a pesar de las heridas tan profundas. Podemos interpretar que la narración de la propia historia es constructora de identidad, terapia sanadora. Literariamente el libro es muy logrado, pues el narrador cuenta una historia con estructura circular. «Juul tenía rizos. Rizos rojos. Hilo de cobre (expresión metafórica)... Rizo a rizo a rizo, se los cortó», comienza el narrador...; «Yo tenía rizos. Rizos rojos. Hilo de cobre ... Rizo a rizo, me los corté», termina escribiendo Juul. A simple vista este libro parece cruel y poco apto para niños y niñas, pues se enfrenta a un aspecto crudo de la realidad humana. Es infrecuente en la literatura infantil encontrar a un protagonista mutilado de arriba abajo; choca con todos los estereotipos y desmonta todos los prejuicios. Sin embargo, a pesar de ser un libro tan duro, puede resultar muy interesante para ser leído con los niños y niñas. Es un libro audaz que provoca sentimientos y opiniones dispares. Puede ser recomendado para leer en compañía de personas sensibles.

Haur Liburu Mintegia

Facultad de Humanidades y Educación

Mondragón Unibertsitatea

Bambini, marzo de 2004

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«Il biblionido»

Nido d'infanzia v. le Europa

«Le mille avventure sull'Africa»

Scuola d'infanzia Gulinelli

«I bambini e il teatro»

P. Cavazzoni, L. Colla, P. Ferretti, A. Monticelli, M. Ruoizzi

«Giocare con i bambini»

Giuseppe Romei

«Spazio gioco, spazio ascolto»

Penny Ritscher

Cuadernos de Pedagogía, núm. 334, abril de 2004

«¿Cuántos somos en clase?»

Liliana Carbó Martí

«Razones de la escuela laica, hoy»

Victorino Mayoral Cortés

«La escolarización de masas»

Raimundo Cuesta

Scuola Materna, núm. 14, abril de 2004

WEB: www.lascuola.it

«Il bambino in ospedale e i genitori»

Fiorella Catania

«Il Passatempo. Giocare e muoversi per esplorare, conoscere e progettare»

Margherita Bellandi

Vitta dell'infanzia, marzo de 2004

«Children and the Mediterranean»

Elisabetta Beolchini, Elena Dompè

«Bambino/Bambina: la differenziazione dei ruoli sessuali»

Maria Carmela Barbiero

«Le lingue straniere nelle scuole dell'infanzia della Città di Torino»

Virginio Pevato

Donata Elschenbroich

*Todo lo que hay que saber
a los siete años*

Cómo pueden descubrir el mundo los niños



DESTINO

D. ELSCHENBROICH: **Todo lo que hay que saber a los siete años**, Barcelona, Ediciones Destino, 2004.

Los niños y niñas, según la autora, son personas capaces de hacer de este mundo un mundo mejor, y no se les deberían quitar las ganas de hacerlo. Tienen que nacer al mundo, sentir curiosidad, y disfrutar con ello. Este libro propone una reflexión en torno al aprendizaje en los primeros años de vida que servirá de estímulo a padres, educadores y, desde luego, a los políticos. A partir de un listado polémico, y provocador, de algunas cosas que debería haber experimentado un niño a los siete años, Donata Elschenbroich defiende la creación de una nueva imagen del niño, la enorme riqueza de sus posibilidades y aportaciones y la posibilidad de impulsar alternativas a las políticas educativas actuales.

M. SOLER: **Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones**, Lérida, Milenio, 2004.

Maestro en Uruguay, funcionario de la UNESCO y ahora jubilado, Miguel Soler ha dedicado su vida a la educación, y continúa trabajando. Este libro es buena muestra de ello. Desde su sabiduría destila once reflexiones breves, inconformistas, que parten de la escuela para abarcarlo todo. Como base, la certeza de que el conocimiento y la cultura nos harán mejores, más libres y más luchadores. Una escuela pública de calidad para todos es absolutamente esencial para conseguirlo. Evidentemente, la idea no concuerda con el dictado de los foros económicos que entienden la educación solamente como mano de obra disponible. Un verdadero regalo.

Miguel Soler Roen

**Reflexiones generales
sobre la educación
y sus tensiones**



editorial
MILENIO

