



**El reto** Cuando comienza un curso siempre hay toda una serie de proyectos y buenos propósitos para hacer realidad en la escuela con los compañeros, con el grupo de niños y niñas, y con todo cuanto con ellos y su entorno se compartirá durante tanto tiempo.

El curso que ahora comienza da que pensar que puede ser un curso muy estimulante, altamente interesante para el futuro de la educación de los pequeños de 0 a 6 años, parece ser que todo el mundo está invitado a trabajar para hacer realidad el sueño colectivo de transformar el sistema educativo para que en él se pueda reconocer la escuela y la educación de hoy, la escuela y la educación del siglo XXI, a partir de un gran pacto por la educación, como preámbulo para la redacción de una nueva ley.

En este contexto tan estimulante la educación infantil tiene mucho que decir, tanto desde la perspectiva de los grandes retos que es preciso contemplar para el

conjunto del sistema y de la escuela, como para todos aquéllos que necesariamente habrán de reconocer la escuela infantil de 0 a 6 años como la escuela diferente que ha de ser.

Ahora, cuando todos los niños y niñas de 3 a 6 años tienen la posibilidad de ir a la escuela, ahora, cuando parece aceptado que también todos los de 0 a 3 años cuyas familias lo deseen podrán ir a la escuela porque el compromiso de satisfacer la demanda parece firme, ahora, es preciso hacer énfasis en la CALIDAD. Éste es el reto del curso que ahora comienza.

Para hacer referencia a la calidad, la lengua castellana tiene dos palabras, sobre cuyo significado tendremos que fijar nuestra atención, especialmente durante este curso, para captar la diferencia. Una, CALIDAD señala el conjunto de aspectos cuantificables de las características de una persona o cosa, por ejemplo la cantidad y nivel de los conocimientos, las ratio; es la «calidad» que

ha dado forma, e incluso título, a una educación y a una escuela que nunca hemos deseado. La otra palabra, CUALIDAD, hace referencia a cada una de las características de las personas o cosas, que no se definen por la cantidad, sino por la forma, por ejemplo la expresividad o el temperamento de las niñas y los niños. Se tratará de que abramos un proceso amplio, complejo y profundo para identificar todas las cualidades que en consecuencia definen la escuela infantil, todo aquello que tiene de sutil pero que es tan fundamental como imposible de cuantificar, y que a la vez todo el mundo sabe reconocer cuando ha tenido la oportunidad de conocerlo.

El reto es de envergadura, tal vez por eso este inicio de curso se nos presenta tan estimulante. Desde estas páginas se trabajará con todos aquéllos que quieran contribuir a identificar y hacer visible la «cualidad» de la educación infantil de 0 a 6 años.

<b>Página abierta</b>	<b>Educación ambiental Las hijas del Sol y la Luna</b>	Escuela Infantil Municipal El Alquíán Pedro Merchán	<b>2 4</b>
<b>Educar de 0 a 6 años</b>	<b>El pequeño y el adulto en la relación educativa</b>	Pablo García Túnez	<b>6</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>El reto de trabajar en pareja</b>	Cristina Figuerido, M. <sup>a</sup> José Saldaña	<b>16</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Trabajo colectivo</b>	Soledat Sans, David Altimir	<b>20</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Jugar con la ciencia</b>	Manuela Uría	<b>22</b>
<b>Actualidad de los clásicos</b>	<b>Ovide Decroly: Una escuela por la vida y para la vida</b>	Carmen Sanchidrián	<b>28</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Mali</b>	Mia Serra	<b>33</b>
<b>Infancia y salud</b>	<b>Vínculo afectivo y atención precoz</b>	Núria Beà	<b>37</b>
<b>Poesía</b>	<b>Poesía grande para los más pequeños El país de los sueños</b>	Juan Mata, Andrea Villarrubia	<b>40</b>
<b>Informaciones</b>			<b>42</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>46</b>
<b>Ojeada a revistas</b>			<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>	<b>sumario</b>		<b>47</b>

# Educación

# ambiental



Las experiencias de educación ambiental en nuestra escuela se integran en la programación general de centro, trantando de impregnar nuestra intervención educativa cotidiana de una serie de valores y códigos de comportamiento, de amor y respeto al medio ambiente que ayuden al niño la niña a tomar conciencia de su realidad, su escuela, su barrio, su entorno, y a resolver y actuar en consecuencia.

Anualmente, elaboramos un proyecto de educación ambiental, donde recogemos las actividades a realizar durante el curso: jornadas, actuaciones en el vivero que la escuela posee en sus intalaciones, replantación de pequeños esquejes que los pequeños cuidan en la escuela, excursiones, etc, implicando

## En la Escuela Infantil Municipal El Alquíán (Almería), los niños y las niñas de 3 años celebran el cumpleaños del Parque Natural Cabo de Gata Níjar.

a los padres y a organismos competentes, como la Delegación Provincial de Medio Ambiente, que nos facilita enormemente la tarea.

La experiencia que queremos compartir con vosotros está enmarcada en una de éstas actuaciones: puesto que la escuela se encuentra ubicada muy cerca de un privilegiado entorno denominado Parque Natural Cabo de Gata Níjar, y aprovechando las fechas en las que se celebraba la declaración de su X.º aniversario como tal, decidimos celebrar su cumpleaños.

Un cumpleaños es algo muy significativo para un pequeño de 3

## Escuela Infantil Municipal El Alquíán

años, con las connotaciones personales de refuerzo que lleva consigo, y nos pusimos en marcha.

Partimos de la motivación. Nos reunimos en asamblea para hablar sobre el Parque, para ver qué sabían los pequeños sobre el tema.

### *¿Qué es un parque?*

La lluvia de respuestas fue de lo más variopinta, se habló de toboganes, juegos, amigos, etc.

De lo que se trataba , pues, era de comprender el nuevo concepto de «Parque Natural», para lo que iniciamos una ardua labor de investigación.

Fuimos a la biblioteca, pedimos ayuda a los papás y mamás, que aportaron, libros, fotografías...

Conseguimos láminas, dibujos, diapositivas, vídeos...

Confeccionamos murales con elementos aportados por las educadoras y los niños (plumas, hojas, plantas... Cuidamos animalitos, observamos árboles, nidos, etc.

La cuestión era percibir el parque natural como algo vivo, donde habitan seres vivos, y así, poco a poco, fue adquiriendo sentido celebrar el cumpleaños de un parque natural.

### *La preparación de la fiesta*

Preparamos la Fiesta con ilusión y fue creciendo la expectación por la llegada del gran día.

¿Qué le regalamos? Reunidos en Asamblea los niños y las niñas de

3 años hicieron sus pintorescas propuestas (balones, coches, muñecas; agua para las plantas, comidas para los animalitos, etc.

Una vez centrados en las necesidades del propio parque y de quienes allí habitan, decidimos llevar:

1. El grupo de los patitos:  
*Una gran tarta de cumpleaños*, que los pequeños elaborarían en un mural con diversos elementos.  
*Poemas*: «Mi maceta», «Una historia sencilla», «La higuera».
2. El grupo de los delfines:  
*Un mural* con árboles y plantas que viven en el parque.  
*Un cuento* especialmente ideado para él.
3. El grupo de los gatitos:  
*Un mural* con elementos alusivos al cuidado y respeto del Parque.  
*Adivinanzas*, etc.  
*Una gran tarta de cumpleaños* con diez velitas que luego soplaríamos entre todos.

Y no podíamos olvidara a los señores que cuidan del Parque, así que les confeccionamos una cestita con forma de conejitos abrazándose para que sigan cuidando de él. Y... ya estábamos preparados para visitarlo.



#### *La visita*

En primer lugar se trataba de conocer el parque, por lo que habíamos preparado una actividad de senderismo.

Para ello, se establecieron tres rutas guiadas por técnicos de la Delegación de Medio Ambiente, cuya experiencia hizo que los pequeños disfrutaran del recorrido con la observación de huellas de conejos y aves, madrigueras, insectos, plantas autóctonas, etc.

Finalizado el recorrido por el Parque, nos encontramos todos en el Centro de Interpretación de las Amoladeras, donde nos mostraron su flora y fauna terrestre y marina; así mismo, de forma lúdica, a través de paneles interactivos, los niños descubrieron la historia del Parque, percibieron el canto de la alondra, la mágica vida del fondo del mar, etc.

#### *La celebración*

Celebramos por último la gran fiesta de cumpleaños en el Salón de Exposiciones del Centro, que fue decorado con los elementos confeccionados en nuestra escuela.

Apagamos las velas de cumpleaños, nos comimos la tarta, y ofrecimos a continuación los cuentos, canciones, adivinanzas, etc. que habíamos preparado.

#### *Y de vuelta a la escuela*

Una vez de regreso a la escuela, nos esperaba una importante labor:

- Recopilar y procesar tanta información, tantas vivencias y sensaciones como habíamos experimentado y compartirlo con los demás compañeros, papás, familiares, etc.
- Para ello, confeccionamos un panel de fotografías, e hicimos un pequeño museo con elementos elaborados por los pequeños: nidos, madrigueras, hormigueros, terrario, pequeño acuario, etc.
- Dibujos de sus observaciones.
- Animalitos de plastilina modelados por ellos.
- Proyección de material audiovisual sobre el Parque Natural de Cabo de Gata Níjar.

- Charla-coloquio con el intérprete-informador del parque.

Estas actividades que tuvieron una gran acogida por parte de todos.

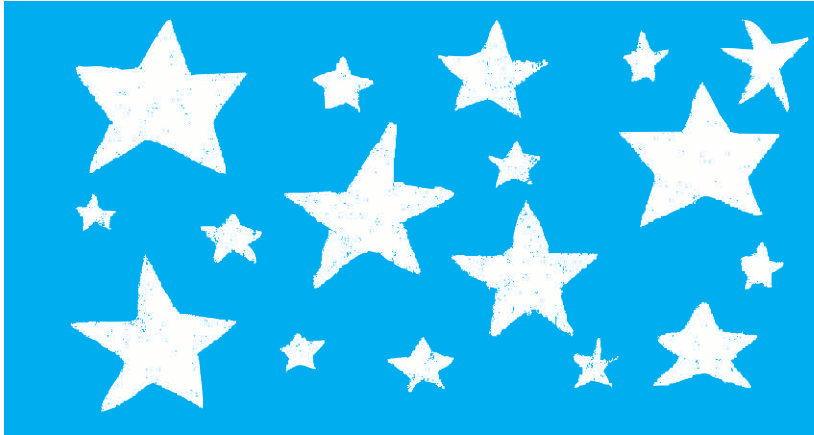
#### *Y... la fiesta terminó*

¿Mereció la pena? La respuesta la obtuvimos en la cara de los pequeños y en sus relatos. Todas aquellas preocupaciones que en un principio habíamos tenido por tratarse de niños y niñas de tan corta edad, como: ¿Responderían los niños y las niñas a las expectativas que nos habíamos propuesto? ¿Captarían los valores ambientales que pretendíamos transmitirles? ¿Se implicarían las familias en la ilusión que el proyecto requería? ¿Sería la salida todo lo segura como habíamos planificado?

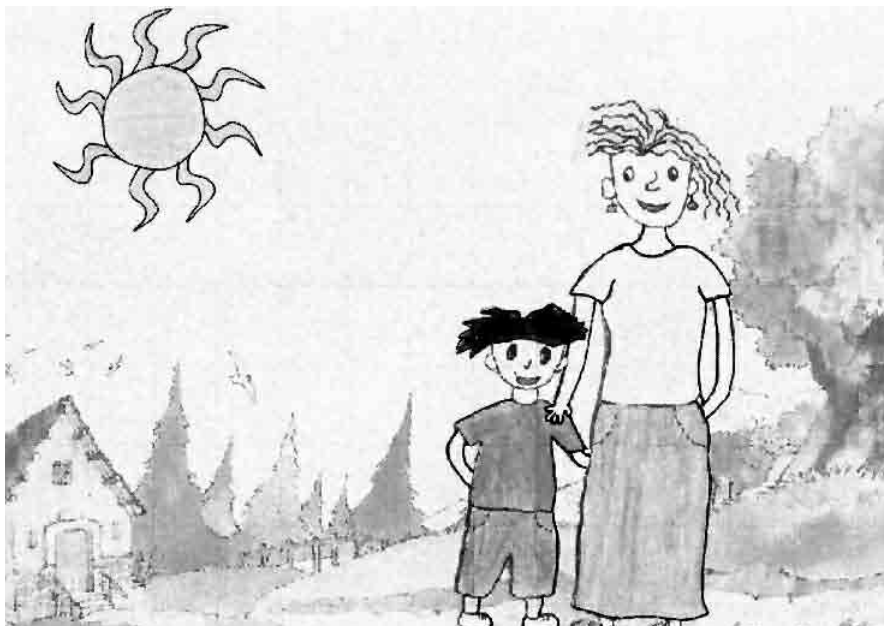
La conclusión fue unánime: Todos los esfuerzos se habían visto compensados con creces. La aventura había merecido la pena. ■



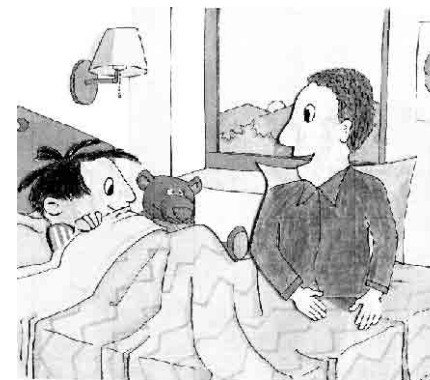
# Las hijas del Sol y la Luna



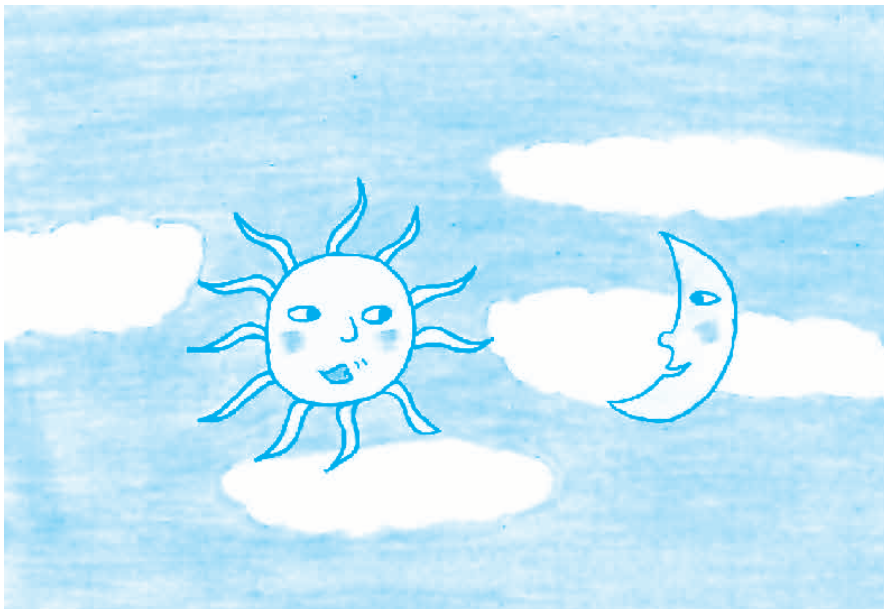
Pedro Merchán **Éste es un cuento lleno de sensibilidad para tratar una cuestión delicada: la separación de los padres.**



Juan acaba de cumplir cuatro años y, desde hace unas semanas, vive con su mamá. Cada viernes su papá va a buscarle a la escuela, pasan el fin de semana los dos juntos y el domingo le lleva de nuevo con su mamá.



Cuando ese fin de semana Juan preguntó a su papá por qué ya no vivía con él y con su mamá, su papá le sentó en sus rodillas y le acarició el pelo en silencio.



–Es tarde y tienes que descansar para poder ir mañana temprano al parque. Te llevaré a la cama –dijo por fin su papá sin contestar a su pregunta.

–Vale, pero me tienes que contar un cuento –dijo Juan.

–Está bien–dijo su papá–, hoy te contaré uno nuevo.

–Juan, sabes que el sol sale por el día, por la noche se va a descansar y es la luna la que aparece...

–Y también las estrellas –añadió Juan.

–Sí, es verdad, las estrellas están siempre –continuó el papá de Juan–, son hijas del sol y la luna. Por la noche están acompañadas

de la luna y por el día, aunque no las veamos, están con el sol.

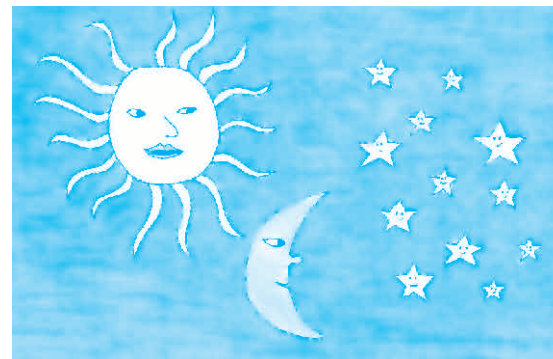
–Veras Juan, hace mucho tiempo, la luna y el sol se conocieron y se hicieron amigos. La amistad entre el sol y la luna fue creciendo convirtiéndose en cariño hasta que, al cabo de un tiempo, decidieron vivir juntos. Estaban cansados ya de verse tan sólo un poco por la mañana y otro por la tarde.

El sol no paraba de decirle a la luna lo hermosa que era, incluso cuando no estaba llena, y la luna le repetía cada tarde al sol lo guapo que estaba y él se escondía tras las montañas poniéndose rojo de vergüenza.

El cariño que se tenían les llevó a tener muchas hijas. Así fue como el cielo empezó a llenarse de chispas, hijas del amor entre la luna y el sol a las que llamaron estrellas.

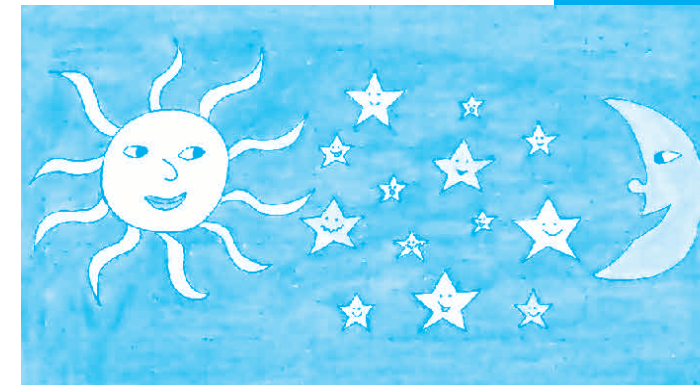
Tener a las estrellas fue lo mejor que les había pasado al sol y a la luna; eran muy felices.

Fue pasando el tiempo y aquella felicidad y amor cam-



biando, depositándose sobre todo en las estrellas pero disminuyendo entre la luna y el sol.

Las estrellas eran felices y sabían que sus padres las querían mucho aunque cada vez era más difícil que estuvieran todos juntos y eso las ponía un poco tristes. La luna y el sol se dieron cuenta y un día se pusieron de acuerdo para hablar con sus hijas y explicarles que, a partir de aquel momento, el sol saldría muy temprano, cuando la luna se



va a descansar y la luna saldría muy tarde cuando es el sol el que descansa pero que, aunque no estuvieran todos juntos, seguirían a su lado siempre.

Las estrellas no acabaron de entender por qué no podían seguir todos juntos, pero el cariño y la calma con que les hablaron fue suficiente para hacerlas sentir seguras y queridas por ellos.

Juan se había quedado dormido, su papá le arropó, le dio un beso y se quedó un rato más a su lado. ■



# El pequeño y el adulto

## en la relación educativa

El eje central de todo proceso educativo es la relación interpersonal y, muy especialmente, la relación entre un adulto y un niño –hay otras relaciones muy importantes que forman parte del proceso educativo: relaciones entre iguales, institucionales, etc., pero aquí nos centramos en la relación niño-adulto y viceversa–. Evidentemente, existen diferencias esenciales entre la relación que establecen los padres y sus hijos y la que se establece entre los profesionales y los niños a su cargo. A pesar de ello, la relación entre un adulto y un niño, tanto en el escenario educativo como en el terapéutico, está fuertemente impregnada por las imágenes, los afectos y los fantasmas de la relación padres-hijos. Entre el adulto y el niño se crea un rico entramado de deseos, sentimientos, identificaciones y proyecciones que catalizan cualquier tarea profesional. Técnicas y métodos educativos o terapéuticos adquieren muy diferente valor y muy diversos matices en función del estilo relacional en que se desarrollan.

Pablo García Túnez

### El adulto frente al niño

Niños y adultos establecen una relación compleja, enriquecedora y, también con frecuencia conflictiva. El hecho de que esta relación sea tan significativa y movilice tantos afectos se debe a que el niño, con su sola presencia, tiene la capacidad de remover en el adulto aspectos profundos de su propia historia personal. Estos fenómenos quedan muy bien descritos en una interesante obra de J. Manzano que, si bien está concebida para la práctica clínica y se refiere a las relaciones entre los padres y los hijos, puede ser muy enriquecedora para comprender aspectos relacionales de la función educativa por lo que me he permitido tomar prestados aquí algunos de sus conceptos básicos.<sup>1</sup>

### *El niño que hay en el adulto*

Cualquier adulto ante un niño experimenta, en general, una tendencia a protegerlo y cuidarlo. Esta actitud tiene sus raíces en las propias disposiciones filogenéticas, pero también y de manera muy significativa, en su historia personal. No es ajena a todo esto la elección vocacional de

*Confianza básica...*

determinadas profesiones. Seguramente el adulto esté poniendo en el niño el cuidado, la protección y el cariño que pusieron en él. Es posible también que esté poniendo la protección y el cuidado que hubiera querido tener. Uno u otro objeto interno del educador puesto en el niño marcará matices diferenciales muy importantes en el estilo relacional y, por lo tanto, en la manera de educar.

*Los padres que hay en el adulto*

El maestro, cualquier educador, en su relación con el niño, rememora a sus propios maestros y, por supuesto, a sus padres. Unas veces a los padres que tuvo; otras, a los que hubiera querido tener o a los que «sueña» haber tenido. Por otra parte, la imagen que el educador tiene de sus propios educadores (padres y maestros) incluye sus propios afectos hacia ellos y además a esta imagen se han ido añadiendo otros elementos a lo largo de la vida. Estos recuerdos, enormemente cargados de afectos, constituyen objetos muy significativos que habitan la mente del adulto educador y hacen que éste viva al niño no sólo en su identidad actual, sino en esa identidad impregnada con jirones de vida personal que el propio maestro pone en él.





Cualquiera puede reconocerse en estos sentimientos hacia los niños. Cualquiera que tenga la responsabilidad de educar se habrá encontrado en muchas ocasiones ante un niño que le cae más simpático o más antipático, sin saber muy bien por qué. Muchas veces ante un niño o una niña habrá sentido cariño, pena, lástima o incluso rabia, envidia y rencor. Afortunadamente, la inmensa mayoría de los educadores están capacitados para integrar estos sentimientos en una relación pedagógica coherente y sana. No obstante, en determinados casos, existe el riesgo de dejarse dominar por sentimientos adversos o vivir con inquietud y desasosiego la tarea de educar por no poder identificar (o aceptar) estas corrientes afectivas que se establecen entre un adulto educador y los niños.

### **El niño frente al adulto**

El niño, por su parte, vive su relación con el adulto de manera asimétrica, pero complementaria: la figura de un educador es siempre una figura parental para el niño. El maestro o la maestra, pasan a ser inmediatamente depositarios de afectos que se han formado en la relación con sus padres, sus abuelos... Incluso llega a atribuirles características de un

*Intentando conseguir una mirada...*



*Intentando una caricia.*



*Cuando el contacto es difícil.*



imaginario en construcción que hace que, con frecuencia, el maestro represente en sí mismo la imagen idealizada de los padres. El niño llega a investirlo de una autoridad enorme y puede depositar en él una confianza tan grande que, en determinados aspectos, pasa a ser una referencia más creíble que los propios padres. Esta proyección idealizada de las figuras parentales que el niño hace sobre sus maestros es un elemento indispensable para una relación educativa provechosa. También representa para el educador una gran responsabilidad que le empuja a mantener un comportamiento digno de esa ilusión por su figura. A veces el maestro llega incluso a establecer competencia con los padres:

En una reunión de trabajo, comentaba una maestra de Escuela Infantil:

«...Todo lo que hacemos con los niños durante la semana lo deshacen los padres durante el fin de semana...» –y otro–: «... cuando vuelven de vacaciones, tenemos que empezar de nuevo a educarlos...»

No cabe duda de que estas afirmaciones están hechas desde la rotundidad de los afectos y no desde la sutileza del razonamiento. En general



*Ahora te cuido yo...*

*Buscando refugio...*

los maestros saben muy bien dónde se sitúan ellos y dónde los padres. Pero hablar así de los niños supone un trasfondo de relación afectiva muy profunda. No se está hablando aquí de conductas socializadas que son mejor abordadas en el marco escolar, no se está hablando de aprendizajes instrumentales más propios del currículum escolar. Bueno, esto también. Pero se está hablando, sobre todo, desde una identificación con esa imagen de madre o padre ideal que el niño devuelve a su maestro.

Los movimientos de seducción que se producen en este escenario tienen mucho que ver en esa confianza mutua entre el niño y su maestro, tan necesaria para la educación y el aprendizaje.

Posteriormente, esta idealización será de algún modo «desilusionada» por ambas partes. El progreso del niño en su autonomía y su confrontación paulatina con la realidad irán permitiendo que el niño construya su identidad personal, sus creencias y su sistema de valores no al margen, pero sí de manera independiente de sus maestros (y de sus padres).

Paralelamente, el educador irá ajustando sus proyectos y sus expectativas al niño real, aceptando, entre otras cosas, que no es él la única persona que se relaciona con el niño y que influye en él.



Si este proceso se produce con razonable normalidad, especialmente si el maestro acepta el crecimiento de su alumno, el niño podrá desprenderse de la dependencia de sus educadores sin arrasar elementos buenos y estables que irá incorporando e integrando en su propia personalidad autónoma.

### El niño crea al maestro

Es justo tomar aquí prestada esta expresión de otros contextos del desarrollo, porque tiene plena vigencia en las relaciones entre los niños y sus educadores.

El niño frente al adulto es un ser en constante demanda. Emite sin cesar mensajes con su actitud, con sus comportamientos, con su cuerpo, con sus palabras... Ciertamente, a veces estos mensajes son de una intensidad muy baja y requieren una formación en el educador que lo haga permeable a ellos; una formación que ponga en niveles muy bajos sus umbrales perceptivos. Con sus mensajes, los niños despiertan en sus maestros no sólo afectos y sentimientos, sino una serie de habilidades que ellos mismos desconocían poseer. Una maestra, un maestro atentos y entrenados a descifrar los mensajes de los niños, descubren pronto que su habilidad profesional crece precisamente en relación con éstos.

Una maestra, con una profunda y amplia formación de base, comentaba días antes de incorporarse por primera vez a una escuela:

«... Estoy muy preocupada, porque no sé qué voy a hacer con los niños. Yo no sé hacer nada» –y meses más tarde–: «Estoy muy agradecida a mis compañeros y compañeras, porque me han ayudado mucho

en mis primeros momentos, pero sobre todo son los niños los que me van indicando por dónde debo ir.»

Es evidente que esta maestra había empezado a establecer una relación creativa con los niños. Éstos estaban despertando en ella muchas habilidades dormidas, la estaban formando como maestra.

La experiencia de esta maestra, tan frecuente, recuerda las fantasías de muchas madres (y padres) cuando esperan a su primer hijo.

En una reunión de madres y padres en la que, por razones de situación familiar, también participaba un abuelo, algunos padres se dirigían a él:



*¡Carnaval!*

«como usted ya ha tenido hijos sabe perfectamente lo que hay que hacer con los niños» –y él respondió–: «Se me había olvidado todo, pero esta niña (Sara, tres años) me está haciendo recordar muchas cosas. Yo creía que ya no sería capaz de hacer las cosas que estoy haciendo y que no había vuelto a hacer desde que mis hijos se hicieron mayores. Se me había olvidado incluso que teníamos un montón de juguetes guardados en un trastero; hablando con mi nieta, mi mujer y yo nos acordamos y los hemos vuelto a sacar.»

### **Los movimientos de dependencia e independencia**

Los movimientos de dependencia e independencia constituyen una de las constantes más características de las relaciones humanas. Las relaciones entre el educador y el niño están fuertemente marcadas por los sentimientos de dependencia que toda cría tiene hacia los adultos de su especie y, al mismo tiempo, por la tendencia a la independencia que encierra todo proceso de desarrollo. Estas posiciones, dependencia e independencia –respecto a la madre– identifican el proceso de crecimiento en la temprana infancia<sup>2</sup>. Pero, éste, como otros esquemas relacionales, se reproduce en multitud de ocasiones a lo largo de la vida.

Por supuesto, los movimientos de dependencia e independencia tienen su correspondencia en las actitudes y sentimientos del adulto educador.

Una niña o un niño pequeño que llega por primera vez a la escuela no puede por menos de revivir sentimientos primitivos de miedo a ser abandonado, incluso cuando el proceso de integración escolar se hace siguiendo unas pautas saludables. Probablemente intentará «pegarse» a su maestro o maestra y seguirlo sin despegarse de él. La necesidad de mayor o menor proximidad o incluso de un apretado contacto físico, estará en función del estilo de personalidad del niño y de otros factores.

Esto por lo que se refiere a una dependencia muy primaria relacionada con el instinto de supervivencia; pero muy pronto se irá creando otro tipo de dependencia que incluye aspectos afectivos e intelectuales: Una cosa será verdad o mentira, buena o mala en función de lo que diga su maestro o maestra —este criterio de verdad tan infantil, lo encontramos a veces en los adultos respecto a lo que diga la televisión, por ejemplo—. Esta fe ciega inicial puede ser un buen punto de partida para la relación educativa. Su persistencia a lo largo de los años, no dice bien del proceso educativo.



*Mirando en una misma dirección...*

El educador debe desarrollar habilidades para comprender cada uno de los momentos del desarrollo del niño y mostrar su apoyo en la justa medida. Cada adulto, según su estilo personal y su propia historia, tendrá más facilidad o dificultad para asumir y responder adecuadamente en las distintas fases y posiciones del niño. Hay educadores que viven con angustia la posición dependiente de los niños y otros que tendrán más dificultad para asumir sus movimientos de independencia. Cuántas veces hemos oído decir: «Qué graciosos están así. Qué pena que crezcan.» El crecimiento de un niño implica necesariamente un progreso en la autonomía. El adulto, padre o educador, modelo incontestable en determinadas fases de la vida, llega a ser criticado, en ocasiones con auténtica dureza. Todo proceso de independencia, como sabemos, pasa por períodos de franca oposición. Esos momentos ponen a prueba la madurez del educador, su capacidad para contener los «ataques» del alumno y su generosidad para aceptar la independencia de alguien que durante tiempo dependió de él —qué difícil resulta para algunos maestros aceptar que sus alumnos han elaborado sus propias teorías o se han adherido a otras diferentes de las suyas—.

*¡Escondite!*

**Los límites de la libertad:  
otra delicada cuestión en la relación educativa**

Ciertamente, sin la protección y la guía de un adulto es imposible el crecimiento del niño. Pero también es verdad que el desarrollo sano es un camino hacia la construcción de la propia identidad y esto plantea en la relación educativa el problema de la libertad.

Hasta los dos años, el niño se había dejado llevar en el triciclo con la guía que maneja el adulto. A partir de esa edad empezó a decir: yo solo. Yo solo. El padre tuvo que soportar muchos momentos de miedo hasta que comprobó que efectivamente el niño podía manejar solo el triciclo.

En la Escuela Infantil, Marina, dos años y medio, no quiere recoger los juguetes que ha desparramado por la clase. El educador se pone firme y le obliga a recoger. Por cada juguete que recoge, Marina suelta una letanía: tonto, malo, no te quiero. El joven educador se siente mal. Intenta con halagos recuperar de inmediato el cariño y la admiración de Marina. No lo consigue. La niña lo rechaza cuando se acerca a ella. El educador, al salir, consulta con una compañera más experimentada. Ésta le dice: «Has hecho exactamente lo que debías, pero te has equivocado si esperabas un premio inmediato. Está bien que valores el afecto de los niños, pero no es bueno para ellos que aceptes su chantaje. Además, la progresiva libertad de los niños no se la damos nosotros. La conquistan ellos.»

El asunto de la libertad es un tópico en la literatura pedagógica. Aquí lo señalamos sólo como uno de los conflictos en la relación niño-adulto. Por su parte, el niño hace constantes ensayos de desprenderse de la tutela del adulto. Pero en gran medida estos ensayos son desordenados, aberrantes o están dirigidos exclusivamente por un principio de placer.



Por otra parte, estos ensayos no están libres de conflictos y contradicciones, ya que el niño se sabe enormemente dependiente (mucho más adelante aprenderá que dependencia e independencia son dos características inseparables de la condición humana).

Con pocos meses el niño quiere manejar la cuchara él solo, desparmando papilla por los cuatro costados. A los dos años quiere correr por la calle sin haber adquirido una idea clara de los límites entre la calzada y la acera. A los catorce quiere salir de casa y volver de madrugada. Todos estos movimientos suponen una determinada cantidad de peligro, pero al mismo tiempo, la gestión de ese riesgo en la relación adulto-niño encierra virtualmente muchas posibilidades de crecimiento sano. El educador, en su relación con el niño, tiene la compleja tarea de administrar esas progresivas cotas de libertad, asumiendo los riesgos razonables en la permisividad y aceptando con madurez el imprescindible rol de poner límites. La tarea de poner límites no consiste exclusivamente en negar cosas, sino que ésta es mucho más amplia y matizada: Poner límites es a veces decir no, a veces enseñar a esperar, a veces negociar, reconducir, etc. Los límites ayudan a la construcción de la personalidad siempre que se pongan desde una relación adulto-niño cargada de afecto y de autoridad. El estilo democrático es una de las garantías de la educación saludable.

### Para terminar

Sólo he recogido aquí alguno de los múltiples aspectos y matices que encierra la relación entre el adulto y el niño en el proceso educativo. Ninguna referencia al importante tema de los contextos institucionales en que se desarrollan estas relaciones o a los instrumentos y estilos de comunicación

o a tantos otros temas que sin duda son objeto de constante preocupación y análisis por parte de padres y educadores.

El objetivo central de estas líneas era el de subrayar que la tarea educativa se desarrolla en el marco de una relación interpersonal en la que se ponen en juego sentimientos, afectos, fantasías, recuerdos... que pertenecen a la historia personal tanto del niño como del adulto. No se debe ni se puede renunciar a todos estos elementos personales, pero sí es interesante tenerlos en cuenta. Por supuesto, la relación entre un maestro y un niño es muy diferente de la que tienen los padres con sus hijos. Además el maestro toma una cierta y necesaria distancia de sus alumnos y utiliza una serie de técnicas profesionales. No obstante, sobre todo cuando los niños son muy pequeños, la relación educativa tiene siempre algo de la riqueza que encierra la relación entre los padres y los hijos.

En el proceso educativo, la relación sana entre un adulto y un niño pasa por múltiples situaciones en las que se desarrollan afectos positivos y negativos; encuentros y desencuentros. Con distintas perspectivas, pero con la mirada puesta en el mismo horizonte, maestro y niño construyen la educación y el saber. Enseñar y aprender forman parte de un mismo proceso dialéctico. Crecer y ayudar a crecer también.

El cariño (que nadie prohíba la ternura), los celos, el miedo, la envidia, la simpatía, la hostilidad... están presentes en las relaciones humanas; por tanto, también en la educación. La reflexión sobre estas vivencias resulta muy provechosa tanto en la formación de base como en la formación continuada de los educadores. ■

1. J. Manzano y otros: *Los escenarios narcisistas de la parentalidad*, Bilbao, Altxa, 1999.
2. Winnicott: *El proceso de maduración en el niño*, Barcelona, Laia.



# El reto de trabajar

## en pareja

Trabajar en pareja, cuando menos, es un reto, además de, desde luego, una oportunidad para crecer. De este modo, no cabe ya para nosotras el concepto de trabajar solas, sino en complementariedad.

Y decimos que es un reto, porque tienes que contar con la opinión de la compañera para organizar una propuesta, una cotidianidad, es decir, al no trabajar solo no puedes trabajar el espacio, las rutinas... desde tu visión particular, y eso conlleva: confrontación, divergencia de opiniones y visiones; por lo tanto, hay que dialogar y, a veces, llegar a discusiones acaloradas en las que aprendes, a hacer concesiones, a flexibilizar posturas y a esperar. Esto forma parte del crecimiento personal en el que tienes que observar dónde está tu punto de inflexión, tu autoestima, la manera en que eres capaz de argumentar y valorar tu criterio o el valor que das a la aportación de tu compañera (como comprenderéis, todo esto no es siempre fácil como en cualquier tipo de pareja).

Llevar a cabo esta escucha significa coherencia con el trabajo.

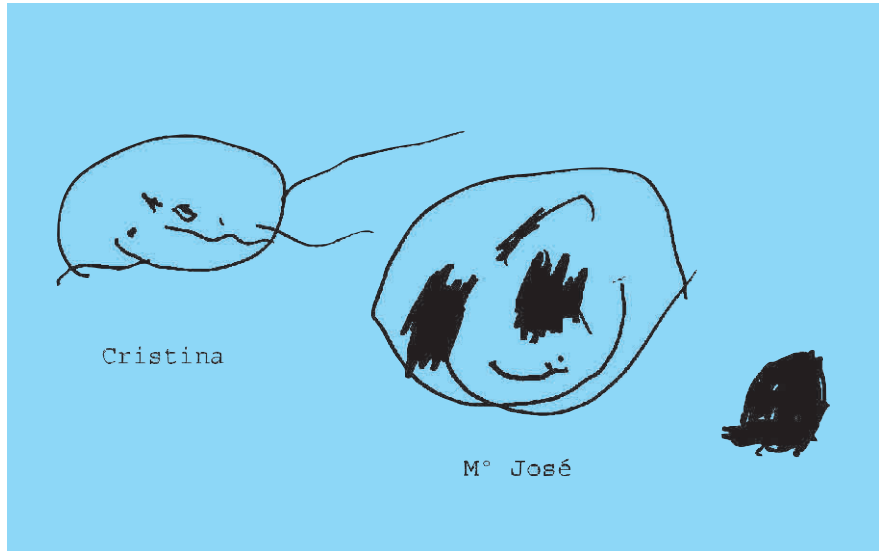
**Las autoras de estas líneas, educadoras de la Escuela Infantil Mendillorri, desde su contrastada experiencia, son unas firmes defensoras de las ventajas profesionales, afectivas, mentales, físicas, intelectuales... del trabajo en pareja educativa.**

**Cristina Figuerido, M.<sup>a</sup> José Saldaña**

¿Cuántas veces observamos en los niños confrontaciones, divergencias? ¿Cómo resuelven ellos estas discusiones? Si antes lo han visto y respirado en su grupo a través de dos adultos, es más fácil buscar estrategias con las que negociar, ceder, escuchar, entender... Todos en este caso somos un ejemplo de espíritu democrático.

Sólo por eso ya merece la pena trabajar en pareja, pero hay más motivos por los cuales deberíamos exigir que en todos los centros educativos se funcionara de este modo, porque no debemos olvidar que la escuela, como dice Malaguzzi, debe ofrecer un teclado de oportunidades. En esta pequeña microsociedad donde nos desenvolvemos cada día hay una gran variedad de relaciones e interacciones que ayudan al niño a crecer, a formar su identidad y poder elegir entre varias educadoras que ofrecen diferentes modos de escuchar, de mirar, de acercarse, de conectar con el niño. Es un importante pilar en el que la educación debe apoyarse.

Es fantástico observar cómo una mañana Jon ha entrado triste a la escuela. M.<sup>a</sup> José está cerca, pero él ha entablado por propia elección un vínculo afectivo más fuerte con Cristina, así que se acerca a ella y pide atención y consuelo. Es de gran satisfacción, para todos que Jon tenga la



opción de manifestar su sintonía. Es una relación más honesta y más sana para todos.

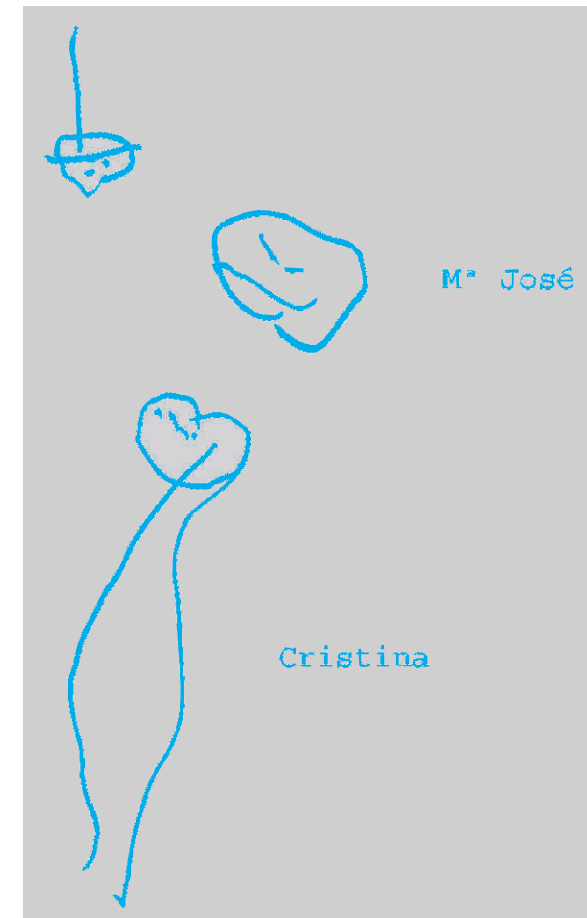
Llama la atención que, cuando comentas fuera de la escuela que trabajas en pareja, la reacción que recoges es de sorpresa y asombro. No ven las grandes ventajas ya habladas para los niños, y aparecen los miedos, miedo a ser juzgado, observado, examinado y criticado; y eso no es fácilmente aceptado, sin embargo, cuando lo experimentas y aceptas como parte de tu trabajo, te das cuenta de la inmensa suerte que tienes.

Nosotras, hemos trabajado juntas ya varios cursos, y, desde luego, hemos ido enriqueciéndonos la una con la otra, y, cada año, lejos de acomodarnos, han surgido variadas y crecientes discrepancias a la hora de mirar a un niño, de preparar una propuesta, de organizar un espacio. También han aparecido críticas a la hora de evaluar nuestro día a día, nuestras actitudes, en fin, lo que surge es habitual en las relaciones humanas, en la pareja, en la familia...

Ciertamente, esto te obliga a discutir, entendiendo que no es personal (aunque a veces se confunden las cosas) y, discutiendo, alivias tensiones, apoyas el crecimiento personal, y enriqueces y favoreces *la práctica pedagógica de la escucha*.

Hemos llegado a tal punto de conexión, que, a veces, no hace falta utilizar el lenguaje verbal, porque sabes leer e interpretar en la otra persona ese lenguaje más sutil anticipándote a su necesidad o conclusión. Hay que saber también callar y escuchar el silencio del compañero, escuchándole otro tipo de lenguajes e intentando comprender que me quiere comprender; si no somos capaces de escuchar otros lenguajes con nuestros compañeros, cómo vamos a comunicarles a los niños esa necesidad y esa diversidad de lenguajes para ser escuchados y expresados.

Conseguir trabajar en armonía, en sintonía, es todo un lujo que permite la fluidez de la escuela amable, afable, alegre, respetuosa, abierta, dinámica, juguetona, comprensiva, diversa... construida en compañía, donde te emocionas, te contagias del entusiasmo, también de la desazón... todo esto se transmite si todos estas virtudes las creas y acrecientas dentro de tu grupo, pero sólo se consigue si existe entre y







con la pareja, y eso hay que trabajárselo. De esto se beneficia el niño, el equipo, y va más allá, a través de los padres, al barrio... y, así, lo cierto es que privar a los maestros y maestras, a la sociedad, del privilegio de trabajar de este modo, de la gran riqueza educativa y de la sensación que cada día sientes cuando, al cerrar la puerta de tu clase, recuerdas el torbellino de ideas que has construido entre las dos. Si lo pruebas, no concibes el trabajo de otro modo, aunque, a veces, es tan duro como cualquier relación de pareja.

Trabajar en pareja, tiene más argumentos positivos que negativos, para toda la comunidad escolar. Además de ventajas no sólo en el plano

profesional, afectivo, mental, físico, intelectual... ¿Cómo negarnos a probarlo? Dejamos varias preguntas en el aire, a modo de conclusión:

- ¿Qué modelo queremos ofrecer al niño?
- ¿Qué futuro adulto queremos?
- ¿Uno solitario y competitivo?
- ¿Un ser flexible, en compañía?

Entonces, observemos qué modelo de adulto ofrecemos. Ante todo, coherencia... ■

# Trabajo colectivo

Soledat Sans, David Altimir

En el *Carran Blau* se intenta educar todas las sensibilidades que ayudan a las niñas y los niños a tener un dominio y un conocimiento para expresar y leer todo lo que les rodea, tanto los productos artísticos, como, simplemente, objetos, situaciones, vivencias, etc...

Pese a, o, mejor dicho, además de los esfuerzos de los adultos que trabajan con ellos, hay todo un mundo que se les ofrece como un escaparate de temas, modas: ¿cuántos niños encontraríamos que no hayan sido consumidores de la «dinosaurio-manía»?

Estos intereses aparecen en el *Carran Blau* en forma de dibujos de tiranosaurios sanguinolentos o triceratops agresivos, al lado de los trabajos que proponíamos sobre Miró y el cuadro de la *Masía*. La expresividad de aquellos dibujos hizo que esta interferencia aparente fuese recogida como motivo para un nuevo proyecto:

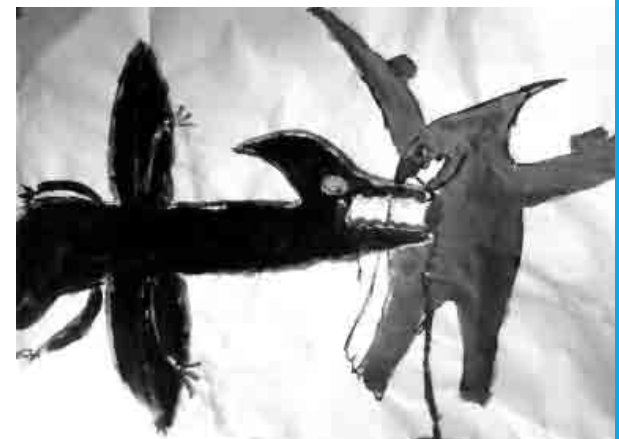
«Haremos un dinosaurio en el taller, y aprenderéis muchas cosas!»

La técnica utilizada para los retablos medievales (sábanas encoladas sobre una estructura metálica) sirve para preparar entre todos un dinosaurio que se convierte en escenografía para las imaginaciones y las indagaciones de los niños.

El dinosaurio invade el taller. Se apoya entre los cabalotes de madera. Al pasar entre sus patas, los niños reencuentran la dimensión de lo que quiere decir sentirse pequeño.

Este dinosaurio se convertirá en dragón el día de San Jorge, y, después, se recupera descuartizándolo para utilizar distintas partes para una decoración con cenefas y técnicas propias de los retablos medievales: el dinosaurio adopta, así, otra identidad.

De la prehistoria, pasemos a la ciencia ficción o, mejor dicho, al arte ficción.





*Recoger el tema del momento, los dinosaurios, permite un trabajo colectivo de dimensiones impresionantes. Después, desmontado, genera nuevas creaciones (abajo a la izquierda). El futuro (abajo a la derecha), nuevos personajes, el elixir del mundo.*

¿Cómo será el mundo el año 3997?

Una nueva provocación que acumula ideas e imaginaciones para construir, con material de recuperación, un paisaje futurista en medio del pueblo. Para construir este mundo del futuro imaginado por los pequeños, los adultos se ponen a su servicio para manipular instrumentos tal vez demasiado peligrosos para ellos: pistolas de cola caliente, cutter, etc...

Un préstamo de habilidades que supone, para los pequeños, tener la posibilidad de imaginar un mundo donde los personajes necesitan un líquido azul para vivir: una especie de elixir de la vida. Una metáfora bien ilustrativa de lo que, desde el *Carran Blau* se intenta proponer a los niños: la posibilidad de que cada cual encuentre su elixir, del color que sea, como si se tratase de un filtro para entender y para inventar el mundo. ■

# Jugar

## El Taller de la Ciencia: Un taller lúdico científico. ¿Por qué y para qué?

Desde hace doce años, en la Escuela Infantil Verbena, de Leganés, hacemos talleres por las tardes con los niños y las niñas de 4 y 5 años. Con la ayuda de las familias, organizamos grupos mixtos de las dos edades de unos doce o catorce pequeños. Aunque no proponemos todos los cursos los mismos talleres, sí tenemos en cuenta el que haya siempre alguno en el que se trabaje el *conocimiento del mundo físico*.

En el *Taller de la Ciencia o de los Científicos* pretendemos brindar a los pequeños la oportunidad de jugar y asombrarse con algunos objetos que, siendo de la vida cotidiana, no siempre están a su alcance: imanes, pilas, pompas de jabón..., así como de reflexionar sobre algunos juegos y experiencias en los que intervienen fenómenos naturales: el aire, la luz, el color, la electricidad...

**En el Taller de la Ciencia de la Escuela Infantil Verbena, en Leganés, los niños y niñas de 4 y 5 años disfrutan de la oportunidad de jugar y asombrarse con algunos objetos de la vida cotidiana que no están siempre a su alcance: imanes, pilas, pompas de jabón..., así como de reflexionar sobre algunos juegos y experiencias en los que intervienen fenómenos naturales: el aire, la luz, el color, la electricidad...**

## Manuela Uría

Nos planteamos la posibilidad de realizar este taller porque en nuestro quehacer cotidiano observamos a los niños y las niñas utilizar espontáneamente, en sus juegos, algunos procedimientos de los que se sirve también la ciencia: la observación, la manipulación, la clasificación... y porque la mayoría de los pequeños muestran también de forma natural una actitud que es muy útil al científico: la curiosidad.

Podemos resumir los objetivos que nos proponemos en el taller en las tres ideas que enunciamos a continuación:

### *Un taller para jugar*

Para hacer, para tocar, para manipular y experimentar, para jugar a ser científicos.

### *Un taller para pensar*

En lo que hacemos y en lo que ocurre, en lo que podemos hacer, en lo que ocurriría sí... Usamos nuestras manos para pensar porque hay una estrecha relación entre lo que se hace, lo que se piensa y lo que ocurre. Buscamos encontrar satisfacción en pensar.

# con la ciencia

## *Un taller para conocer la realidad que nos rodea*

Hay mucha ciencia a nuestro alrededor, sin necesidad de abordar temas muy difíciles o incomprensibles para los niños. Lo cotidiano está impregnado de multitud de aspectos físicos y químicos, biológicos y tecnológicos con los que podemos jugar y sobre los que podemos reflexionar. La dificultad para abordarlos estriba fundamentalmente en nuestra propia dificultad adulta para percibir lo más evidente (que no siempre lo es para el niño pequeño) porque hemos olvidado el camino que va de lo abstracto a lo concreto.

### **Hacer, hablar, pensar. El lenguaje de la ciencia**

En el taller hablamos y planteamos preguntas a los niños y niñas todo el tiempo: antes, durante y después de la sesión. Hablar con los niños nos sirve para:

- *Conocer sus ideas:* lo que saben y piensan con respecto a lo que vamos a hacer o trabajar.
- *Llevarles a pensar* un poco más, a plantearse cosas, a observar más, a ir un poquito más allá.



- *Que tomen conciencia de su propia capacidad para provocar fenómenos o transformaciones* (¿cómo podrías hacer que...?), para anticipar resultados (¿Qué crees que va a pasar si...?)
- *Ayudarles a verbalizar sus acciones:* es más lo que los niños saben y lo que pueden hacer que lo que pueden verbalizar. Las palabras ayudan a los niños a convertir la actividad manual o motora en actividad mental.
- *Conocer sus particulares interpretaciones* de las cosas, sus teorías, sus verdades *científicas*, su pensamiento (animista, finalista, mágico, egocéntrico).

El taller, como no podría ser de otra manera, lo planteamos con un enfoque globalizador. Los niños viven con idéntico interés todos los aspectos del mismo: la parte más plástica de las actividades, la más asombrosa, la más lúdica, y también la más experimental. Es difícil separar la acción de la razón y la emoción. Pero las maestras debemos saber diferenciarlas para no quedarnos en la pura actividad. Es necesario que no perdamos de vista nuestros objetivos, que sepamos lo que estamos haciendo y lo que está pasando.



El aprendizaje se produce a través de la manipulación, pero es la acción mental, que se estimula a través de esa manipulación, lo que lo provoca.

### Juegos frente a experimentos: los juegos de la ciencia

Hacemos esta diferenciación para resaltar que no nos interesa tanto que los pequeños aprendan a realizar un experimento concreto, prefijado de antemano, con unos pasos dados que han de seguir para llegar al resultado que nosotros ya conocemos (como si se tratara de una receta), como el plantear juegos más abiertos, que brinden la posibilidad de realizar descubrimientos que a veces son diferentes o van más allá de lo que nosotros (los maestros) habíamos previsto.

De esta manera, durante estos años en la escuela hemos planteado hacer juegos con el aire, con el agua, con el aire y con el agua juntos, con la luz y con las sombras, con la luz y los espejos, con la luz y los colores, con la tierra, con el magnetismo, con la electricidad...

### Jugar con el agua: mezclas, disoluciones y suspensiones

El agua es un elemento naturalmente atractivo para los pequeños. Jugar con ella en la escuela, nos ofrece la oportunidad de descubrir, aprender, observar, y provocar fenómenos relacionados con sus cualidades (transparencia, fluidez), la mezcla y disolución de sustancias, la flotación de los cuerpos y materiales, las pompas de jabón, y los diferentes estados que puede adoptar el agua, entre otros temas. Vamos a exponer aquí un ejemplo.

Una disolución es la unión de un sólido, un líquido o un gas con otro líquido de tal modo que formen un todo homogéneo líquido. En una disolución participan un disolvente y un soluto.

Cuando trabajo este tema en el taller, divido el grupo de doce o catorce pequeños en dos: un grupo juega en el cuarto de baño con la mesa de agua y objetos de diferentes materiales experimentando sobre la flotación, bajo la supervisión de una madre, mientras que el otro hace mezclas y experimentos en nuestra estancia con migo. Es importante que estas actividades las organicemos con todas las garantías de tranquilidad y seguridad para todos: niños y adultos, y que tengamos

previstos materiales que nos ofrezcan numerosas posibilidades para jugar y experimentar.

Para nuestras disoluciones solemos utilizar vasitos transparentes (de cristal o de plástico), en número suficiente para todos; palitos o cucharas para coger y remover, y sustancias diversas, solubles o insolubles, sólidas y líquidas, comestibles o no, para mezclar. (Por ejemplo: café, azúcar blanca, azúcar morena, cola-café, harina, maíz, garbanzos, tierra, leche, suavizante, colorante, aceite, vinagre, caramelos, colonia, ténpera, etc.)

El punto de partida de la propuesta es muy simple. Planteo a los seis o siete pequeños que constituyen el grupo la pregunta: «¿Queréis que mezclemos cosas con el agua para ver que sucede?» Como es de imaginar, la respuesta es siempre afirmativa, y, con el entusiasmo habitual de los pequeños de infantil, nos ponemos manos a la obra. Cada uno se acerca a la pila a poner un poco de agua en su vaso, decide qué quiere echar en él, lo pone y lo mueve. Las cuestiones que me propongo que observen y compartan los niños giran en torno a: «¿Se puede volver a sacar lo que hemos metido en el agua? ¿Todo? ¿Parte? ¿Por qué? – y también–: ¿Cambia en algo el agua?, ¿el color?, ¿el olor?, ¿el sabor?»

Merece la pena presenciar el asombro que produce en los pequeños una experiencia tan banal para la mirada adulta como puede ser echar azúcar en el agua. Es un privilegio poder compartir el conflicto cognitivo que les crea, las reflexiones que provoca en el grupo, así como poder escuchar y recoger sus verdades científicas que casi siempre tienen algo de poético:

«Las lentejas no se *derriten en el agua*. El maíz igual. Si echas maíz en el agua no pasa nada, no se deshace, no sale ningún color porque es muy duro, se queda en el fondo y luego lo puedes volver a sacar.»

«Con el café el agua se ponía marrón oscuro. Con la colonia olía muy bien. El azúcar se fue pero dejó el sabor, se derritió. Estaba pero no se veía.»

«Cuando echas azúcar en el agua, el azúcar se le pega al agua y parece que desaparece pero luego lo pruebas y está dentro.»



La propuesta da de sí como para dedicarle al menos una tarde. Los pequeños quieren volver a probar con las sustancias que han utilizado sus compañeros: «Ahora voy a echar yo colacao.» Ya saben lo que va a pasar pero no importa: quieren verificarlo en su vaso, con su cuchara y con sus manos. Quieren comprobar que sucede de nuevo. Quieren provocar ellos mismos el fenómeno que vieron provocar a sus amigos.

Surgen así siempre, repitiendo y probando, observaciones y propuestas nuevas que yo no había previsto. Por ejemplo algunos niños quieren poner varias sustancias a la vez en su *experimento* (harina y café y garbanzos, o suavizante y colonia...) para mostrarnos luego a todos sus hallazgos. De pronto, alguno que ha echado demasiadas cosas a su agua, se sorprende, nos sorprende a todos: «¡Mira Manuela, ahora tengo más agua que antes!». La reflexión sobre el espacio que ocupa cada una de las sustancias que han puesto en el recipiente, las que se ven y las que ya no se ven pero permanecen dentro, las que se disuelven y las que se pueden volver a sacar, está al alcance de los niños y niñas de educación infantil.

Otros pequeños, la mayoría, querrán probar su mezcla. En ese caso habrán de pensar si los productos con los que estamos jugando son comestibles o no. En el primer caso les dejaremos probar y comprobaremos, con asombro por nuestra parte, como todos quieren hacerlo incluso después de ver las caras de desagrado de algunos amigos tras tomar, por ejemplo, el agua con arroz y café.

Hay muchas clases de sustancias que no se disuelven en el agua. Algunas mezclas como el harina y el agua contienen partículas que son suficientemente pesadas para posarse en el fondo después de haberlas agitado. Esta clase de mezclas se llama suspensiones porque las sustancias que se echan en el líquido sólo se mantienen algún tiempo suspendidas.

No es nuestro objetivo que los pequeños aprendan todo este vocabulario (suspensión, disolución, partícula) aunque nosotros lo usemos con ellos en el taller. Se trata más bien de que tengan la oportunidad de jugar con diferentes sustancias y comprobar que reaccionan de diferente manera. En ese sentido, resulta muy interesante brindar a todos la posibilidad de mezclar agua con aceite, sobre todo después de haber jugado con otros líquidos de diferente densidad: vinagre, suavizante, colonia, jabón líquido, ténpera, leche... Para realizar esta experiencia es conveniente utilizar envases transparentes que tengan tapa (tipo bote

de nescafé pequeño u otros). De este modo, podremos agitar la mezcla fuertemente como si fuera una maraca y ver lo que ocurre inmediatamente y tras un breve rato de reposo.

«Yo creo que si le echas suavizante al agua luego no se puede sacar porque como el suavizante se parece mucho al agua porque es como *caldito* pues se junta y se mezcla y ya no se puede sacar.»

También el aceite tiene inicialmente un aspecto de *caldito* para los pequeños, y, por lo tanto, esperan que se comporte como un líquido más al entrar en contacto con el agua y removerlo. Sin embargo, el resultado que se produce es completamente diferente a los que el grupo ha experimentado hasta entonces y por lo tanto difícil de prever: el aceite permanece en suspensión brevemente después de haberlo agitado intensamente, para subir enseguida a la superficie del agua y flotar sobre ella. Podemos invitar a los pequeños, a continuación, a que intenten sacarlo del agua, cosa que consigue la mayoría con una paciencia y un cuidado que ya quisiéramos tener muchos adultos.

«El aceite subía arriba, flotaba. Flota aunque lo empujes y hace burbujas. Si le das vueltas sale un remolino y baja un poquito como en pompitas, y, si lo mueves muy fuerte se mezcla un poco pero luego sube otra vez.»

«El aceite, cabezón, se quedaba siempre arriba, no se quería mojar, se mojaba sólo el culo.»

En otras situaciones de la vida del grupo totalmente ajenas al taller, los pequeños podrán poner en relación los efectos que observen en esta *experiencia científica* con otras experiencias, por ejemplo, de tipo artístico. Me refiero a la ocasión en la que planteamos hacer papeles decorados (papel de aguas) para realizar libretas, marcapáginas y otros objetos que vender en nuestro mercadillo. Si mezclamos con agua diferentes tipos de pintura, veremos que reaccionan de diferente manera en función de la sustancia que utilizan como aglutinante (aceite, agua, huevo...). El aglutinante del óleo es el aceite y por ese motivo es inmisible en el agua, por lo tanto también flota. Si en el taller de la ciencia fuimos capaces de



separar el aceite del agua con una cucharita, ahora podremos sacar la pintura que flota en la superficie del agua utilizando una hoja de papel en la que se quedará pegada formando bonitas formas de colores.

Volviendo al taller, y antes de que termine la sesión, proponemos para la despedida, hacer un brindis. Con caramelos duros y de color oscuro (naranja, rojo, verde) nos hacemos un refresco. Es conveniente que algún caramelo venga roto. Esta actividad nos permite observar cómo influye la superficie exterior en la velocidad de disolución de las sustancias.

Cuando los niños ponen su caramelo en el agua y lo mueven con su cucharilla ven que al principio no sucede nada. Algunos no dudan en predecir que va a ocurrir como con los garbanzos y que no vamos a obtener ningún resultado. Sin embargo, áquel al que le tocó el caramelo roto enseguida anunciará que su agua empieza a teñirse de color y que los trozos más pequeños empiezan a disolverse. Como la hora de terminar se acerca, proponemos partir todos los caramelos. Los sacamos del agua, los envolvemos en un plástico o en un papel encerado y ¡sacamos un martillo! Dar martillazos sobre los caramelos es muy divertido para los pequeños y conseguimos además que la superficie interior se convierta en exterior, entre en contacto con el agua y se disuelva.

Cuando hemos completado la disolución del caramelo en agua sacamos una pajita para cada uno, decimos un brindis y bebemos. A veces, si queda tiempo, recordamos todo lo que hemos hecho. Como la mayoría de los días no es así, nos ponemos rápidamente a recoger, ordenar, limpiar y clasificar, los materiales de nuestro sencillo laboratorio: los vasos, las cucharas, los botecitos y recipientes, los garbanzos, el café.... La pajita se la lleva cada cual de recuerdo para enseñarla a los compañeros, la maestra, las mamás..., y contarles lo que hemos hecho. El próximo día de taller jugaremos con algún otro elemento de los que estudia la ciencia: el aire o la luz, la electricidad o los imanes, o la tierra y las piedras, o...

### Bibliografía

- Alejandra VALLEJO-NÁJERA: *Ciencia Mágica: Experimentos asombrosos para genios curiosos*, Madrid, Editorial Martínez Roca.
- Vicki COBB: *Experimentos científicos que se pueden comer*, La Coruña, Editorial Adara.
- Carme TOMÁS: «Conversación con María Arcá: La realidad en la escuela», en *Infancia*, núm. 65, enero-febrero 2001.

# Ovide Decroly

## Una escuela por la vida y para la vida

**Ovide Decroly (1871-1932), médico, pedagogo y psicólogo belga, merece un lugar importante en esta sección de «Actualidad de los clásicos», entre otras razones, como dice Italo Calvino, porque cuanto más cree uno conocer a los clásicos de oídas, más nuevos, inesperados, inéditos resultan al releerlos y porque persisten como ruido de fondo. Sirva pues este breve texto de incitación para acercarse a la obra de Decroly que, como clásico, constituye una riqueza para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.**

La pedagogía que había dependido hasta entonces de la filosofía, a comienzos del siglo XX pasa, en cierto sentido, a depender de la fisiología y la medicina. La idea de que las deficiencias físicas son, a menudo, causa o resultado de la miseria, implica que desde la educación, también por influencia del movimiento higienista, se debe intentar mejorar las condiciones de vida de los niños. Algunos médicos como Decroly y Montessori intentarán dar a la pedagogía el estatuto de ciencia ofreciendo nuevos métodos que intentan, básicamente, racionalizar el proceso educativo, partiendo de la educación de niños deficientes. Es realmente «conmover» el entusiasmo pedagógico de estos médicos de hace un siglo.

primera *Casa de los Niños* tras haber obtenido buenos resultados en la educación de niños *anormales* y publicaba en 1909 su *Pedagogía científica*. Parten del mismo punto de vista: no hay diferencia en la naturaleza de los niños normales y anormales; para todos valen las mismas leyes psicológicas. Aunque las diferencias entre Decroly y Montessori son obvias, también lo es el paralelismo de sus trayectorias vitales y su incardinación en un mismo contexto científico y social.

**Carmen Sanchidrián**

Así, Decroly abrió en 1901 su Instituto para niños *anormales* y en 1907 su Escuela del Ermitage para niños *normales*, con un aula de párvulos, dado el éxito que había tenido con niños anormales. Montessori, por su parte, el 6 de enero de ese mismo año, inauguraba la

En la obra de Decroly no se puede dissociar teoría y práctica. De hecho, parte de la educación especial, pero de forma que se puede extraer una teoría acerca de lo que debe ser la educación y cómo intentar hacerla realidad. En un momento en que se estaban perfilando nuevas ciencias (pedagogía y psicología entre ellas), afronta el tema de la educación con una perspectiva interdisciplinar que engloba las ciencias que tienen algo que decir en el mundo del niño y, de hecho, es considerado un psicopedagogo.

Las teorías y prácticas educativas actuales en nuestros grupos, sobre todo en educación infantil y en los primeros años de enseñanza primaria, están impregnadas por planteamientos de Decroly, incluso sin tener conciencia de ello, de forma que nos costaría imaginar cómo sería sin él la vida diaria en ellas. Puesto que es imposible hacer aquí una somera descripción de todas las aportaciones de Decroly a la educación actual y su vigencia, veamos algunas de las más relevantes.



La *globalización* y el *respeto a las necesidades de los alumnos* le llevan a organizar los aprendizajes en torno a los *centros de interés*. La psicología experimental (la Gestalt, Piaget, Claparède) le hacen constatar que la actividad mental en el niño se produce por un primer *conocimiento global* de los objetos y los conceptos, a partir del cual puede producirse un interés por analizar ese conocimiento, interés que podrá ser aprovechado en la enseñanza. Los *centros de interés* son temas elegidos por la

curiosidad que despiertan en los alumnos. Sin interés no se puede producir aprendizaje y los intereses más profundos surgen de las necesidades. El *partir de las necesidades de los alumnos* lleva el relativismo de los principios decrolianos ya que no es un método rígido ni preestablecido, sino que está en función del reto marcado, del compromiso con los alumnos y la sociedad. Este compromiso debe ser el centro de la actividad docente.

Decroly propone un método global (ideo-visual) para la enseñanza de la lecto-escritura y aunque hoy no sea el único usado, sí que se puede afirmar que todos los métodos son distintos tras las aportaciones de éste. La idea básica es que el niño aprenda a leer como aprendió a hablar, espontáneamente, partiendo de lo vivido, la frase, la palabra, para distinguir sus partes y luego, como en otros ejercicios, recomponer las partes o combinarlas formando nuevas unidades lingüísticas. Los llamados métodos naturales tienen elementos

del método global decroliano, así como muchos juegos de lectura se derivan de los que elaboró partiendo de palabras familiares al niño para llevarle a descubrir la sílaba, base de los métodos silábicos tradicionales.

Además de cómo enseñar a leer y escribir, el peso de la lecto-escritura en la educación infantil también cambió tras Decroly y perdió el protagonismo casi absoluto que tenía antes, y pasó a ocupar un lugar junto con otros aprendizajes. Se puso de relieve que los niños, antes de los 6 años, han aprendido cosas más importantes que las que aprenderán el resto de su vida: comprender, expresarse...

Cuando aún no se tenía conciencia de que la inteligencia se va construyendo con sucesivas reestructuraciones, él critica el perfeccionamiento aislado de los ejercicios sensoriales y los convierte en medio de *observación, atención y asociación*. Se puede decir que de sus ideas sobre el *juego educativo* deriva la concepción del material educativo moderno. Puesto que



Láminas incluidas en el libro: *El cálculo y la medida en el primer grado de la Escuela Decroly.*

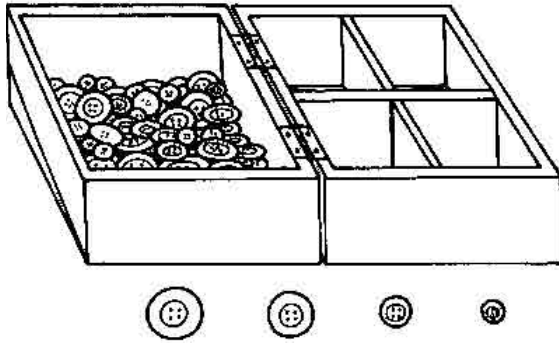


*Veamos las manos, pies, pasos, piernas, brazadas y cuerpos que mide este tronco.*

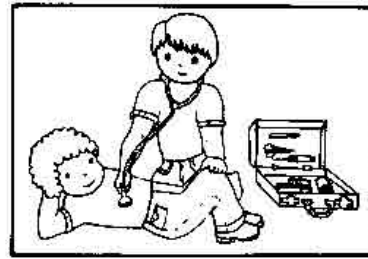
*Clasificando los frutos por su grosor. Estos frutos sirven de medida tipo para los volúmenes.*

en la vida las percepciones están ligadas, busca el desarrollo de aptitudes sensoriales y no de sentidos aislados. La propuesta de globalización de Decroly parte de que la totalidad del individuo es la que percibe, piensa y crea.

Los juegos son uno de los medios de proporcionar al niño múltiples y diversos aprendizajes con métodos activos. Su principal objetivo es «favorecer el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y también permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión del niño, merced a los factores estimulantes tomados de la psicología del juego». Suelen ser individuales, pero algunos son colectivos y se realizan normalmente sentados. Los *juegos educativos* «no son un fin en sí, sino una etapa que se inscribe en el conjunto de los



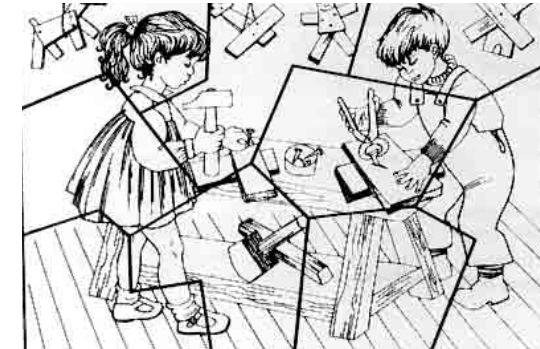
Juegos educativos motores: caja de clasificación.



Pablo y Juan juegan a médicos

Pablo y Juan juegan a médicos

Juegos de iniciación a la lectura.



Juegos visuales: puzzle.

procedimientos de pedagogía activa. [...] no representan sino un momento del aprendizaje; pero, si se emplean como es debido, un momento capital».

Deben ser de material sencillo, ligero, poco voluminoso, poco costoso y atractivo por los colores y el diseño y aplicarse en un ambiente que guíe el conjunto de la educación. El éxito de los juegos de Decroly, que nunca fueron un algo terminado o completo, provocó una fuerte demanda de éstos y fueron objeto de numerosas versiones. Las primeras ediciones las realizaron editores muy cualificados como Delachaux, Nathan, Bourrelier o Studia entre otros, pero se difundieron enormemente (Decroly no puso limitaciones al respecto) de forma que muchos de los juegos decrolianos no tienen hoy ninguna referencia a su creador (entre las principales firmas

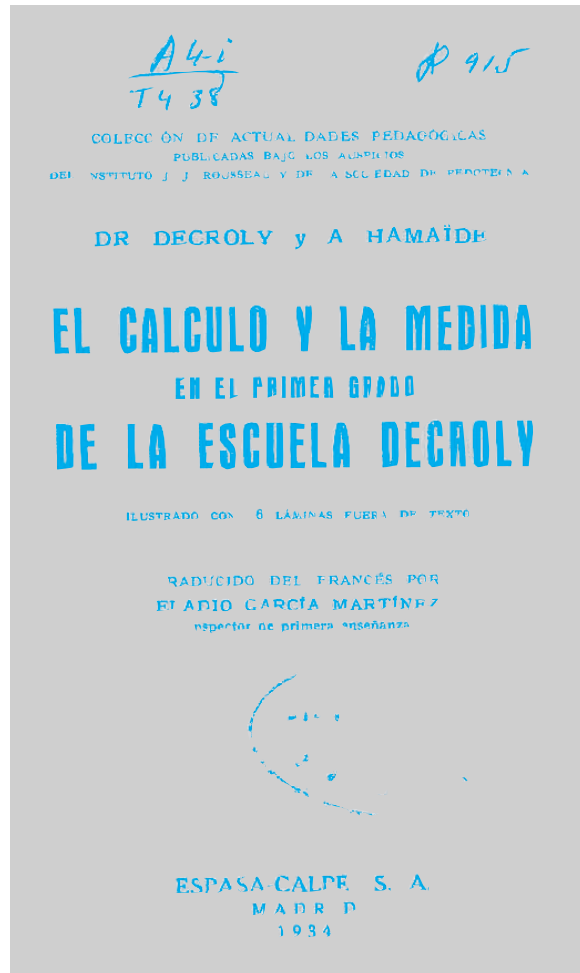
españolas que ofrecen hoy juegos similares a los propuestos por Decroly podemos citar Akros, Didacta, Dido, Diset, Educa, La Galera, Salvatella, etc.).

La Ley General de Educación de 1970 contenía referencias a los centros de interés, aunque su puesta en práctica real en las aulas fuera, en ocasiones, meramente nominalista, ya que no se trata de introducir un método o unos juegos, sino de que el medio, el ambiente en que se encuentra el niño, sea *estimulante*; el maestro debe hacer que lo sea para, a través de él, influir en el niño. Estimulante no tiene por qué ser sinónimo de «caro» o «sofisticado». Valérie Descordes, maestra de la Escuela del Ermitage y sistematizadora de las teorías de Decroly aplicadas a la educación infantil, decía en 1930: «durante más de 20 años, nuestro local, exiguo y poco adecuado, nuestro

material (generalmente improvisado), puede que en gran medida precisamente por eso, han servido siempre maravillosamente, para suscitar, para desarrollar la iniciativa, el ingenio y la habilidad de los niños pequeños y mayores».

Quizá, en síntesis, la aportación más importante de Decroly, un siglo después, sea su defensa de una escuela por la vida y para la vida. Esta frase ¿qué significa hoy? Que las necesidades de los sujetos que queremos educar, sean del nivel que sean, deben ser las que marquen los contenidos y la metodología de las instituciones educativas. Importa lo que el alumno necesita, lo que nos lleva a una crítica a la educación aislada de la vida, del contexto, de las circunstancias en que se va a desarrollar la vida de los alumnos fuera de la escuela. Y esto, no por muy repetido, es muy practicado.





La obra de Decroly ha sido calificada de asistemática y diseminada; no fue un autor prolífico y reitera sus ideas básicas. Sus propuestas pedagógicas derivan de su actividad como psicólogo experimental y educador práctico en instituciones creadas para experimentar sus propuestas didácticas y organizativas. Quizá por esto, la mayor parte de sus obras están escritas junto con sus principales colaboradores: Boon, Descordes, Hamaïde y Monchamp.

En España fue conocido pronto, ya que sus obras se tradujeron al castellano poco después de su publicación en francés, desde 1919 hasta 1935. En Cataluña, desde 1907, su influencia es clara en la Escola del Bosc dirigida por Rosa Sensat, en Ferrer i Guardia y en Joan Bardina. Durante las primeras décadas franquistas hay un silencio en torno a métodos o propuestas de la Escuela Nueva, hasta los años sesenta en que, especialmente en Cataluña, comienza un movimiento de renovación pedagógica donde Decroly ocupa un papel destacado en la renovación en educación infantil promovida por la institución Rosa Sensat y por la Escuela de Jardineras Educadoras. ■

### Publicaciones de obras de Decroly a partir de los años sesenta

- DECROLY, O. y BOON, G. (1967): *Iniciación general al método Decroly*, Buenos Aires, Losada.
- DECROLY, O. y MONCHAMP, E. (1986, 2ª ed.): *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*, Madrid. Morata, 1ª ed. 1983.
- DECROLY, O. (1987): *La funció de globalització i altres escrits*, Vic, Eumo.
- DECROLY, O. (1993): *El niño anormal. Estudios pedagógicos y psicológicos*, Introducción crítica de Alfredo Fierro Bardají, Madrid, Clásicos CEPE. Texto tomado de la edición de 1934, Madrid, Francisco Beltrán, Trad. de Orellana.
- DECROLY, O. y HAMAÏDE, A. (2000): *El cálculo y la medida en el primer grado de la Escuela Decroly*, Edición facsímil, León, Ediciones Universidad de León. Edición facsímil de (1934); Madrid, Espasa-Calpe, Trad. E. García Martínez.

### Publicaciones sobre Decroly

- BOSCH, J. M. y MUSSET, M. (1980): *Iniciació al Mètode Decroly. Una aplicació a Barcelona*, Barcelona, Teide.
- DESCORDES, V. (1973): *El jardí de infància en la escola Decroly*, Barcelona, Teide.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (2003): *La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*, Barcelona, Octaedro, pp. 80-90.
- MUSSET, M. (2001): «Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales», en Trilla, J. (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Grao, pp. 95-122.
- SEGGERS, J.A. (1985): *En torno a Decroly*, Trad. y presentación de Jordi Monés, Madrid, Ministerio de Educación.

# Mali

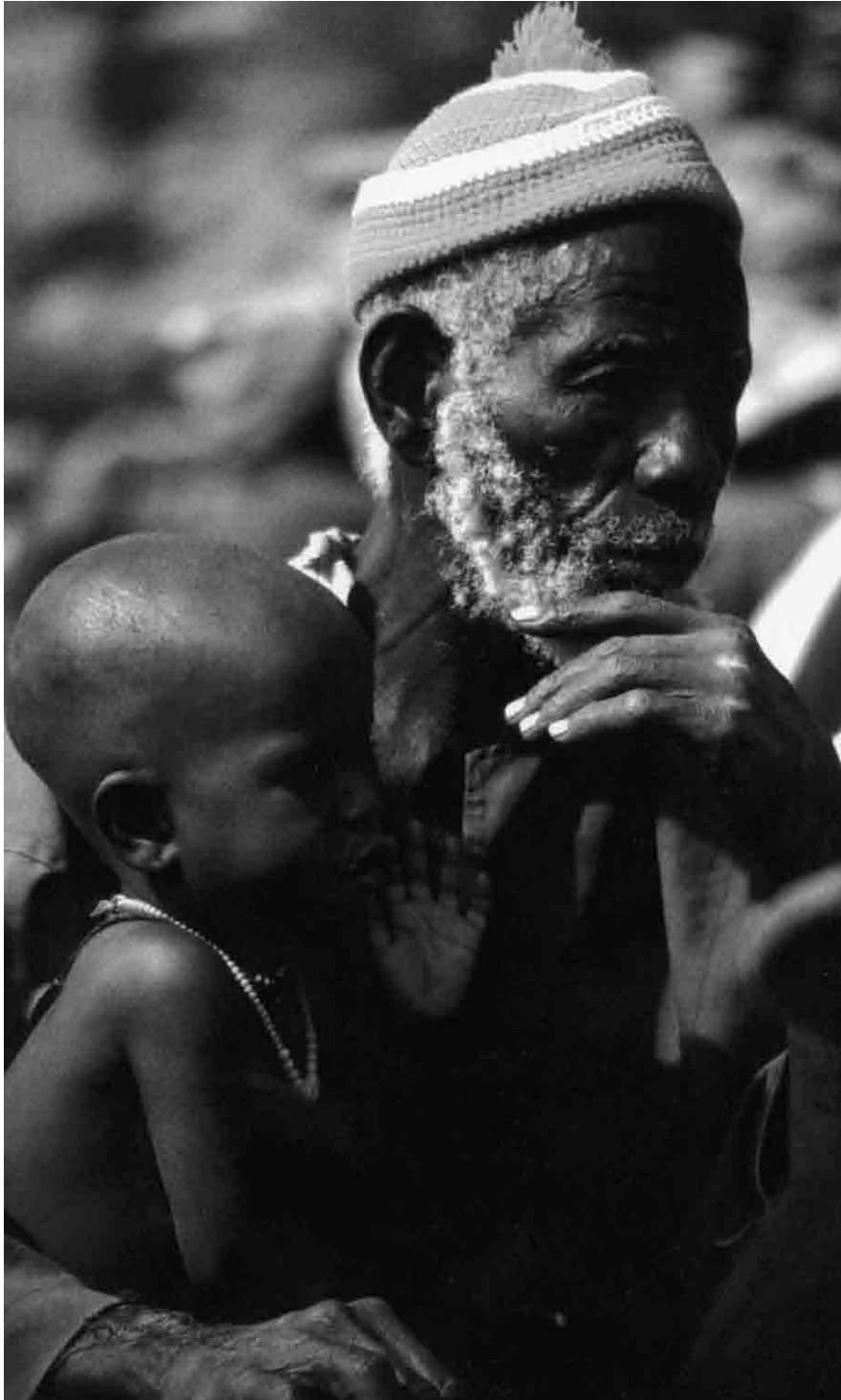
**El autor explica la impresión que le produjo la gente de Mali, muy especialmente las mujeres y los niños. A partir de este impacto se pregunta hasta qué punto la opulencia favorece o dificulta la felicidad de las personas, cómo cambia la jerarquía de valores de una sociedad a otra y qué hemos perdido bajo el barniz de la riqueza.**

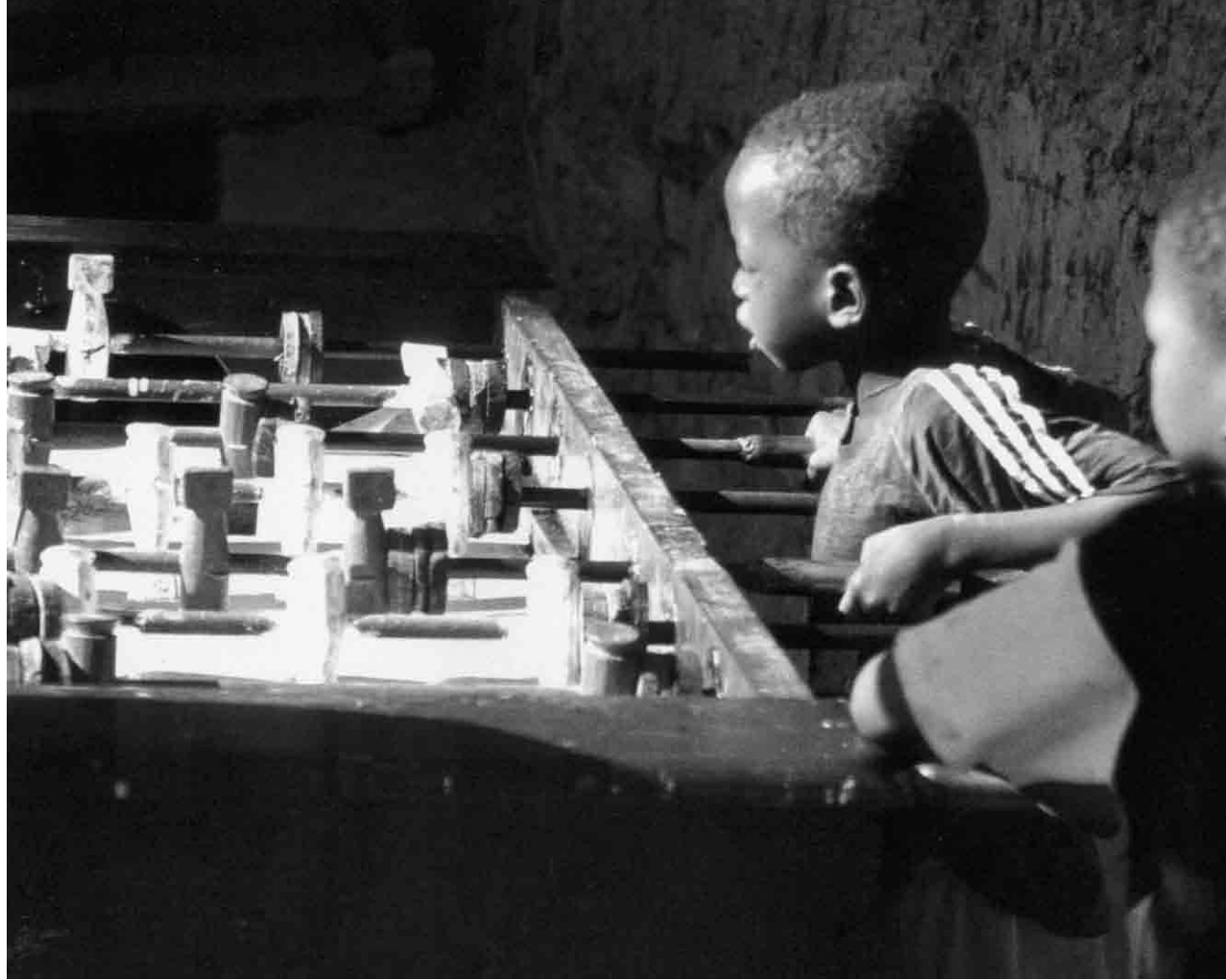
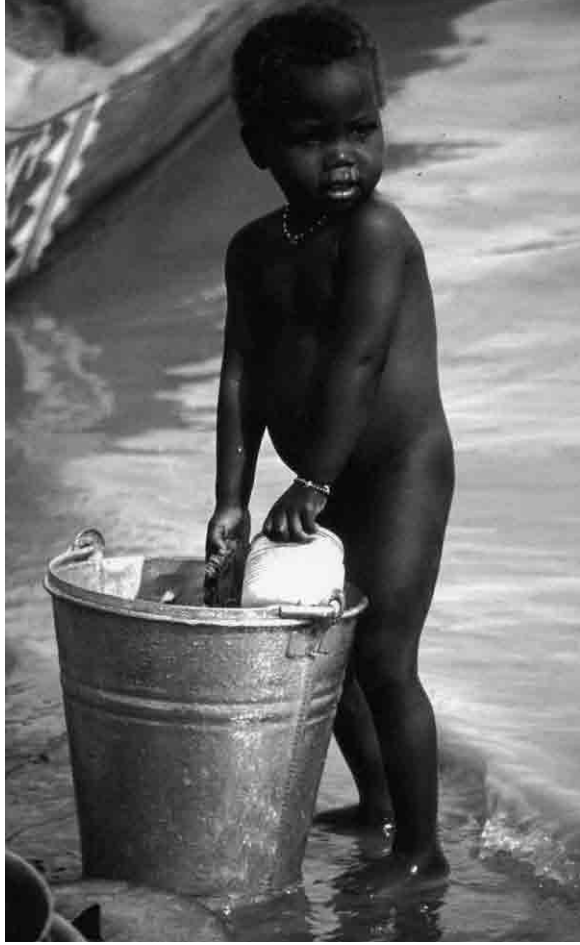
**Mia Serra**

He conocido a gente feliz, he conocido a gente que se ríe, a gente alegre. Pensaréis que esto es muy normal, pero ya no lo encontraréis tan normal si hablo de un pueblo entero, de una región entera.

No hablo de un país entero porque, por desgracia, no pudimos visitarlo entero, pero si lo hubiéramos hecho, seguramente hablaría de un país de gente feliz, que se ríe, alegre.

Hace unos meses realicé, con un grupo de amigos, un viaje medio turístico medio deportivo por Burkina Faso y Mali. El objetivo era hacer un recorrido en bicicleta durante dos semanas, visitando de cerca parte de estos dos sorprendentes países. Ya lo habíamos hecho en otros países y las experiencias siempre habían sido muy buenas, así que, animados por Toni, que ya conocía el país, y guiados por Salvador, un catalán que vive y trabaja en Mali, diez compañeros decidimos emprender este viaje.







Lo que me ha decidido a escribir estas palabras no es explicaros el viaje; lo que me interesa es intentar transmitir las sensaciones que he vivido, intensas en emociones y vivencias.

¿Os habéis preguntado alguna vez cómo se vive en estos países? Mali se encuentra entre los cinco países más pobres del planeta, pero después de haberlo conocido, estoy convencido de que la gente vive bien.

Desde los parámetros de una sociedad como la nuestra, viven con muy poco, son muy pobres, comen poco y sus casas, más que casas, son barracas. Viven como nosotros hace miles de años. Desde nuestros parámetros

sociales no se puede comparar; nosotros tenemos demasiado de todo y, además, queremos mucho más de lo que tenemos, ansiamos lo que tiene el vecino rico, la actriz de moda y el empresario triunfador, deseamos el coche nuevo que acaba de salir al mercado, y creemos que necesitamos una casa más grande, para llenar más armarios de ropa que casi no usaremos, y una casa para ir a pasar las vacaciones, cuando podamos o nos dejen.

Ahora imaginad una sociedad que no conozca esta opulencia, una sociedad que no pueda comparar ni conozca más que lo que tiene, que, para nosotros, no es nada, pero para ellos

es todo lo que necesitan: una casa hecha por ellos mismos con la ayuda de vecinos y familiares, como la de todos; una familia, casi siempre muy numerosa; amigos; un vestido que usarán hasta que se deshaga en harapos; y casi siempre un plato en la mesa. Si no comparásemos, si no fuésemos envidiosos, ¿qué más necesitaríamos? En Mali trabajan para comer, en el sentido más estricto del término, trabajan construyendo su casa, pastorean el escaso ganado que tienen —si tienen—, y educan a sus hijos según sus parámetros: aprenden todo lo necesario, algunos de ellos también cursan estudios universitarios.

Imaginad por un momento lo que necesitaríais si sólo tuvieseis que cuidar el campo para proveeros de comida para vosotros y vuestra familia, si construyeseis vuestra casa con lo que tenéis alrededor, si sacaseis el agua de un pozo, y nada más: ni hipotecas, ni letras del coche nuevo, ni recibos de la tarjeta de crédito con las últimas rebajas, ni restaurantes, ni grandes supermercados con miles de productos que no habéis probado ni tendréis tiempo de probar jamás, ni la gasolina del coche, ni el teléfono, ni la electricidad, ni, ni, ni, ni, tantas necesidades que hemos ido creando a medida de que la llamada sociedad del bienestar se ha ido modernizando.

¿Podríamos vivir con mucho menos de lo que tenemos? ¿Seríamos felices con la décima parte de lo que tenemos? Estoy seguro de que sí, incluso comparando. Si no comparásemos, seguro.

En Mali tienen mil veces menos de lo que tenemos nosotros y os puedo asegurar que son felices, muy felices, son un pueblo alegre. He

visto a muchos niños contentos, jugando con una piedra y un tronco, cantando, yendo a la escuela a aprender a leer y a contar, caminando dos horas para ir a la escuela a aprender a leer y a contar, dos horas de ida y dos horas de vuelta, cada día.

Cuando a estos niños les dabas un globo, su expresión era feliz y agradecida, mucho más de lo que he visto jamás por muchísimo más. También he visto a niños enfermos y tristes, igual que aquí, y también he visto a niños que lloran, lloran asustados por nuestros disfraces deportivos y por nuestras extrañas bicicletas. Imaginaros cómo lloraría vuestro hijo si se le apareciese un marciano a la puerta del colegio, con nave espacial incluida.

Naturalmente, también tienen problemas. Muchos niños mueren antes del primer año de vida, la media de edad es de 45 años, les faltan medicamentos pero lo más sorprendente de todo es que tampoco desean tener todos nuestros medicamentos. Nos decían convencidos que si curasen muchas enfermedades no morirían tantos niños y vivirían más años, pero entonces seguramente les faltaría comida. Están convencidos de que sobreviven los más fuertes, los que ha escogido su dios, y de que el resto mueren, y así lo aceptan. En Mali, casi nadie queda malherido ni muere en accidente de coche, moto, tren o avión. Los actos de violencia, atracos y robos son muy raros. Quizás en la capital se produce alguno; es una sociedad más próxima a la nuestra.

No son ni mejores ni peores que nosotros. Viven una vida más sencilla. Tienen muchas menos necesidades. Y estoy convencido de que

esto les hace más libres y más felices. Lo que he visto me ha hecho pensar mucho, me ha hecho reflexionar. Nosotros venimos de sociedades muy similares a la que se vive hoy en muchas partes de Mali, hace muchos años, y no estoy seguro de que lo que tenemos sea mejor que lo que teníamos. Hablo del respeto, de la amistad, de la solidaridad, de la tolerancia, de la generosidad y de otros valores que, poco a poco, hemos ido perdiendo y que difícilmente reencontraremos. Vamos demasiado deprisa y no tenemos tiempo para pensar. Detengámonos un momento y pensemos.

El progreso es bueno y necesario, pero el precio que pagamos por este progreso me parece demasiado alto. Estoy seguro de que, con mucho menos, seríamos mucho mejores. Con mucho menos, seríamos mucho más felices. Con mucho menos, seríamos mucho más libres. Con mucho menos, seríamos mucho más generosos. Con mucho menos, seríamos mucho más solidarios y tolerantes, y nuestros hijos también.

En Mali he conocido a gente feliz, a gente que se ríe, a gente contenta de vivir, alegre, a gente contenta con lo que tiene, mucha más que aquí, y tienen muchísimo menos. ■



# Vínculo afectivo

## y atención precoz

**El pequeño establece un vínculo afectivo con la madre y el padre muy pronto. Si esta primera relación funciona, irá ampliando su círculo de relaciones y el mundo le parecerá interesante. De la calidad de este primer vínculo, por lo tanto, dependen el desarrollo emocional y las posibilidades de aprendizaje.**

Núria Beà

El vínculo afectivo entre madre y padre (padres) e hijo es el eje conductor alrededor del cual desarrollamos todo nuestro trabajo.

Entiendo por vínculo afectivo los lazos de afecto, interés e importancia que se dan entre las personas y que llevan a un conocimiento cada vez mayor del otro, que permiten desarrollar la empatía del uno hacia el otro y que proporcionan al otro la noción de ser estimable y, por ende, autoestima, confianza y seguridad.

Por lo tanto, se entiende que sea muy importante que entre padres e hijo exista un buen vínculo afectivo, ya que a través de esta relación los padres pueden captar e identificarse con los sentimientos del pequeño y darle una respuesta que le ayude a progresar, a desarrollar conocimiento, a diferenciar realidad y fantasía, etc. Además, ello permite, a largo plazo, que el niño o niña desarrolle recursos y confianza suficiente en sí mismo como para saber qué tiene que hacer y cómo mantener la calma en los episodios normales de

y orientarse en el mundo, este vínculo tiene una trascendencia aún mayor. Todos sabemos que el bebé está biológicamente programado para dirigir sus afectos, en un primer momento, hacia la madre. Justamente a través de esta primera relación irá entrando en contacto con el mundo; si esta primera relación va bien, «funciona», el mundo se revela como interesante a los ojos del pequeño, precisamente porque, al niño, le interesa el mundo de la madre. Y, posteriormente, cada vez presta atención a un horizonte más amplio: el padre, las personas cercanas que le rodean –los hermanos, los abuelos– y después la amplía a los objetos y a las relaciones distintas. Todo ello le lleva a desarrollar su aparato emocional y sus capacidades y deseos de aprender. En cambio, si el bebé y su madre no consiguen tejer esta primera relación, el pequeño se siente perdido, y va

la vida, incluso cuando su madre no está presente.

Pero cuando se trata de un bebé, que está en proceso de interesarse

replegándose sobre sí mismo, en una evolución mucho más conflictiva y empobrecida respecto al mundo que le rodea.

Hoy se suele hablar de *resiliencia*. Es éste un término que proviene de la física, e identifica la capacidad que tiene un material para volver a su forma original después de un impacto. En psicología se define como la capacidad de las personas para poder recuperarse y retomar su evolución tras vivir una situación traumática. Se considera que el factor básico que nos hace resilientes es haber desarrollado, durante las primeras épocas de la vida, formas de vinculación afectiva suficientemente fuertes y eficaces –según Boris Cyrulnik (2002) en la etapa pre-verbal, o sea, en los primeros doce meses de vida– que después, a lo largo de ésta, podremos transferir a otras relaciones. En caso de agresión o de traumatismo, el pequeño podrá retomar la evolución gracias a estos primeros vínculos, o bien podrá establecer nuevos vínculos cuando se hayan perdido las personas con quien se mantenían los primeros lazos afectivos.

En resumen: una buena vinculación con la madre –y muy pronto con ambos progenitores– promueve un buen desarrollo emocional, mayores posibilidades de aprendizaje y resiliencia.

Mary Ainsworth (1970 y 1979) definió cuatro formas diferentes de vinculación en bebés de 12 a 18 meses, según el tipo de relación que hayan establecido con su madre: vínculo protector, de evitación, ambivalente y desorganizado. Basa la definición en la observación de:

1. La capacidad que tiene el bebé de explorar el entorno en presencia de la madre.
2. La reacción del niño si ésta sale de la habitación.
3. Cómo recibe a un adulto que entra cuando la madre ha salido.
4. Cómo recibe a la madre cuando regresa.

Cuando el círculo afectivo es del tipo protector, el pequeño, gracias a la seguridad que le da la presencia de la madre, no duda en alejarse de ella para explorar el entorno y volver a su lado para mostrarle y compartir sus descubrimientos. Si la madre sale y entra otro adulto, acepta parcialmente sus intentos de tranquilizarle. Cuando la madre vuelve a entrar se precipita hacia ella para intercambiar sonrisas y contacto, y mostrarle lo que está haciendo. Esto demuestra que el pequeño, a través de la relación con su madre, ha adquirido suficiente seguridad; puede separarse de ella brevemente y dejarse consolar por otro adulto. En cualquier caso, cuando su madre regresa la recibe con alegría y de una forma bien diferenciada.

Otras formas de vinculación no permiten que el niño explore objetos delante de su madre; cuando ésta sale de la habitación, la desesperación impide que otro adulto pueda tranquilizarle, y tampoco permiten emprender de nuevo la relación con la madre cuando ésta regresa.

Que el vínculo establecido sea de mejor o peor calidad depende de que la interacción sea más o menos ajustada y, por tanto, de las capacidades de los que intervienen en ésta. En Atención Precoz, se nos consulta sobre un bebé o un niño o niña pequeño que presente alguna dificultad en su evolución. Algunas veces son los padres los que se han dado cuenta de la dificultad; otras, ha sido algún profesional: el pediatra, el maestro, etc. En muchas ocasiones observamos que la interacción es poco ajustada: en algunos casos la causa del ajuste escaso son los impedimentos del propio niño, otras veces se trata de problemas, por parte de los padres, para establecer una relación con su hijo. Muy frecuentemente, las dificultades se presentan en ambas partes, en un círculo vicioso.

Cuando el bebé presenta alguna discapacidad, tanto la madre como el niño tienen grandes dificultades para poder establecer un vínculo válido (el bebé es menos competente y la madre está en una situación emocional compleja ya que debe asumir el duelo por el hijo deseado y, además, sufre angustia por el futuro de su hijo). Y, en cambio, el progreso que pueda experimentar el pequeño dependerá en gran medida de la relación que haya establecido con su entorno.

Por lo tanto, en nuestro trabajo, observar la calidad de este vínculo es muy importante. Como decíamos al iniciar este texto, el vínculo

existe en ambos sentidos, y así debemos estar atentos al mismo.

Ver cómo se relaciona el pequeño con los adultos que se ocupan de él nos proporciona información sobre las posibilidades que tiene de observar, de mantener la atención, de fijarse y, por lo tanto, de aprender y, simultáneamente, nos muestra cómo le tratan, cómo se relacionan con él, cómo le conocen, etc. Estamos, por lo tanto, fijándonos siempre en la forma de relación –en los vínculos que se han establecido– entre el niño y sus padres. Esta observación ya nos proporciona pistas sobre cuál habrá de ser nuestra intervención para ayudar al pequeño a avanzar.

Iniciamos nuestra observación ya de entrada, en la primera visita, cuando nos explican el motivo de la consulta. Saber quién ha detectado las dificultades y cómo las viven los padres (como una molestia, como una cosa insalvable, etc.) ya nos da una noción de hasta qué punto conocen al hijo, qué imagen tienen de él, y también de algunas características de la personalidad de los padres. Después, a través de la historia que nos relatan, de los antecedentes, de los primeros momentos de vida del niño, de las vicisitudes que pasaron, etc., nos iremos haciendo una idea de cómo se fue construyendo este vínculo. De paso, iremos conociendo a la madre; cómo observa y cómo interpreta los hechos que nos relata nos permite intuir su sensibilidad y capacidad –a través de su conocimiento del niño, de cómo se siente hacia él, etc.

Por otra parte –si el pequeño está presente– le vamos observando; cómo nos mira, cómo se nos acerca (o no), cómo acepta (o no) los juguetes

que le vamos ofreciendo, qué hace con ellos, cómo se relaciona con sus padres y cómo se nos va aproximando a medida que pasa el rato. Ello nos permite identificar aspectos de la calidad del vínculo establecido y de la forma de relación que –en el presente– el niño es capaz de establecer con las personas y con los objetos. Por ejemplo:

1. No baja de la falda y llora todo el rato, muy asustado de nosotras, muestra que la presencia de la madre no es suficiente para darle tranquilidad.
2. En el otro extremo, juega con el profesional desde el primer momento «como si fuese un viejo amigo».
3. Mira y manipula los juguetes sin función de exploración ni de juego, de una forma estereotipada.

Al mismo tiempo, contrastamos nuestra observación con el relato de los padres.

Además, en muchas ocasiones proponemos otras entrevistas, éstas al niño. Según qué edad tenga el pequeño entrará solo o acompañado de uno de sus progenitores. En el primer caso iremos viendo la capacidad del niño de vincularse con nosotras y, en el segundo, iremos viendo también cómo se relaciona con el adulto cercano que le acompaña.

El tratamiento en atención precoz tiene diversos objetivos, relacionados con el problema del pequeño. Pero siempre existe un eje conductor: el vínculo. En la situación terapéutica, el profesional (psicólogo, logopeda, fisioterapeuta, etc.) se interesa por el niño, le va conociendo, y ello provoca que éste a su vez se

interese por el terapeuta y por todo lo que le aporta, sea ayudarle a moverse, a observar o a poner palabras a sentimientos y emociones. El eje es siempre el mismo. Primero es necesario que nos interese por el niño para que éste se interese por nosotros, por lo que le ofrecemos.

Relacionarse con el pequeño será más fácil en algunos casos que en otros; cuando él haya establecido un buen vínculo con sus cuidadores, se vinculará más fácilmente con nosotros, y éste será un buen punto de partida para todo lo que hagamos. En cambio, en el caso de aquéllos que no construyeron el vínculo inicial con su madre, o que construyeron un vínculo problemático, autístico, nos costará podernos relacionar y, por lo tanto, nuestra primera tarea será vincularnos con el niño y, al mismo tiempo, también, ayudar a su madre (a sus padres) a hacerlo. ■

#### Referencias bibliográficas

- AINSWORTH, Mary S. (1979): «Infant-Mother attachment», *American Psychologist*, vol. 34, núm. 10, pág. 932-937.
- AINSWORTH, M. S. y S. M. BELL (1970): «Attachment, exploration and separation: illustrated by the Behavior of One-year-olds in a Strange Situation», *Child Development*, vol. 41, pág. 49-67.
- CYRULNIK, Boris (2001): *Los patitos feos*, Barcelona, Gedisa.

#### Nota

Una versión de este trabajo se presentó en la Mesa Redonda «El vínculo afectivo: Eje diagnóstico y terapéutico en la infancia» (Aula Abierta Francesc Cantavella) organizada por la FETB el 24 de mayo de 2001.





# Poesía grande para

## El país de los sueños

**Las nanas son el primer acercamiento de los niños a la poesía. Pocas veces como en las nanas se aúnan tan dulcemente el sentido y el sonido, la combinación y el ritmo de las palabras.**



# los más pequeños

Aun a riesgo de pasar por un nostálgico de «los buenos tiempos pasados» siento un gran deseo de defender las canciones de cuna y el tiempo de las canciones de cuna. La nana introduce muy temprano en el oído, en el cuerpo, en la vida del niño, una forma de discurso «distinto de los demás» con palabras «que vienen de otra parte», acompañamientos y ritmos variados y que lleva como dice Hellias al «país de los sueños».

*Georges Jean*

**Juan Mata, Andrea Villarrubia**

Pocas veces como en las nanas, que son baladas universales, se aúnan tan dulcemente el sentido y el sonido, la combinación y el ritmo de las palabras. Su misión es la de convocar el sueño de un modo armonioso, sosegado. Las nanas son lechos blancos de caricias y emociones. La voz materna acompaña al bebé hasta el umbral del sueño con la promesa de que al despertar lo estará aguardando. Esa voz suave, reconocible, lo va aislando progresivamente de los ruidos del mundo, va clausurando las ventanas de los sentidos. Las nanas son, aunque no lleguen a comprenderlo nunca, el primer acercamiento de los niños a la poesía. En ellas está lo esencial del estado poético –dicha, melodía, afecto, presagio...– y también, como en un libro de memorias, las señales de las alegrías, los lamentos, los sueños, los dones que le aguardan. La sonoridad de las palabras y el timbre de la voz materna cumplen una misión venturosa: la de ofrendar al niño los sonidos más gratos de la lengua que lo acoge. Las nanas son una forma de salutación, una eufónica bienvenida a la vida. Por ello, como homenaje y gratitud, tantos poetas han recreado sus formas y su armonía. No es aventurado afirmar que para muchos niños la escuela será el único lugar donde tengan noticia de las nanas.

**Nana popular**

Este niño pícaro se ríe de mí,  
 cierra los ojitos y los vuelve a abrir.  
 Basta de jugar, basta de reír,  
 cierra los ojitos, que ya es hora de dormir.

**Nana popular**

Si mi niño se durmiera  
 yo le daba un regalito:  
 una piedrecita de azúcar  
 envuelta en un papelito.

A la ea, ea mi niño.

Si mi niño se durmiera  
 le cantaba el arrorró,  
 pero como no se duerme,  
 ¿para qué le canto yo?

A la ea, ea mi niño.

**Nana popular**

Este niño es una rosa,  
 este niño es un clavel;  
 este niño es un espejo,  
 su madre se mira en él.  
 Ea, ea, ea.

**Nana**

¡Ay, que no se duerme  
 mi niña!  
 Los zorzales vienen.

Le traen en el pico,  
 para que se duerma,  
 tres ramas de olivo  
 con tres aceitunas  
 que no se han comido.

Para que se duerma,  
 los zorzales cantan,  
 y mi niña sueña.

*José Antonio Muñoz Rojas*

**Nana del niño malo**

¡A la mar, si no duermes,  
 que viene el viento!

Ya en las grutas marinas  
 ladran sus perros.

¡Si no duermes, al monte!  
 Vienen el búho  
 y el gavián del bosque.

Cuando te duermas:  
 ¡al almendro, mi niño,  
 y a la estrella de menta!

*Rafael Alberti*

**Corderito**

Corderito mío  
 suavidad callada:  
 mi pecho es tu gruta  
 de musgo afelpada.

Carnecita blanca,  
 tajada de luna:  
 lo he olvidado todo  
 por hacerme cuna.

Me olvidé del mundo  
 y de mí no siento  
 más que el pecho vivo  
 con que te sustento.

Yo sé de mí sólo  
 que en mí te recuestas.  
 Tu fiesta, hijo mío,  
 apagó las fiestas.

*Gabriela Mistral*

**Resumen de las II Jornadas Regionales de Educación Infantil celebradas en Águilas, Murcia**



Durante los días 10, 11, 12 de junio en Águilas se han celebrado las II Jornadas Regionales de Educación Infantil bajo el lema «Crecemos Juntos», como continuidad de las primeras «Ayúdame a crecer».

A destacar un clima de bienestar, por el contenido, por la facilidad de comunicación entre asistentes, comunicantes y organización.

Una ponencia marco daba continuidad al proceso a partir de la «Pedagogía de la Escucha», dando paso a la «Pedagogía del Juego» como valor educativo a recuperar y establecer.

Después cuentos y narraciones, para seguir con talleres relacionados con la plástica, los cuentos, los títeres y las ciencias.

Y más tarde seguimos escuchándonos en las veinte comunicaciones presentadas por los distintos centros de Educación Infantil de 0 a 6 años.

Con toda la «escucha» que podíamos, con nuestras «orejas verdes», con «las tres hermanas: la fantasía, la realidad y la memoria» que dan forma a nuestro «sueño», y así entre cuentos ciertos y menos ciertos, con el mediterráneo de fondo, uniendo culturas, llevando sueños, finalizamos con un análisis de la Historia de la Educación Infantil y un ágape espléndido en la Escuela Infantil Pajarito.

Y con el compromiso lanzado desde el CPR de Lorca, de volver a juntarnos dentro de dos años en estos mismos lugares, bajo el signo del juego, y para ello trabajar y jugar en grupos, uno a uno, o por centros, para ofrecer y ofrecernos a nuestros «más pequeños», mientras besos, abrazos, despedidas y hasta pronto.

*Consejo de Redacción de Infancia  
en Murcia*



**Iniciativa Legislativa Popular para la creación de 30.000 plazas de escuela 0-3 de calidad, aprobada por el Parlamento de Cataluña**

El miércoles 30 de junio de 2004 el Pleno del Parlamento de Cataluña aprobó la Proposición de Ley, presentada en forma de Iniciativa Legislativa Popular (ILP), referida a la educación de las niñas y los niños de cero a tres años.

Esta ILP se ha aprobado por unanimidad de todos los diputados. Ha sido promovida por el Marco Unitario de la Comunidad Educativa, la Unión de Consumidores de Cataluña y la Confederación de Asociaciones de Vecinos de Cataluña, lo que demuestra el alto grado de interés de la ciudadanía por la calidad de la educación de los pequeños de cero a tres años.

**Manifiesto para una educación 0-3 de calidad de la Red Territorial de Escuelas Infantiles 0-3 de Cataluña**

La Red Territorial de Escuelas Infantiles 0-3 de Cataluña –integrada por la Coordinadora de Escuelas infantiles 0-3 y la Etapa de Educación Infantil de la Asociación de Maestros Rosa Sensat– ha impulsado la firma de un Manifiesto en favor de una educación de calidad para las niñas y los niños de 0 a 3 años.

El Manifiesto, bajo el lema «Basta en nombre de los niños y las niñas de 0 a 3 años», denuncia la grave situación de degradación de las escuelas infantiles y exige la actuación urgente del Gobierno de la Generalidad para garantizar el derecho de estas edades y la dignificación de las escuelas infantiles de Cataluña.



Han firmado el Manifiesto 16.671 familias, 1.282 maestros y profesionales del 0-3, 176 escuelas infantiles, 82 escuelas de infantil y primaria, y miles de ciudadanos de 212 pueblos de 28 comarcas de Cataluña.

En los últimos veinticinco años, la oferta de escuela infantil 0-3 en Cataluña ha partido de los ayuntamientos y la iniciativa privada, muchas veces con voluntad de servicio público. Los últimos cuatro años, la educación de los más pequeños está entrando en un proceso preocupante influido por la LOCE, la acción del gobierno de la Generalidad durante 23 años y la creciente demanda insatisfecha.

El día 13 de julio de 2004, los representantes de la Red Territorial de Escuelas Infantiles 0-3 de Cataluña fueron recibidos por la Consejera de Educación, a quien entregaron las firmas y el manifiesto.

El Departamento de Educación se ha mostrado sensible ante esta problemática, y ha hecho explícito su compromiso para abrir un proceso de colaboración permanente con la Red Territorial, que lleve a establecer las condiciones mínimas, los recursos presupuestarios y el control que garanticen a la vez la coherencia y la diversidad de los modelos de escuela infantil de calidad que reclama la sociedad catalana.

**II Jornadas de Educación e Desenvolvemento Rural  
O compromiso  
en Santiago de Compostela,  
Galicia**

El día 29 de mayo de 2004 tuvieron lugar, en el Salón de Actos de la Escuela de Magisterio de Santiago, las «II Jornadas de Educación e Desenvolvemento Rural. O compromiso».

Estas Jornadas están organizadas por la *Mesa de Educación no medio Rural*, que está constituida por un amplio abanico de sindicatos de la enseñanza (CIG, CCOO, CSI-CSIF, STEG, UGT) y por asociaciones comprometidas con la educación en éste y otros campos (Nova Escola Galega, Asociación Socio-Pedagógica Galega, Coordinadora Galega de CRAs y Preescolar na Casa).

El principio que aglutina a tantos colectivos diversos es el convencimiento de las bondades de una educación próxima a los habitantes de las pequeñas villas, cuyas poblaciones valoran positivamente este servicio al que tienen derecho, valoran positivamente una pedagogía y metodología que les permite el mejor conocimiento de su medio y la relación con su propio entorno.

**Conclusiones de las II Jornadas Gallegas de Educación y Desarrollo Rural**

Resulta evidente la coincidencia entre los argumentos expresados en estas II Jornadas y las conclusiones de las I Jornadas (Lugo, marzo 2002). Este hecho es significativo de cómo en estos dos años continuamos presenciando la imposición de la misma política economicista (véase el plan de continuar suprimiendo escuelas sin poner en marcha otras medidas que supongan incremento de presupuestos) y de cuánto falta para iniciar el compromiso con un plan global y específico para el medio rural. Pese a esto, en estas II Jornadas, se ha dado un atisbo de esperanza con algunas promesas de representantes parlamentarios y de la Consejería de Educación. Ante esta realidad tenemos que seguir hablando de acelerar medidas de urgencia referidas a:

- Asegurar que el tema de la educación en el medio rural sea

asumido por el Parlamento Gallego, mediante la creación de una comisión, tal y como se comprometieron en estas Jornadas los representantes de los tres grupos parlamentarios. Si este plan se confirma, se estarían poniendo las primeras piedras para integrar el tema educativo en el marco de una política general, en un plan global de desarrollo del medio rural. Dicho plan tiene que enmarcar la atención educativa con un tratamiento de acción positiva, superando de forma comprometida la marginalidad económica en la que actualmente se encuentra, limitada a los deficientes presupuestos de la Consejería de Educación. El primer paso tiene que ser a partir de la creación de una comisión que profundice en esta problemática, contando con la participación de aquellas organizaciones y personas con capacidad para aportar propuestas debidamente fundamentadas.

- Elaborar un plan específico de educación adecuado a las necesidades del medio rural. Dicho plan tiene que superar la obstrucción actual de esquemas meramente economicistas para

cumplir un papel vertebrador. Así mismo tiene que ponerse en marcha un nuevo modelo asentado en un mapa escolar que contemple la debida atención, educativa y cultural, desde el nacimiento hasta la tercera edad.

- Frenar el cierre acelerado y sin justo criterio de innumerables escuelas unitarias. Nos referimos a aquellas escuelas con posibilidades para mantenerse, siempre que se mantenga en ellas el alumnado de Primer ciclo de Primaria, y que, en el caso de desplazar a estos alumnos, la escuela no tendría matrícula para sostenerla. En este sentido ponemos como ejemplo el criterio de potenciación de escuelas unitarias que se está siguiendo en otras CCAA del Estado.
- Acelerar al máximo la puesta en marcha de un modelo de «organización funcional» entre todas las escuelas unitarias que garantice para todas ellas la dotación de recursos de todo tipo de forma equitativa (comenzando por el profesorado especialista y de apoyo), como vienen haciendo desde hace años otras comunidades autónomas del Estado. Al mismo tiempo potenciar la

escasa organización en base a Centros Rurales Agrupados (CRA).

- Abordar, desde la Universidad, un plan de formación inicial que amplíe sus contenidos de cara a garantizar la preparación para trabajar en el medio rural. Ésta es una condición básica para conseguir la capacitación profesional requerida para trabajar en un medio con unas condiciones tan diferenciadas. La debida formación inicial es decisiva para que el profesorado se integre en la labor de dinamización y recuperación de valores culturales que el medio rural requiere.
- Poner en marcha un plan inmediato de actualización permanente y de introducción a las nuevas tecnologías para un profesorado del medio rural que, por las circunstancias del medio, trabaja en condiciones de mayor aislamiento. Subrayamos en este punto el hecho de que en estas Jornadas, la representante de la Consejería de Educación manifestó su compromiso para poner en marcha un proyecto, innovador dentro de Galicia, para la formación del profesorado en el que se integre la formación para el trabajo en el ámbito rural.

- Reglamentar las condiciones de trabajo del profesorado itinerante. En esta carencia se destaca el hecho de que Galicia sea la única Comunidad Autónoma del Estado que no tiene aún reglamento de itinerancias para el profesorado que ejerce en el medio rural en condiciones indebidas y de máxima precariedad.
- Dotar a las escuelas rurales de todo tipo de recursos didácticos y tecnológicos, teniendo en cuenta el retraso que llevamos en la implantación de recursos informáticos cuando todavía faltan los teléfonos en muchas escuelas.
- Paliar las grandes deficiencias en el equipamiento y en las infraestructuras que padecen la mayoría de las escuelas.
- Elaborar y divulgar una base de datos con una completa catalogación de las experiencias innovadoras existentes en Galicia.
- Revalorizar la escuela rural, reconociendo su potencial en cuanto a la calidad, su papel en la renovación pedagógica durante décadas, y dignificar la cultura rural reconociendo su significado en la identidad de nuestro país y su inmensa valía.

- Asumir el esfuerzo necesario por mantener escuelas rurales diseminadas por las localidades teniendo en cuenta su importancia decisiva en el reequilibrio territorial y demográfico de este país. Considerarlas en su cometido de motores imprescindibles en la revitalización, en la dinamización social y cultural igual que en la valoración y recuperación de la inmensa sabiduría popular de nuestro pueblo, hoy en trance de desaparición.

*Mesa de Educación en el Medio Rural*  
Santiago de Compostela

### Nuestra portada



Albert Anker (1831-1910):  
*El examen*, 1862.

Esta vez ilustra nuestra portada una escena de la vida de la escuela más tradicional recogida por el pintor suizo Albert Anker: los niños y las niñas van pasando ante el tribunal de profesores para hacer el examen. Muchos son los detalles que aluden en este cuadro a la desigualdad de relación entre adultos y pequeños, el más evidente quizá ese papel colgado en la pizarra a una altura tal, que exige al niño que se está examinando ponerse de puntillas para conseguir apuntar la línea que está leyendo.

## EDICIONES INFANCIA

*sólo para lectores  
de la revista*

*20% de descuento*

**si compras tus libros y CD  
directamente a:**

**934 817 377**

**[www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)**

Mabel PIÉROLA: *No sé*  
Madrid, SM, 1998.

En los últimos años, en el mundo de la ilustración, no podemos dejar de mencionar el trabajo de Mabel Piérola. Sólo hace falta mirar este libro, ganador de un premio Fundación Santa María 1997, para percatarse de su calidad.

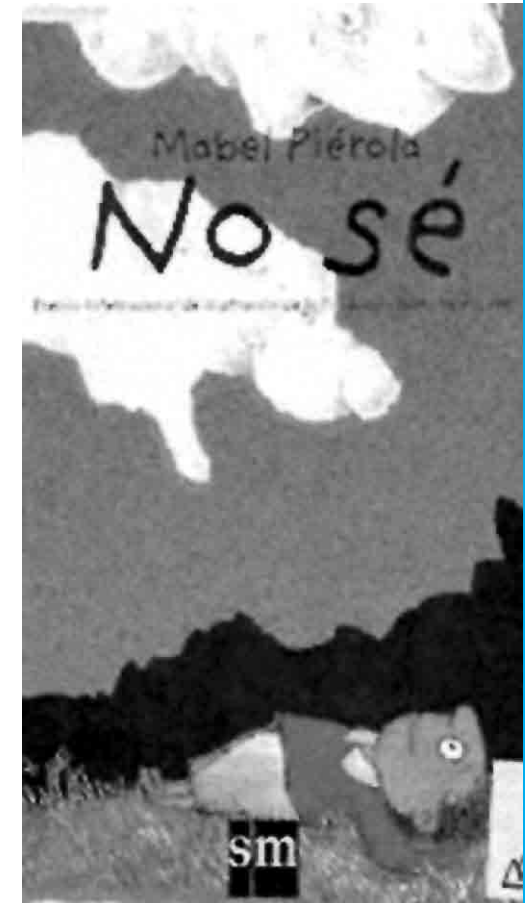
En él podemos apreciar su valiente diseño con gruesos trazos, fuertes y expresivos. Sus ilustraciones son dinámicas, discontinuas y llenas de contrastes, con signos y formas innovadores, mezclando colores oscuros y vivos, primeros planos y ángulos atrevidos.

Se puede decir que renueva ritmos y formas, alejándose de perspectivas clásicas.

Asimismo, el texto verbal es un texto contestario que huye de los convencionalismos.

Es un libro valiente, custodio de cuestiones enigmáticas y poéticas, que nos impulsa a indagar nuevos rumbos.

A partir de 2 años.



**Haur Liburu Mintegia**  
**Facultad de Humanidades y**  
**Educación**  
**Mondragón Unibertsitatea**

**Bambini**, mayo de 2004WEB: [www.edizionijunior.it/bambini.htm](http://www.edizionijunior.it/bambini.htm)«Educazione alla pace e 'intelligenze multiple'.  
Intervista a Howard Gardner»

Paola Bernardini

«Dov'è il cervello? Dov'è la mente?»

Luca Surian, Maria Elena Bellini

«Le 'parole' della qualità»

Paolo Zanelli

«Apprendere dall'esperienza»

Laura Forlin

«Tanto modi di crescere: Viaggio dal nido alla scuola»

Mini Canarini, Paola Gnesi, Cinzia Meniconi

«I nonni»

Asilo nido comunale de Ostigiantonio Varisco

«Delle regole da fare insieme alle maestre e ai genitori»

Paola Strozzi, Tiziana Filippini

«Lo scatolone scientifico»

Lara Albanese, Emanuela Colombi

«Visita alla bottega dello scultore»

Scuola dell'infanzia statale Don Lorenzo Milani, de Monstespertoli

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 337, julio-agosto de 2004WEB: [www.cuadernosdepedagogia.com](http://www.cuadernosdepedagogia.com)

«25 Retratos de maestras», Monográfico

**Scuola Materna**, núm. 18, julio de 2004Web: [www.lascuola.it](http://www.lascuola.it)

«Infanzia, famiglia, scuola. Comunità e comunicazione»

Reggio Emilia 25-27 marzo 2004

«Comunicare per educare: prospettive pedagogiche»

Sira Serenella Macchietti

**Vitta dell'infanzia**, mayo-junio de 2004

«La difficile arte dell'insegnare»

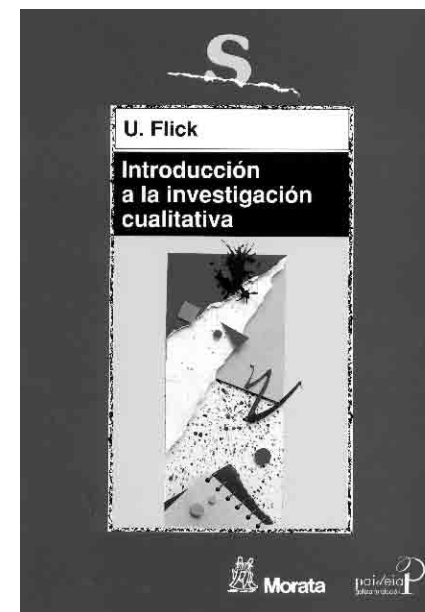
Diana Pulsoni

Ph. ROCHAT: **El mundo del bebé**,  
Madrid, Ediciones Morata, 2004.

Este libro sitúa las teorías sobre el desarrollo humano en una perspectiva nueva y más rica. Articula una visión ecológica sobre la forma en que los niños y niñas organizan su interpretación del mundo, y explica cómo desarrollan sus capacidades y su comprensión conceptual en relación con tres dominios interrelacionados: el yo, los objetos y las otras personas. La conclusión induce a la reflexión, describe la primera infancia como una serie de transiciones fundamentales –que a veces denomina «revoluciones»– y delimita los mecanismos y los procesos que impulsan el desarrollo.

U. FLICK: **Introducción a la investigación cualitativa**, Madrid, Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza, 2004.

El autor presenta aquí, de modo accesible, las teorías, métodos y nuevos enfoques cualitativos de investigación. Expone y justifica los diferentes pasos a seguir en el diseño y desarrollo de esta estrategia metodológica. En este marco, se detiene en los procedimientos y técnicas más importantes para recoger e interpretar los datos, y para evaluar y presentar los resultados. Asimismo, incorpora ejemplos prácticos para facilitar una mejor comprensión.





## Suscripción a la revista *Infancia*

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

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

Precio para 2004 (IVA incluido):

España: 38,60 euros

Europa: 46,30 euros

Resto del mundo: 49 euros / 59 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción   
 Por domiciliación bancaria

## Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular

Entidad                      Oficina                      Dígito control                      Cuenta/libreta

Firma del titular

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
 Suscripción por Internet: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

*Edición:* Asociación de Maestros Rosa Sensat  
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
 Tel.: 93 481 73 73  
 Fax: 93 301 75 50  
[redaccion@revistainfancia.org](mailto:redaccion@revistainfancia.org)

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

*Consejo de Redacción:* Marta M.<sup>a</sup> Álvarez, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Pilar Martínez, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Antonio Rodríguez, Rosa Securun

*Consejos Autonómicos:*

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

*Asturias:* Marta M.<sup>a</sup> Álvarez, Jorge Antuña, M.<sup>a</sup> José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado

*Canarias:* Dolores Acosta, M.<sup>a</sup> Jesús Boquete, Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marro, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, Delia Suárez, M.<sup>a</sup> Dolores Suárez, Cándida R. Toledo  
*Cantabria:* José Antonio Arce, Isabel Bolado, M.<sup>a</sup> Cruz Cruz, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz

*Castilla-La Mancha:* Pilar Martínez, Carmen Miranda, Joaquina Montero, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana F. Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla

*Castilla-León:* Helena del Amo, J. L. Barrio, Gloria Domínguez, M.<sup>a</sup> Carmen Soto

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

*Extremadura:* M.<sup>a</sup> Encarnación Ambrona, Carmen de Tena, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Alicia Pérez

*Galicia:* M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.<sup>a</sup> Dolores Rial, María Vilar

*Madrid:* Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, María Mallo, Sol Martín, Lutzgarda Reig

*Murcia:* Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.<sup>a</sup> José Vicente

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

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

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

*Depósito Legal:* B-19448-90

*ISSN:* 1130-6084

*Distribución y suscripciones:*

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

*Distribución en librerías y América Latina:*

Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

Fax: 93 231 18 68

**P.V.P.: 6,50 euros ejemplar (IVA incluido)**

*Colabora:*

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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