



infancia 116 educar de 0 a 6 años

REVISTA
DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS
ROSA SENSAT
JULIO/AGOSTO 2009

¿Por qué...?

¿Por qué el curso que ahora acaba ha sido tan duro de soportar para la escuela en general, un curso durante el cual de manera recurrente se ha provocado un malestar hacia la educación con datos y más datos cuanto menos cuestionables, con opiniones genéricas en las que la pregunta induce la respuesta, con tópicos para desanimar al más fuerte? ¿Por qué las evaluaciones internacionales, por cierto sesgadas en los titulares de los medios de comunicación y poco explicadas en todo su alcance, sobredimensionando lo negativo han conseguido generar sentimiento de culpa a niños, maestros y familias, cuando la realidad permite lecturas diversas y en su mayoría positivas? ¿Por qué una reiterada lectura negativa de la realidad, genera, refuerza la cada vez más recurrente afirmación de que

hace falta empezar antes, insistiendo en las enseñanzas de lectoescritura, inglés, informática y matemáticas, y hacerlo exigiendo lo antes posible esfuerzo y más esfuerzo? En este paradigma dominante en la educación se olvida o menosprecia que todo aprendizaje ha requerido esfuerzo, pero que para aprender, en el sentido profundo de la palabra, el esfuerzo no se puede imponer, para aprender el esfuerzo es un deseo y una fuerza que toda persona, también a los más pequeños les sale de dentro.

¿Por qué no ha sido posible difundir las miles de acciones positivas que cada día pasan en la mayoría escuelas, cuando hoy todo el mundo conoce que la insistencia en una visión negativa de cualquier institución, persona o cosa hace que ésta finalmente sea negativa? En este punto nos preguntamos: quién está jugando con la escuela y con su responsabilidad y compromiso de aprendizaje, quién puede tener un interés tan constante en desprestigiarla, dónde

lleva tanta insistencia negativa. Una presión negativa que, afortunadamente, no encaja en la cotidianidad de muchos grupos de educación infantil, y es preciso trabajar para que no encaje, para lo cual será necesario prescindir de normas que devalúen, de la burocracia que encorseta y de todo aquello que es una dificultad para seguir construyendo la escuela infantil que tienes en el pensamiento, que deseas hacer realidad el próximo curso. Para el próximo curso, los que como tú pensamos que hace falta cambiar la manera de gobernar la escuela, desde la de los más pequeños hasta la de los mayores, proponemos decidir de manera responsable hacer uso de nuestra profesionalidad y libertad para dar visibilidad a la escuela tranquila, entusiasta, creativa, aquella que mira el futuro con imaginación, rigor y esperanza.

Para todo ello, este verano es esencial que durante las vacaciones descanses, disfrutes tanto como puedas, para afrontar el próximo curso con toda la energía que nos será necesaria, muy buenas vacaciones.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	El lugar del cuerpo en el desarrollo	Carles Perellada	3
¿Alguna vez te has preguntado?			9
Educación de 0 a 6 años	Arte comunitario	Javier Abad	10
Escuela 0-3	Cuando el arte de Miró llegó al grupo de 2 años... Los fundamentos de una verdadera autonomía	Ruth Tomás Judith Falk	19 22
Buenas ideas	Harina, agua, color... y mucho más	V. Durante, M. Jiménez, L. Valencia, J. Vega	32
Escuela 3-6	De la experiencia a la acción Pequeños científicos	Maite Centol Patricia Aguilera, M.ª Concepción Redín, Arantza Serrano	34 38
Infancia y salud	Hiperactividad: ¿Síntoma o juicio clínico?	Mirta Lidia Eiroa	41
Informaciones			45
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47



El Primer Ciclo de Educación Infantil a la Consejería de Educación, en Castilla-La Mancha

Por fin en Castilla-La Mancha, tras años de reivindicaciones por parte de profesionales y familias, se reconoce el carácter educativo al Primer Ciclo de la Educación Infantil y sus centros serán gestionados por la Consejería de Educación en lugar de la de Bienestar Social.

La LOE permite que las distintas Comunidades Autónomas desarrollen sus propias Leyes de Educación; a finales de año la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha abrió el debate social para elaborar la nuestra. Ha sido la oportunidad para dar a este tramo educativo la importancia que merece.

El pasado día 30 de enero, día de la enseñanza, el presidente de la Comunidad Autónoma anunciaba el traspaso del Primer Ciclo de Educación Infantil a la Consejería de Educación y Ciencia, esta decisión es el primer paso necesario de un proceso que ahora se inicia: hacer efectiva la inclusión del Primer Ciclo de Educación Infantil en el sistema educativo.

Queda debatir y elaborar la Ley de Educación de Castilla-La Mancha, así como los decretos que la desarrollen, concretamente el que establezca el currículo del Primer Ciclo de Educación Infantil y los requisitos mínimos de los centros que lo aborden.

Se abre, a partir de aquí, una etapa de esperanza que deberá ir tomando forma con compromisos que garanticen una etapa educativa de calidad

alejándose de la idea de etapa “cubre-necesidades-básicas” y acercándose a una concepción que valora las potencialidades y recursos que el niño tiene desde que nace. Es decir una etapa con valor propio, que no mide la cantidad sino la calidad de lo que ofrece.

Es ahora el momento de ver qué hay detrás de esta primera decisión política que deberá ir acompañada de unas medidas encaminadas a crear una Escuela Infantil que reúna y unifique una serie de requisitos como:

- La titulación de las educadoras,
- un buen proyecto educativo de centro,
- la atención a la formación continua,
- una ratio adecuada,
- espacios cuidados y diversificados,
- equipamientos...
- Una Escuela Infantil que cree vínculos afectivos sin los cuales los niños y niñas no puede desarrollarse plenamente,
- que atienda educativamente los momentos de vida cotidiana,
- que sea lugar de encuentro, intercambio y diálogo con las familias.

Una escuela de CALIDAD con mayúsculas.

Será interesante estar atentos a los próximos “movimientos”. ■

*Consejo de Infancia en
Castilla-La Mancha*

El lugar del cuerpo

en el desarrollo

Hace algunos años tuve la oportunidad de dar clases de Desarrollo Psicomotriz a estudiantes de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Al preparar las clases tomé de nuevo conciencia del reto que significaba darle al cuerpo el lugar de dignidad que le corresponde en el mundo educativo. Tenía formación al respecto, concretamente en la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier, tenía la experiencia acumulada de muchas horas de vuelo en la sala de psicomotricidad de la Escuela Pública “Els Convents” de Martorell, con niños y niñas de 3 a 6 años. En nuestra escuela también le habíamos dado protagonismo al cuerpo en contextos de actividad manipulativa y expresiva. Con ese bagaje me encontraba frente a jóvenes que tenían pocas referencias del tema a quienes, en poco tiempo, debía conseguir sumergir dentro de esa vivencia.

Nadie pone en duda, en estos momentos, la relevancia que tiene la dimensión corporal en el desarrollo de la primera infancia. Mucho se ha escrito sobre ello, incluso mucho se ha experimentado y, sin embargo, todavía no se ha conseguido suficientemente que los contextos educativos, tanto escolares como familiares, la tomen a su cargo, reconozcan su valor, y pongan en marcha los medios y las actitudes adecuadas para que ello tenga un buen efecto en la vida de los niños y niñas de edades tempranas. Este documento pretende ahondar en esta necesidad, aportando algunos aspectos que nos permitan afianzar los valores que se ganan cuando se tiene en cuenta el cuerpo como punto de partida básico para un desarrollo armónico para todas las personas desde la más tierna infancia.

Carlos Perellada

Ahí retomé una mirada que desde entonces no he abandonado en ninguno de los contextos en los que intervengo, sea en relación al trabajo con docentes, o en relación al acompañamiento de familias.

Esa mirada tiene que ver con lo maravilloso del proceso de ese desarrollo psicomotriz que los niños y niñas llevan a cabo, especialmente, de los 0 a los 3 años.

Y creo que ésta es una de las claves que nos puede ayudar a cambiar lo que está sucediendo en muchos centros educativos en relación al cuerpo y al movimiento.

¿Cómo puede darse el hecho que después de todo lo que sabemos al respecto de la importancia del cuerpo y el movimiento, además del juego, en el crecimiento de los niños y niñas, todavía no se haya instaurado un abordaje completo de estos aspectos en todos los espacios educativos, incluso que no sean suficientemente reconocidos en los contextos familiares, a pesar de que no es en ellos donde se hace pedagogía al respecto?

Quizás vivimos cada vez más en un mundo virtual en el que no parece tener demasiada cabida lo corporal. Quizás vivimos cada vez más en contextos de vida donde una expresión global de la infancia no puede darse por los constantes peligros de la vida urbana, porque no hay tiempo suficiente para poderles atender de una forma más personal...

Sea por lo que sea es indudable que en nuestra sociedad al cuerpo sólo se le rinde homenaje como algo que puede ser lucrativo a nivel comercial, generándose una imagen bien confusa en relación a lo que debería ser.

Cambiar la mirada

¿Cual sería el cambio de mirada? Ayudar a maestras y maestros, y a padres y madres, en primer lugar, a darse cuenta de la maravilla que significa el proceso de crecimiento, específicamente del desarrollo psicomotriz, de la primera infancia. Percibir todos los milagros, por decirlo de alguna manera, que se dan en el hecho de que un pequeño pueda organizar su tono muscular, desajustado en los primeros días de su vida, de manera que acabe, no sólo manteniéndose erguido y empezando a desplazarse por el espacio, hasta llegar a caminar, a correr, a saltar, a trepar...; incluso el afinamiento que significa estructurar sus ejes corporales para conseguir que de un movimiento incontrolado de las extremidades superiores pueda llegar a un movimiento tan preciso como el de hacer la pinza con los dedos de la mano, sabiendo que para conseguir todos esos avances ha tenido que pasar por un sinnúmero de experimentaciones, de conquistas y de fracasos, que a menudo pasan desapercibidos, justamente porque no los “miramos” desde su valor intrínseco.

Todo lo que conforma el desarrollo de esos primeros años de vida, pasa por el intermediario del cuerpo, desde este maravilloso desarrollo psicomotriz, hasta la construcción de las bases iniciales para el aprendizaje de



cualquier habilidad y conocimiento, estructurándose a partir de la experiencia corporal en relación al espacio, al tiempo, y a la interacción con el otro, especialmente con los adultos que les acompañan en sus primeros pasos por la vida.

Sin embargo, continuamos en la cultura de las polaridades, de los opuestos, de lo que tiene mayor o menor importancia, de la separación entre mente y cuerpo, entre cognición y emoción. A las puertas de dar un salto cuántico en muchos aspectos trascendentes de la vida, ¿cómo podemos continuar dejando de lado estos hechos? La biología del desarrollo humano es tan extraordinaria que no la podemos pasar por alto y, por supuesto, no la podemos desligar de los aspectos que hacen referencia al desarrollo de las relaciones sociales y del pensamiento, en todas las áreas del conocimiento. Hasta que no consigamos que todos aquellos que están implicados en los procesos de crecimiento de la primera infancia, que incluye a padres y educadores, se dejen maravillar y sorprender por todas esas habilidades y competencias, simples en apariencia, extraordinarias en relación a sus efectos evolutivos y madurativos, difícilmente podremos dar el salto cualitativo necesario para encarar este reto.



Referentes para la reflexión

Deberíamos promover, desde todos los lugares donde se puede hacer pedagogía de estas realidades, la lectura de Sebastià Serrano en su libro *Comprender la comunicación* (Paidós), donde hace una narración exquisita de lo que significa la filogénesis del desarrollo humano, en la que todo lo referente al cuerpo adquiere un protagonismo relevante. Con esa lectura nadie puede quedarse indiferente al conocer los pormenores de procesos a los que no les damos ninguna importancia en la vida cotidiana y que sin embargo han permitido cambios impensables en el desarrollo de las capacidades específicamente humanas, no solamente las corporales, sino también las cognitivas, emocionales y relacionales.

Aucouturier, siguiendo la estela de Wallon, y de otros muchos que han hecho aportaciones en esta comprensión de lo corporal, nos ha legado una práctica que recoge de una forma sublime sus aspectos más significativos. Sus explicaciones sobre cómo influyen las emociones en el desarrollo del tono muscular, sobre la necesidad de los pequeños de investir el mundo y todo lo que les rodea a partir del cuerpo, sobre cómo a partir de su expresividad motriz podemos comprender sus dinámicas profundas, y de cómo puede resultar de ineficaz no percibir que

si no es a partir de la vía corporal y simbólica, esos pequeños tienen serias dificultades para afianzar el desarrollo del resto de sus potencialidades a todos los niveles, han aportado mucha luz al papel del cuerpo en el desarrollo global de la infancia.

Mauricio y Rebeca Wild¹ también le dan al cuerpo un gran protagonismo. Consideran que es del todo necesario crear entornos de vida, ambientes suficientemente preparados y relajados para que los pequeños, a partir de la experimentación con su cuerpo, con la manipulación, con el movimiento, con la actividad espontánea, puedan ir armando esa estructura que parte de la biología para irse adentrando en las sutilezas de la construcción del pensamiento más elaborado. Ellos sostienen que si les permitimos experimentar hasta la saciedad, dentro de ese marco de contención y libertad, moldean de una forma consistente sus esquemas de pensamiento de tal forma que acaban siendo el trampolín para futuros avances, de una magnitud que es difícil de calcular y evaluar *a priori*.

Cuando les escucho siempre recuerdo algo que les comentaba a los estudiantes a los que daba clases: cuando las criaturas nacen lo hacen con dos grandes tesoros debajo del brazo; el primero de ellos es una potencialidad, y plasticidad, para el aprendizaje, que no tiene límites

desde la perspectiva del crecimiento en los seres vivos; el segundo, una confianza absoluta en que se encontrarán con un entorno humano, social, que les segurizará y acompañará para que puedan llevar a buen término todas esas potencialidades. Cada contexto va a actualizar esos regalos de formas diversas. En el ámbito de la educación no podemos permitirnos desestimar esas premisas, por muchas presiones externas que tengamos que manejar, que a veces van en la dirección de limitar el juego y la experimentación para que empiecen más pronto con los aprendizajes instrumentales, por ejemplo.

Humberto Maturana² nos muestra cuan importante es la biología en el desarrollo de lo humano. Cuenta que una de las capacidades que nos ha permitido desarrollarnos como tales es lo que él llama “el conversar”. Comparte con muchos otros autores que la aparición del lenguaje en la filogénesis del desarrollo de la especie marcó un antes y un después, y a partir de ello se dio una forma de comunicación, específicamente humana, que tiene que ver con la utilización de ese lenguaje para comunicarnos, más allá del hablar, en redes de interacciones en las que lo fundamental es “lenguajear” (conversar), favoreciendo la aparición de un reconocimiento genuino del otro, y de todo lo que ese otro lleva consigo. No en vano Maturana describe el amor, que considera nuestra emoción principal, y el motor que ha permitido nuestra humanización y el desarrollo de nuestras capacidades superiores, como el reconocimiento del otro como legítimo otro en convivencia con uno.

¿Por qué recojo ahora esta idea del “conversar”? ¿Dónde se da la primera conversación? Sabemos con seguridad que ese acto comunicativo se da en el momento en que la madre alimenta al bebé, sea para amamantarlo, sea para darle el biberón. El diálogo que se genera en ese momento es algo extraordinario, una combinación inmejorable entre las necesidades biológicas y las necesidades relacionales. Cuánta emoción en ese acto, en ese incorporar el alimento y satisfacer la necesidad biológica, y las pausas para mirarse entre madre y bebé, para sintonizar en una profundidad de atención y seguridad que en pocas ocasiones se va a dar, con tal intensidad, a lo largo de la vida. La madre y el bebé inician una conversación sublime, y a través de lo corporal pasan a un nivel de relación que le permite al niño investir aquello que percibe en su contexto propio, que acabará deviniendo puro placer y conocimiento.

Cuerpo y relación: la perspectiva sistémica

Además de esa interacción específica entre madre y bebé, el pequeño forma parte de una red de relaciones sociales en la que se van estableciendo vínculos que van más allá de lo que resulta aparente. Existe una dinámica transgeneracional que comporta que cuando un bebé nace lo hace con un cierto encargo de establecer un equilibrio en el sistema familiar, algo que resulta necesario compensar, en ese justo momento, en el entorno más próximo de la familia.

Lo que hemos visto en la práctica, desde esta mirada sistémica, es que el niño se ofrece, cuando se dan esos desequilibrios, a llevar cargas que no le corresponden, a veces simplemente para llamar la atención, a veces incluso arriesgándose en la dirección de la enfermedad. De esta forma, el cuerpo, la emoción, la relación, el vínculo y la red, quedan atrapados en una especie de círculo vicioso.

Pongamos como ejemplo la manifestación, a través de la vía corporal, de un conflicto emocional, con una clara vinculación sistémica, como podría ser, al menos hipotéticamente, el emergente de un caso de hiperactividad. El pequeño crece en un entorno familiar en el que hay un desarreglo en las relaciones parentales, o quizás donde uno de los padres está en una situación de fragilidad para la vida, algo que nos puede sonar de forma extraña, y que sin embargo sucede más a menudo de lo que podemos imaginar. Aunque sabemos que se da de una forma totalmente inconsciente, el pequeño empieza a agitarse para que los padres, o al menos uno de ellos, tengan que fijarse en él y desconectar del conflicto, o de la fragilidad. Dado que lo que mueve al sistema familiar suele tener mucha fuerza, aún con los esfuerzos del pequeño no cambia la dinámica de fondo, y cada vez su agitación es mayor, llegando al extremo que ya no puede parar.

Si no percibimos ese exceso de movimiento como la manifestación de una alteración emocional y sistémica, corremos el grave riesgo de quedarnos con la manifestación del síntoma y la más que probable consecuencia



de intervenir en la dirección de éste, y no con sus condicionantes, de manera que algo que se inicia como una forma de movilizar al sistema familiar porque se da alguna situación difícil de encarar, que está en riesgo, lo que hacemos es generar una etiqueta que nos va a desviar totalmente de otras posibles intervenciones. Las consecuencias suelen ser dramáticas, entre ellas la estigmatización y medicalización de esa manifestación, con la subsiguiente “tranquilidad” de los padres y de los especialistas.

Por lo tanto, el cuerpo juega un papel importante, también desde esta perspectiva sistémica, en el desarrollo integral de los niños, en la primera infancia y a lo largo de todas las etapas de desarrollo, y debemos estar atentos en relación a esas implicaciones. En general, un contexto familiar estructurado, que se ocupa de sus procesos vitales, en el que la relación de los padres es armoniosa, con un ambiente relajado, garantiza la vivencia de un cuerpo saludable y un desarrollo estable y completo de los hijos.

El valor del cuerpo para los entornos de vida futuros

Vayamos aún un poco más allá. ¿Cuál es la estela que sigue la vida de los seres humanos? Desde la aparición de la teoría cuántica, y de los recientes estudios sobre la neurociencia, cada vez se pone más en evidencia que la realidad es más una construcción que no un hecho inamovible. Vivimos un tiempo en el que nos debatimos entre acceder a

un nivel de conciencia mayor, para comprender en profundidad todo aquello que nos acontece, o manejarnos en una dimensión de virtualidad cada vez más absorbente. Este movimiento no se puede parar, no está ni bien ni mal, sencillamente se está dando. ¿Qué tiene esto que ver con el cuerpo y el desarrollo? A mi modo de ver, bastante más de lo que nos podamos imaginar.

Necesitamos estar conectados con el cuerpo a modo de seguro salvavidas porque nos conviene poder tocar de pies en el suelo, sin que se nos vaya la cabeza más allá de lo que podamos gestionar, como seres humanos que todavía estamos en la dimensión de la biología, a pesar de los avances que, en todos los sentidos, hemos hecho en las última décadas.

Los niveles de percepción más altos los tienen los pequeños en los primeros meses y años de la vida. A medida que nos hacemos mayores lo cognitivo le quita protagonismo a lo corporal e intuitivo, y ello, que es necesario para el desarrollo de otro tipo de capacidades superiores, nos distancia de la posibilidad de poder percibir lo que nos llega a través del cuerpo, inquietudes, señales de peligro..., que tapamos o intentamos controlar con el pensamiento que, en este sentido, se vuelve escudriñado y poco auténtico en relación con nuestras necesidades vitales. Necesitamos la percepción para poder distinguir, y ampliar la mirada, sobre aquello que nos acontece.

La dicotomía entre cuerpo y mente resulta un lastre en nuestros días, cuando, más que nunca, necesitamos encontrar un equilibrio fuerte

para encarar los retos y complejidades con las que vamos a tener que manejarnos.

Deepak Chopra³ llega a decir que podemos reprogramar nuestras células para que no envejecan tan deprisa, a través de mensajes positivos, que tienen efecto si la intención con la que lo hacemos es suficientemente clara. Para que esto sea posible debemos estar muy bien conectados con nuestro cuerpo, bien conectados con la tierra, con nuestras raíces, con nuestra respiración, que es donde se da uno de los intercambios de energía más importantes para favorecer una vida plena en todos los sentidos, y con los ejes corporales, que nos permiten integrar al padre, y a la madre, a lo masculino y a lo femenino, al hemisferio derecho y al izquierdo, y también nos conectan con la sobrevivencia, con la acción, con el amor, con el conocimiento, y con la dimensión espiritual del ser humano.

El cuerpo es el primer espacio donde vivimos, desde donde nos proyectamos desde las raíces hacia el universo, dentro de un caldo de gran complejidad e incertidumbre. A menudo cuidamos nuestros contextos de vida, al menos así solemos decirlo, y sin embargo descuidamos el más próximo e íntimo, el propio cuerpo. Es necesario que la educación, desde las primeras etapas de la vida, se haga eco de esta necesidad, superando las polaridades y dando al cuerpo el lugar que se requiere auténticamente para un desarrollo armónico de las personas desde la infancia.



Dado que en este número de la revista se habla del arte en la educación, me permito imaginarme el cuerpo, y su desarrollo, como una obra maestra, minuciosa, sorprendente, creativa..., que nos sitúa en la dimensión del arte de vivir. Es el momento, también, de hacer que la intervención educativa entre en esa dimensión creativa para no caer en viejos esquemas que imposibiliten los cambios que se requieren en esta dirección. La experiencia, el conocimiento alrededor de lo corporal, ya está en el sistema, y las posibilidades para dar un paso más, también, tan sólo hace falta que se dé una “intención” clara, que percibamos la necesidad y las posibilidades y, de alguna manera, todo lo demás vendrá sin demasiado esfuerzo, si es realmente el momento, ya que de nada serviría que sólo fuera el anhelo de unos pocos. A través de mi experiencia en la formación de maestros, tengo la plena confianza que ya estamos andando ese camino, y pronto vendrá el tiempo de disfrutarlo con las jóvenes generaciones. ■

Notas

1. *Calidad de vida*, Rebeca Wild, editorial Herder
2. *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*, Humberto Maturana, ediciones J. C. Saez
3. *Cuerpos sin edad, mentes sin tiempo*, Deepak Chopra, Zeta bolsillo

¿Qué imágenes de producciones artísticas, fotos, posters, encontramos en nuestros espacios de infantil?

¿Quién decora salas, pasillos, las maestras al principio de curso, las familias, niñas y niños poco a poco, en función del proceso de aprendizaje, en la medida que van aprendiendo, investigando?

Arte comunitario

“Arte es todo aquello que vuelve la vida más interesante que el arte”
(Robert Fillou).

El arte como contexto de vida y relación

Algunas manifestaciones del arte contemporáneo pueden ser integradas en la escuela infantil para la innovación educativa y como modelo de desarrollo comunitario, al entender que las relaciones humanas (los intercambios, las invitaciones, los encuentros, los acontecimientos, las celebraciones, etc.) pueden ser también susceptibles de determinar una producción artística (Bourriaud, 2007). Hablamos entonces en la escuela de una forma de arte que nos conecta y cuyo principal valor reside en la calidad de las relaciones humanas que promueve, reconoce y celebra. Esta manera de plantear el arte en comunidad se manifiesta mediante acciones o proyectos que involucran en su propia dinámica a un colectivo. Acciones comunitarias basadas en una participación creativa que se sirve del arte como facilitador de procesos para identificarse con la vida, la elaboración de sentido y la afectividad.

El arte se convierte entonces en un compromiso para aprender de nosotros mismos y de los demás, siendo el resultado de estas acciones colectivas, la representación de encuentros posibles y la creación de las

Las propuestas de arte comunitario en contextos escolares pueden servir como transmisión de valores, cultura y afectos. El lugar donde se representan y desarrollan estas experiencias es el espacio de la vida. El arte toma forma y sentido a través de las acciones que promueve y realiza una comunidad, y esto ocurre en la escuela cada día, tan solo hace falta reconocerlo como importante.

Javier Abad

mejores condiciones para el intercambio y la calidad de vida escolar. El arte que reconoce *la estética de las relaciones* se basa en conceptos como la democracia cultural, la participación inclusiva de toda la comunidad educativa, el diálogo para el consenso y la gestión del conflicto, etc. El producto artístico se valora entonces desde el crecimiento personal y comunitario que supone el enriquecimiento de la escuela vivida como contexto social y cultural. Esta idea del arte, como estado de encuentro con el *otro*, también se basa en relaciones de confianza mutua, pues cada aportación se considera valiosa por ser original y única. El arte comunitario puede ser, de esta manera, motor de transformación social y educativa ya que los modelos cooperativos replantean necesariamente el concepto de lugar, el sentido de pertenencia, las estructuras simbólicas que comparte una comunidad, el concepto de identidad basado en procesos de vida de sujetos en continuo tránsito, etc.

Construir un relato compartido a través del arte

Las propuestas de arte comunitario se manifiestan de diversas maneras, muchas de ellas, mediante acciones efímeras y sutiles que se viven en el día a día para construir las narraciones del “estar juntos” en la escuela. Narrativas que se corresponden, tanto con los momentos extraordinarios como también las rutinas, sirviendo para reconocer lo verdaderamente importante y para presentar a los demás las conexiones que se producen en ese cruce y entramado de biografías que es la escuela infantil (aunque éstas acaben apenas de comenzar en el caso de los niños y

niñas más pequeños). Las escuelas narrativas se narran a sí mismas a partir de guiones que se escriben desde las voces y acciones de cada cual (Bonàs, 2007). Ese guión permanece siempre abierto a nuevas opciones y posibilidades, donde también hay cabida para las enmiendas y las tachaduras, pues se revisa y rehace a diario por sus protagonistas.

También se pueden representar estos relatos de vida de manera permanente y comunicable. La documentación puede ser una manera de conocer y comprender mejor estas acciones, pero también la *instalación* como forma de fijar un suceso reconocible en el tiempo y en el espacio escolar. Asimismo, las propuestas preformativas a través del juego espontáneo y libre, consideran la vida como el mejor escenario para representarse a sí misma (la *performance* en la escuela entendida como forma de hacer visible el aprendizaje), también es una manera de pensar que el futuro es una historia compartida que comenzamos a imaginar desde la infancia. Éstas y otras formas del arte comunitario como proyecto escolar, nos permiten profundizar en el entretejido esencial de la construcción social del conocimiento como experiencia dialógica, entendiendo que somos creativos en el reconocimiento de la creatividad de los otros y como acto generoso de servicio a la comunidad. Así, el arte descubre relaciones inéditas entre los acontecimientos y las personas que conviven en el espacio escolar, constituyendo al mismo tiempo, revelación y conexión con el mundo.

Arte comunitario en la escuela infantil para:

- Celebrar que estamos y aprendemos juntos en la escuela.
- Ingresar en una cultura de símbolos.
- Crear encuentros en un contexto de relaciones.
- Entender el arte como experiencia significativa.
- Ofrecer visibilidad al proyecto educativo y la cultura escolar.
- Manifiestar valores humanos.
- Reconocer el juego compartido como metáfora de vida.
- Crear el sentido de pertenencia a una comunidad.
- Recoger las narraciones de la escuela
- Presentar un espacio de reconocimiento e identidad compartida.

Mostramos ahora narraciones visuales de algunos proyectos de arte en comunidad:





*Imágenes 1:
Proyecto El des-concierto.
Escuela Infantil Zaleo (Madrid).
Fotos: Gregoria Batalla*



Para realizar este proyecto, comenzado el curso anterior y basado en la investigación del espacio sonoro de la escuela y los sonidos del barrio, el equipo educativo se ha documentado sobre propuestas de la música contemporánea (por ejemplo, la música aleatoria de *John Cage* y el grupo *Fluxus* que entendían el sonido como juego o acción improvisada, no estructurada y basada en ruidos concretos producidos o registrados mediante “objetos sonoros”: máquinas, motores, golpes, gritos o balbuceos, etc.).

Para realizar un juego de descubrimiento de sonidos y exploración de objetos sonoros, se solicitaron aparatos de radios a las familias. En este juego de apretar botones y mover el dial de la frecuencia, los niños y niñas más pequeños de la escuela comparten los sonidos de la radio y se “ponen de acuerdo” para escuchar la misma emisora o música. Los de 2 a 3 años y con distintas radios, consiguen frecuentemente encontrar la misma emisora y amplificar así el sonido. En relación a la exploración del entorno sonoro, los mayores salen de la escuela para “capturar” sonidos mediante una grabadora adherida a la maleta. El ruido de las ruedas sobre las diferentes superficies y texturas del suelo produce distintos ritmos, secuencias o alternancias que después en el aula, identifican y organizan mezclados con otros sonidos reconocibles del barrio.



*Imagen 2:
"Un jardín, una ciudad, un mapa o...
una piscina".
Escuela Infantil Zaleo, Madrid.*

Para llevar a cabo esta propuesta comunitaria de transformación del espacio escolar mediante una instalación, se propone a un grupo de niños y niñas de 4-6 años que “pinten” con papeles de colores adhesivos (*Post-it*) el suelo de un espacio común de la escuela. Se ofrece el tiempo y material suficiente, en un ambiente de calma y seguridad. Como el material se presenta en el centro del espacio, se sientan alrededor y comienzan a deshojar los tacos, eligiendo para comenzar, sus colores preferidos.

A partir de ese instante, el proyecto discurre por varios momentos significativos que pretendemos describir, pues, para comenzar, sitúan el material de manera aleatoria e individual. No tardan mucho tiempo en darse cuenta que sus “territorios” individuales comienzan a juntarse con el de los otros niños y niñas, creándose las primeras interferencias y necesarias negociaciones para poder avanzar en el espacio horizontal. Una niña propone entonces como solución espontánea de consenso (segunda imagen de la narrativa), el “hacer algo juntos” o “hacer todos lo mismo”, es decir, un trabajo de colaboración en equipo. El resto de los participantes, acepta con mucho agrado la idea y acuerdan entonces, comenzar a rellenar el suelo desde donde están sentados hacia fuera. De esta manera, la instalación crece lentamente gracias a la organización espontánea y colectiva de la tarea aceptada. Durante sucesivos momentos del proceso, comentan entre ellos lo que la imagen, en continua expansión, les va sugiriendo: “Es un jardín porque tiene muchas flores de colores”,... “no, ahora es una ciudad porque parece que hay casas y calles para pasar los coches y la gente”,... etc.

Dejan la ocupación momentáneamente para salir al patio y al regresar, otros niños y niñas se unen voluntariamente al proyecto. En el relevo, también ha abandonado alguno de ellos o ellas, respetándose esta decisión. Al finalizar la mañana y antes del tiempo de la comida, el educador referente del proyecto, pregunta a los participantes cuando consideran que la instalación está finalizada. Entre los niños y niñas presentes discuten varias soluciones o posibilidades (incluso se propone dejarla inacabada). Aunque la mayoría establece, de manera espontánea, un acuerdo y compromiso para llegar hasta las líneas que marcan las losetas del suelo y definir la forma reconocible de un mapa, argumentando esta decisión al manifestar: “haremos entonces un mapa, porque los mapas son cuadrados”. Después de comer y en apenas una media hora, consiguen ocupar esta superficie con la colaboración y la satisfacción de todos.

La instalación se mantuvo durante un tiempo para que los demás niños y niñas de la escuela pudieran contemplarla, hasta que un pequeño grupo que había participado en su construcción y con el consentimiento de los demás, decidió entrar entonces en el cuadrado y renombrar este espacio como una piscina porque, como decisión compartida por todos: “... las piscinas también son cuadradas” (última imagen de la secuencia). Ofrecen, de esta manera, un final “feliz” y reconocible de la instalación mediante una experiencia significativa de juego y transformación simbólica del espacio. El material se recicla entonces para realizar entre todos, un gran collage en el aula de referencia que sirva como memoria y documentación de la acción compartida.



*Imagen 3:
Instalación ofrecida como espacio de juego y experiencia a los niños y niñas de la
Escuela Infantil Zaleo (Tallerista: Javier Abad).
Material: Confeti de papel de seda y abanicos.*

La realización de instalaciones en la escuela posibilita una situación lúdica de relación y aprendizaje mediante la transformación del espacio, la gestión y exploración de los objetos y la idea que se pretende expresar. Esta propuesta del arte contemporáneo, realizada en contextos escolares, ofrece un espacio de posibilidades y experiencia estética que invita a la participación e implicación de toda la comunidad educativa.



Imagen 4: Narrativa de la propuesta realizada conjuntamente por niños y niñas de diferentes edades en la escuela infantil Zaleo. Se puede apreciar el paso del juego individual al colectivo.

El equipo educativo ofrece en esta ocasión, una instalación presentada como espacio de “provocación” para el movimiento y la exploración. Se prepara una gran superficie horizontal de confeti de papel se seda, rodeada con abanicos de tela de colores (pueden ser también fabricados con cartulina en la escuela). Es importante que haya espacio suficiente y un abanico para cada participante. De esta manera, se invita a los niños y niñas a realizar una transformación del espacio mediante la configuración de un territorio de juego como lugar de relación y sorpresa. De forma implícita, se crea la escenografía de una historia sin palabras basada en el espacio y los objetos disponibles, con la posibilidad de imaginar diferentes “durantes” y finales desde una concepción de la *performance* educativa como narración por construir. El “erase una vez...” que el adulto propone (y la infancia dispone) ofrece el contexto para realizar diferentes proyectos de colaboración, como así ocurre en la mayoría de las ocasiones.

En el inicio de esta propuesta, se solicita a los niños y niñas que contemplen despacio la instalación antes de comenzar el juego libre. Se les invita, en el mismo lugar, a realizar un dibujo del espacio ofrecido. Mientras dibujan, comentan entonces la viveza de los colores y establecen hipótesis sobre los posibles usos de los abanicos. De esta manera, se acrecienta el “deseo” e inician ya el juego en su pensamiento, planificando e intuyendo diferentes posibilidades antes de comenzar la acción. Ésta, comienza con un intenso juego sensoriomotor de dispersión y de agrupación del material producido por sus propios movimientos y por los abanicos como herramienta para “hacer aire”. Utilizan también todo el cuerpo sobre el suelo para esparcir y hacer volar el confeti, creando un intenso placer visual. Realizan después, en un itinerario casi previsible, diferentes juegos simbólicos como “enterrarse” o cubrirse, “hacer una lluvia de colores” o “jugar al viento que mueve las hojas”. Observamos que paulatinamente transitan del juego individual al juego colectivo ya que descubren (y así lo manifiestan llamándose unos a

otros) que cuantos más son y más juntos están en el grupo, producen más aire con los abanicos y de esta manera, agitan con mayor intensidad el material de juego, haciendo más visible el movimiento del color en el espacio. Un verdadero espectáculo coreográfico que maravilla como regalo para la mirada de los educadores que están presentes acompañando a los niños y niñas. También sus risas y exclamaciones.

Esta sencilla dinámica del “caos”, en el sentido de alterar las rutinas escolares para la búsqueda de nuevos órdenes, ofrece un espacio lúdico de relación, ya que todos los niños y niñas son importantes para el éxito de la propuesta. Así, unos han enseñado a otros como un fin más del desarrollo de un proyecto colaborativo que pretende crear la *necesidad del otro* (el arte comunitario es también proceso de inclusión y aceptación).



*Imagen 5:
Un niño y una niña de 5 años, realizan dibujos del “antes” (arriba)
y el “después” (abajo) de momentos significativos del juego
compartido como representación de la experiencia*

Para finalizar, se solicita a los participantes ese mismo día o más adelante, un nuevo dibujo como memoria de la experiencia y de los juegos realizados. A diferencia de los dibujos previos, más descriptivos y analíticos, estos últimos están más interesados en representar la figura humana de manera grupal y también son muy narrativos en la interpretación de la acción lúdica mediante grafismos y líneas de gran dinamismo.



*Imagen 6:
Narrativa de la acción para construir la casa de todos.
Escuela Infantil Zaleo, Madrid*

En esta nueva experiencia, se presenta una construcción vertical a modo de laberinto, donde los niños y niñas puedan elegir diferentes opciones en el momento de reconstruir la instalación, ya que, por las características del material (colchonetas de *foam* de distintos colores) es previsible una pronta caída por su poca estabilidad y peso. Un primer contacto con el espacio ofrecido, invita a realizar un recorrido como exploración del lugar. Los participantes realizan entonces juegos de ocultamiento (escondite) y persecución, se cogen de la mano para abarcar un mayor territorio y realizan una apropiación del espacio mediante la “destrucción simbólica” (y por otro lado, inevitable) de la instalación. Pasados apenas quince minutos, la configuración original ofrecida por los educadores está ya completamente transformada. De manera espontánea, los niños y niñas comienzan entonces a levantar los materiales y rehacer el espacio, desde su necesidad o proyecto de juego. Como una constante, de la acción individual de construir espacios de intimidad o envolturas (y pasado un tiempo de espera) llegan a la necesidad de una solución para el buen reparto y uso de los materiales: hacer “la casa de todos”. Las actitudes de colaboración resultan evidentes para ofrecer soluciones técnicas encaminadas a lograr más estabilidad y amplitud del *espacio-casa* y poder así, compartir este lugar con un mayor número de niños y niñas.

*Imagen 7:
Participación de las familias
en propuestas de arte comunitario
en la escuela Infantil.*

Esta narrativa muestra la acción performativa realizada como fiesta final de curso en la plaza de la escuela infantil. Todas las familias son invitadas ese día a participar de esta celebración, encontrando a su llegada una gran instalación realizada con grandes flotadores de colores. Previamente, los niños y niñas de la escuela ya habían jugado con ellos, estableciéndose los primeros encuentros y relaciones sugeridas por el uso creativo de estos objetos. La acción lúdica, realizada después por



todos, se vive con gran intensidad mediante una dinámica distendida de comunicación e intercambio. Al finalizar, las familias comentan cómo este juego de participación colectiva les había proporcionado un especial sentimiento de pertenencia a la comunidad de la escuela.

Bibliografía

BOURRIAUD, N: (2007): *Estética relacional*. Adriana Hidalgo editores. Buenos Aires.

BONÁS, M: «Algunas reflexiones en torno a la documentación», Revista *Infancia*. núm. 105, (septiembre-octubre de 2007). pp. 24-29.

Cuando el arte de **Miró** llegó al grupo de dos años...

y las mesas se llenaron de espuma...

A modo de contextualización de una de las actividades que sinceramente os recomiendo probar, definiré un poco en qué consistió el proyecto de arte que hace dos

cursos se llevó a cabo en mi escuela Marqués de Valdecilla de Solares, Cantabria. El proyecto se planteó para todo el ciclo de infantil, con el objetivo de realizar un acercamiento al mundo del arte, más concretamente en nuestro caso, los grupos de 2 años, al mundo de la pintura, y culminó en una exposición, abierta a la comunidad municipal, en la que cada niño y cada niña expuso una obra suya.

En el momento en que esta propuesta llega a nuestras manos, mi, entonces compañera

A la hora de escribir este artículo, me propongo compartir con todos aquellos interesados una experiencia que resultó maravillosa, por el grado de disfrute e implicación que, como una onda expansiva, fue implicando en mayor o menor grado a distintos miembros que componen la comunidad educativa: niños y niñas, familias, maestros y maestras, dirección del centro, ayuntamiento...

Ruth Tomás

Yolanda Valle, y yo, nos paramos a reflexionar sobre ello y nos surgieron un montón de dudas: ¿cómo descubrir el arte en los 2 años?, ¿qué producciones son las que

vamos a llevar a exponer? ¿qué van a entender ellos de todo esto?.. Como siempre nos ha pasado a la hora de enfrentarnos a nuevos retos, nos sentamos y reflexionamos además sobre ¿para qué? ¿cómo? y ¿qué papel vamos a desempeñar nosotras?... Recapitulamos sus necesidades de experimentación, de establecimiento de lazos afectivos, de expresión... y sobre todo de disfrute de todos los que íbamos a participar allí, y conjugando todo ello empezamos con los primeros planteamientos.



¿Por dónde empezamos?

En el grupo tenemos una niña completamente fascinada con la luna. Todos los círculos son lunas, en todos los cuentos encuentra una luna... y en esos días andamos con el cuento de “La noche”, “Mamá oca y la luna”, “Los indios y la luna”... y ese embrujo personal de la luna, la noche, las estrellas... ha arrastrado también a la mayoría del grupo. Después de analizar a algunos pintores y de vueltas y vueltas, llegamos a una propuesta que nos resulta atractiva: ¿y si proponemos “La luna azul”, las estrellas, “El sol rojo” de Miró? Además, nos parece que la forma en que el artista pretende representar el mundo es relativamente cercana a los niños y niñas.

...Y miró vino a la escuela

¿Cómo presentamos a Miró? En este diseño nos prima el que puedan llegar a establecer cierto lazo afectivo con el artista, necesita ser alguien cercano, para los 2 años, intentar transmitir la



celebridad del artista no tiene sentido. Lo que pretendemos es que ellos descubran una nueva forma de expresión, descubran nuevas técnicas y materiales y experimenten diferentes sensaciones y placeres.

Así pues, se nos ocurre utilizar una marioneta a la que poder acceder, tocar, manipular... al no querer tampoco desvirtuar demasiado la imagen del artista, acabamos confeccionándola con un rostro adulto, con pasta de papel, con un atuendo de bata y gorro de pintor, y con una paleta y un pincel en mano.

Miró vive además en una caja de zapatos negra, toda decorada con imágenes de sus obras, y es catalán y un poco vergonzoso, así que como yo también soy catalana me habla al oído y yo lo transmito a los demás, salvando así el obstáculo de ponerle voz al artista y contribuyendo al efecto misterio que envuelve al personaje.

El día de su presentación pudimos observar atónitas las distintas reacciones frente al muñeco: una mezcla de sorpresa, cierto interés en que se mantenga alejado (¿miedo?), indiferencia, acercamiento precavido, sonrisa nerviosa, deseo impulsivo de tocarle... Lo más maravilloso de todo fue que todas estas reacciones fueron modificándose a lo largo de las distintas sesiones y acabaron aunándose en una expresión de alegría, en gestos de afecto: besos, achuchones, caricias... un querer llevármelo a casa...

¿Y cómo es miró?

Nos parece interesante definir el carácter, la actitud, el perfil del personaje ya que con él es con quién van a establecer también lazos afectivos.

Divertido: sale y entra de la caja haciendo volteretas, dando saltos gigantes.

Generoso: en cada sesión, nos regala algo. Desde la primera, en la que nos regaló un gorro de pintor como el suyo que nos sirve para identificar el momento en el que vamos a llevar a cabo actividades relacionadas con el proyecto. También nos regaló diferentes utensilios y materiales para poder experimentar: cepillos de dientes, pinceles, barritas de cera, chocolate deshecho...

...Y algo *travieso:* una de las sesiones que recuerdo con más cariño, fue el día en que nos planteamos salir al entorno para recoger elementos que también podamos utilizar en plástica: piedras, palitos, flores, hierbas... para contextualizarlo, se nos ocurre que Miró se “escape” de su caja y esté escondido por el patio para que tengamos que ir a buscarle. Los gritos por todo el patio buscándole resonaron aún durante varios días, caras de sorpresa, de preocupación “Mirooooó, ¿dónde estás? Ven, que queremos buscarte...” Menos mal que, para alivio de todos, volvió a aparecer en la siguiente sesión en su cajita.

Dentro de este contexto, fueron diversas las experiencias que nuestro amigo nos propuso: pintar con engrudo de harina, con café, con témpera aguada sobre cera, collage con elementos naturales, soplado de pintura con pajitas, construcción de estrellas con plastilina y pajitas, pintado con chocolate deshecho...

Todos los resultados los fuimos recopilando, exponiendo por los pasillos para que también las familias pudieran disfrutar de ello, y así los niños y niñas tuvieron una referencia para contarles qué habían hecho. Así vimos sus caras emocionadas cogiendo la mano de mamá y llevándoles

ante aquellos papeles llenos de colores remezclados, papeles, lentejuelas y kilos y kilos de cola chorreante.

Cuando llegó el momento de seleccionar las producciones que íbamos a llevar a la exposición que se iba a realizar en la Ermita de San Pedro, (que muy cortésmente el ayuntamiento nos cedió), nos costó bastante a mi compañera y a mí seleccionar qué podíamos llevar. Desde el inicio tuvimos claro que lo importante no era el resultado final, sino el proceso que se llevaba a cabo en cada una de las obras, así pues, guiadas por aquello que habíamos vivido con ellos, hicimos una selección en la que en muchos momentos recurrimos a su propio criterio para que tomaran decisiones (qué obra querían presentar, cómo la iban a llamar, de qué color ponemos el pass-par-tout...

Así, a grandes rasgos, éste fue el desarrollo del proyecto que posteriormente evaluamos y cuya conclusión final fue bastante unánime: un auténtico placer. De todas las experiencias que en él se llevaron a cabo, una de las actividades

cuyo resultado fue más sorprendente, agradable y divertido fue la de pintar con jabón, que me atrevo a recomendaros.

...De cuando las mesas se llenaron de espuma...y de pompas de jabón...

Ese día Miró nos trae trozos de jabón (pastillas de hoteles, trozos de colores de restos de pastillas que encontramos por casa...), y también jabón de ducha infantil (proporciona mucha espuma). Pero no nos trae papeles para pintar, así que lo vamos a hacer sobre la mesa.

Los primeros momentos son de descubrimiento del material: ¿qué es, a qué huele?... y ellos aportan sus experiencias personales “mamá me lo pone en casa”, “no se come porque pica la boca...” Y empieza un primer intento de pintar con jabón seco sobre las mesas. Es un rastro muy poco consistente, así que proponemos intentarlo con jabón líquido. La textura cambia, el olor se intensifica, aparecen los primeros “frotados” de manos, brazos, caras... entonces proporciona-



mos una bandeja central con a penas un dedo de agua. Allí se sumergen las manos y empiezan a pasar las manos sobre los trazos de los dibujos “se borran...” y llega lo más divertido, alguien lo descubre y exclama: “¡sale espuma!”...

A partir de este momento: observar y disfrutar: frotan y frotan, y la mesa empieza a cubrirse de una capa de espuma en la que puedes garabatear, borrar, recoger la espuma, apilarla, soplarla, aparecen algunas pompas... y de ahí pasamos a la sensación táctil: recubrirnos las manos una y otra vez, masajes de manos entre ellos, entre adultos y niños...

¿Podía mejorar? ¡Sí! Intentamos coger ahora los trozos de jabón: ¡resbala muchísimo!, y si presionas en tu mano: ¡salen disparados!...

En las tres ocasiones que he propuesto la actividad ha sido realmente inútil querer esperar a que ellos decidan terminar. ¡No hay fin!, y luego continuará en el baño cuando queramos lavar las manos... En definitiva, totalmente recomendable, una experiencia olorosa, suave, excitante y divertida. ■

Muchas personas consideran que la autonomía es importante puesto que permite a la niña y el niño el «hacer las cosas por uno mismo» (jugar, comer, vestirse, desvestirse, lavarse las manos...) y experimentar la satisfacción de salirse por sí mismo.

Algunos padres llevan a su hijo o hija a la escuela infantil con la idea de que «allá, los harán autónomos más fácilmente y más deprisa que en casa, donde no tienes el tiempo para esperar que el pequeño llegue a hacer las cosas él solo». Algunas escuelas infantiles están muy orgullosas de la precocidad de los pequeños que acogen, sobre todo con respecto a las necesidades corporales. La finalidad es hacerlos autónomos en terrenos concretos para conseguir así que el adulto pueda ganar tiempo disponible para tareas más «valoradas». Otras personas piensan que la autonomía se opone a una determinada concepción de la relación afectiva en la cual la dependencia respecto al adulto es un factor esencial. «No puedes aconsejar a los pequeños si les dejas demasiada autonomía.» «El adulto pierde su papel de educador.» «La valoración de la actividad autónoma provoca un compromiso menor de la relación humana.

No es deseable que un bebé aprenda a pasar del adulto, a aislarse en su juego.» Otros padres y profesionales no creen que el pequeño pueda ser autónomo ni en sus actividades motrices, lúdicas o de aprendizaje, ni durante el cuidado personal, puesto que el adulto considera que él perdería su autoridad sobre el pequeño. «Cuanta más autonomía les des,

El diccionario Larousse define la autonomía como «la libertad de gobernarse por las propias leyes sin menguar la libertad de los otros». La autonomía es también la capacidad de un individuo de asumir la plena responsabilidad de sus actos. Padres y profesionales desean ver que los pequeños devienen autónomos según esta definición, pero el camino por el que podrán llegar a ello no siempre es claro...

Judit Falk

menos les puedes hacer obedecer.» Algunas personas tienen opiniones «intermedias». «En colectividad, ser autónomo es útil al pequeño y a los adultos que no tienen tiempo suficiente para

dedicar a cada niño. Pero en familia es inútil.» Otros, incluso tienen expectativas exageradas. «Es preciso que sea autónomo lo más pronto posible para darle

Los fundamentos de una verdadera autonomía

un máximo de oportunidades a la vida.» Todo esto muestra que se desconoce el proceso de acceso del pequeño a la autonomía adulta, puesto que se trata de un proceso largo con etapas y ritmos individuales, como pasa con todos los otros terrenos de la construcción de la personalidad. Paralelamente, hay una cierta contradicción entre los datos científicos obtenidos en estos últimos decenios y las actitudes actuales referentes al recién nacido.

A éste ya no se le considera como un receptáculo pasivo con unas necesidades puramente fisiológicas. Se presta más atención a las necesidades afectivas del bebé, a sus interacciones con el entorno y a sus aprendizajes. Algunas investigaciones han revelado que los recién nacidos y lactantes muy pequeños poseen unas capacidades incluso insospechadas.

Bien pronto, el recién nacido reconoce la voz de su madre, responde con reacciones diferenciadas a estímulos diversos, distingue formas, olores, gustos, colores. Puede imitar la expresión de la cara del adulto, ser estimulado o condicionado, aprender. Otras investigaciones han demostrado que un acto deseado y ejecutado libremente por un sujeto es mucho más provechoso para él a corto y largo plazo, que unos actos impuestos o padecidos.

No obstante, a excepción de para un número muy restringido de expertos de la pequeña infancia, estas investigaciones no han transformado la pedagogía del desarrollo del pequeño y no han hecho

aumentar la confianza en su capacidad de desarrollo. El interés de la actividad autónoma iniciada por el bebé mismo permanece ignorado o es tenido por negligible. El bebé es considerado como un ser a quien, para su buen desarrollo, hace falta enseñar o al menos hacer ejercer sus capacidades. El adulto «hace hacer» al bebé algo que él todavía no sabe hacer por sí mismo, le muestra cómo hacerlo, le incita a imitar los gestos o actúa en su lugar. Y durante el cuidado corporal y a la hora de comer, impide sus movimientos e incluso se opone con diferentes estrategias o por la fuerza cuando dificultan la actividad del adulto.

La evolución de las actitudes hacia los niños pequeños ha ido más bien en el camino de conseguir aprendizajes precoces. Se estimula precozmente,



1. Los momentos de juego en que el pequeño actúa por sí mismo

e incluso se sobreestimula en los aspectos psicomotor, sensorial, intelectual, gestual y verbal. Se proponen a los padres y a los educadores programas de aprendizajes precoces o métodos para desvelar o estimular el gusto de la actividad y acelerar ciertas adquisiciones. Se concede poca importancia no sólo a la actividad autónoma de los lactantes y de los niños pequeños, sino también a las condiciones del entorno que la favorecen y le permiten de expansionarse. Ahora bien, algunos errores educativos podrían evitarse si los descubrimientos que se refieren a la capacidad de aprendizaje precoz de los lactantes reforzaran la confianza del adulto en su capacidad de desarrollo y en el valor de su actividad autónoma.

Es importante comprender que la autonomía empieza desde el nacimiento, pero toma una forma particular en cada uno de los estadios de desarrollo. Para nosotros, las primeras experiencias de la autonomía existen desde la edad de recién nacido en toda actividad iniciada por el niño mismo sin la intervención directa de los adultos y orientada por el placer y las ganas de hacer cosas. Como veremos, esta actividad «autónoma» iniciada por el propio niño es fuente para él de múltiples aprendizajes en los terrenos psicomotor, afectivo y cognitivo. Es este conjunto de aprendizajes autónomos los que, cuando son respetados, constituyen los fundamentos de la autonomía adulta. Examinamos ahora cómo se dan en los momentos en los que el niño juega solo y en los momentos de cuidado corporal, precisando aquello que el pequeño gana y cómo el adulto, padre, madre o profesional, puede ayudar a ello.

El potencial innato del pequeño comporta una tendencia al crecimiento y al desarrollo. Los niños y las niñas son empujados por una fuerza interior, un deseo de experimentación de su cuerpo y de los objetos del entorno. El cuidado corporal de calidad favorece esta tendencia innata del pequeño a conocer y a habitar su cuerpo, a extraer aprendizajes del ejercicio de sus funciones corporales y a aceptar los límites de su piel, que separa el «yo» y el «no-yo».

En este proceso, se observa una progresión permanente y una sucesión de etapas comunes a todos los pequeños, pero con un ritmo propio para cada uno de ellos.

La actividad autónoma del bebé moviliza estas potencialidades específicas que no pueden ser sustituidas por ninguna otra cosa. El bebé es, de este modo, capaz de actuar de una manera adecuada para dominar sus movimientos, adquirir conocimientos sobre sí mismo, sobre sus capacidades corporales y sobre el mundo material que la rodea.

Para desarrollar su autonomía, tiene necesidad de experimentar sus competencias por medio de esta actividad autónoma.

Consideramos que es esencial en la educación de todos los niños y las niñas no desvelar y desarrollar el gusto de la actividad autónoma, sino más bien:

- mantener y dar apoyo a este gusto innato y natural;
- protegerlo para que no se inhiba;
- proporcionarle las condiciones que favorezcan su desarrollo.

A través de esta actividad el pequeño puede acumular las experiencias que favorecen no sólo un desarrollo motor armónico, sino también:

- la construcción de las bases de su sentimiento de eficacia y de desarrollo intelectual;
- el desarrollo de su capacidad para ser un adulto creativo y responsable.

Ser activo de una manera autónoma desde bien pequeño tiene, pues, importancia tanto para el presente como para el futuro. Además, es fuente de placer y de satisfacción. Por eso es importante para todos los pequeños, criados en familia o en colectividad, vivir desde bien pequeños en unas condiciones que les permitan descubrir el placer que les puede producir su propia actividad espontánea y hacerla crecer gracias a los resultados obtenidos.

A todas las actividades corporales se asocia una necesidad de ejercerlas y desarrollarlas, aunque esta necesidad no empieza a manifestarse hasta un cierto estadio de maduración física y psíquica del niño. Cada nueva adquisición procede de la precedente, no emerge hasta que la precedente está bien acabada y forma una base sólida para las adquisiciones futuras, puesto que procura al

pequeño un dominio real del gesto y una seguridad en la ejecución.

Cuando observas un bebé en buen estado psíquico, con un espacio suficiente y juguetes adecuados, percibes en sus ejercicios un interés vivo, una atención concentrada, una tenacidad y una intrepidez serenas, que a menudo no se observan de una manera tan nítida en los niños de más edad. A nuestros ojos, se muestra cada vez más experimentado en aquello que emprende.

1.1. Desarrollo de los grandes movimientos y autonomía

a) Descripción del proceso y de las adquisiciones

Por ejemplo, una de las adquisiciones más precoces del bebé es el descubrimiento de su mano.

En las primeras semanas de vida, el bebé no parece percibir los gestos espontáneos de su mano, a pesar de que esta atraviesa su campo visual. En un cierto momento, entre el segundo mes y el quinto, se puede remarcar que su mirada se detiene sobre la mano, deja de moverla unos instantes, la sigue con la mirada, gira la cabeza siguiéndola.

Después, de una manera relativamente prolongada, parece mirar su mano mantenida a una cierta distancia ante los ojos, a través de varias reanudaciones, separadas por largos intervalos. Mueve la mano, la detiene, se la acerca a los ojos, la aleja, abre el puño y lo cierra, etc. Cuando su mano sale de su campo visual, aprende a volver a buscarla.

Durante las semanas siguientes, descubre sucesivamente la palma y el dorso de la mano, por medio de una pronación o supinación del antebrazo, flexionando y enderezando el codo, haciendo los

movimientos de abducción, de aducción y de rotación en la articulación de la paletilla, etc., experimentando y memorizando una diversidad de sensaciones propioceptivas.

Por medio de todos estos movimientos aprende que este objeto que está mirando depende de él, que puede moverlo, buscarlo, desplazarlo. Puede mover el miembro entero o sólo algunas partes, por ejemplo sólo los dedos. Puede seguir los movimientos de su mano con la mirada, con el movimiento de la cabeza, y más tarde puede guiarlos con la mirada.

Puede mirar sólo una de sus dos manos, las dos a la vez o una a una; a veces la una toca a la otra, se manosea como si descubriera que tiene dos. Este aprendizaje de la coordinación mano-ojos es una de las condiciones de una buena relación entre el bebé y su entorno. En efecto, descubre y ejercita así su principal herramienta de exploración para toda la vida.

Unos meses más tarde, de la misma manera que ha descubierto sus manos, el pequeño descubre sus pies, la posibilidad de levantarlos voluntariamente, de llevárselos a la boca, etc. Ésta es también una buena gimnasia. En estos ejemplos, el pequeño no se ocupa en apariencia más que de una sola función. Pero, si bien no mira y no mueve voluntariamente sino la mano, las otras partes de su cuerpo no están pasivas. Su inmovilidad aparente está asegurada por una cadena de movimientos complicados que hacen posible el equilibrio del cuerpo entero, sin el cual no podría mover voluntariamente, ni siquiera contemplar, su mano. El equilibrio de todo el cuerpo asegura los puntos de apoyo necesarios a cada instante de su ejecución. En su experimentación de la mano, se puede ver ya que los movimientos del bebé

dejan de ser fortuitos. Las diferentes partes del cuerpo no intervienen ahora por azar o por simple reflejo. El pequeño usa alternativamente las dos manos o los dos pies como si descubriera la bilateralidad y, complementariamente, la unidad de su cuerpo, con la capacidad de varias partes para ejecutar los mismos actos, unos actos complementarios o incluso unos actos diferentes. Por ejemplo, pasa un objeto de una mano a la otra —una lo coge, la otra lo suelta— o se acerca un objeto a la boca alternativamente con la mano derecha y con la izquierda, asegurando, a la vez, su equilibrio con el apoyo de un talón o de una ligera flexión de las rodillas (eventualmente de las dos sucesivamente). Cambiar de posición, ejercitarse a mantenerse en una posición dada o en maneras variadas de desplazamiento constituyen



también un aprendizaje real en el cual el pequeño experimenta y descubre nuevas posibilidades corporales para encontrar un nuevo equilibrio en una situación nueva.

Por ejemplo, tendido de espaldas, hace girar la pelvis, la espalda se eleva y, poco a poco, gira todo el tronco y la cabeza. El dorso forma un ángulo agudo con la superficie. Este ángulo se ensancha después para llegar a 90°: el pequeño se ha puesto de lado. Para mantener su equilibrio, se apoya a veces sobre el brazo o la pierna que no se encuentran contra la superficie, pero puede también liberar una mano o un pie. Girando la cabeza o el tronco hacia atrás, puede volver a ponerse de espalda.

A partir de la posición en que está de lado, el pequeño progresivamente se gira cada vez más. El ángulo que forma su dorso con la superficie se ensancha y se pone boca abajo. En esta posición podrá levantar la cabeza de una manera prolongada. Después, levantando progresivamente el tórax, disminuye poco a poco la parte del tronco que está en contacto con la superficie. Cuanto más avanza, consigue mantenerse mejor en equilibrio apoyándose exclusivamente sobre los brazos y los miembros inferiores. Aprende a conservar el equilibrio con una base de apoyo cada vez menos considerable.

Pasar de la posición horizontal a la vertical, elevar cuanto más adelante no solamente el tronco sino también la cabeza, que es, relativamente, la parte más pesada de su cuerpo, reducir progresivamente su polígono de apoyo son adquisiciones complejas.

Este desarrollo motor, cuyas etapas son iniciadas por el propio pequeño, pasa por posiciones y movimientos intermedios. Las posiciones intermedias (estudiadas y analizadas por Anna Tardos) aparecen

en todos los bebés, que tienen la posibilidad de moverse libremente y casi siempre en el mismo orden. Cumplen una función importante en el aprendizaje de la autonomía corporal.

Aseguran un paso continuo de una posición a la otra, a través de una serie de pequeños cambios de equilibrio, que permiten al pequeño mantenerse estable en una posición nueva.

El mismo fenómeno se puede describir a propósito de los desplazamientos, que son tan variados como las posiciones. El pequeño usa muchas formas intermedias de desplazamiento desde las primeras tentativas de movimientos ondulatorios sobre la espalda y el pivote sobre él mismo hasta la marcha. La marcha, modo de desplazamiento específicamente humano, implica el descubrimiento y el dominio de nuevos equilibrios del cuerpo y el aprendizaje de nuevas coordinaciones complejas. Después de girarse a un lado y al otro, rodar, reptar boca abajo, gatear, ponerse derecho, mantenerse de pie cogiéndose o apoyándose con las manos en un objeto estable, el bebé llega a una forma elemental de desplazamiento en posición vertical. Da pasos de lado, después adelantando. Aprende a apoyarse sucesivamente y alternativamente en objetos diferentes pasando del uno al otro (sin perder el equilibrio o restableciéndolo siempre) o bien se desplaza empujando un objeto delante suyo sobre el cual se aguanta. Cuando ya sabe ponerse derecho, sin aferrarse a nada, aprende a dar sus primeros pasos libres, adelanta transportando el peso total de su cuerpo de un pie al otro a cada paso, dominando y reconstruyendo, a cada instante, su equilibrio. Al comienzo, toda su atención está concentrada en el mantenimiento de su equilibrio. Los pies bien separados y los brazos jugando un papel preponderante.

A veces, a comienzos de sus ejercicios de marcha libre, adelanta con un juguete en la mano, como aferrándose, buscando seguridad.

En las siguientes semanas, la marcha se hace cada vez más segura, el equilibrio deviene menos precario, los pies menos separados y para mantener el equilibrio el pequeño ya no necesita las manos. Se puede parar, y también volver a andar sin dificultad. Puede cambiar de dirección fácilmente; el hecho de andar no retiene ya su atención.

Esta actividad continua, realmente autónoma, es un factor fundamental de la construcción de un sujeto «que se siente competente». La progresión en la adquisición de nuevas posiciones permite al pequeño volver con toda seguridad, sin la ayuda del adulto, por un movimiento dominado, a la anterior posición. Él se siente cómodo y puede ser activo, sin estar sumergido en un sentimiento de impotencia y de dependencia, porque presenta en cada etapa de su desarrollo el mismo grado de actividad, de atención y de destreza.

En efecto, al crecer, el niño no pasa de la torpeza a la destreza o de la pasividad a la actividad. Mantiene una actividad y unas aptitudes que le permiten cumplir tareas cada vez más complejas a medida que alcanza una etapa más adelantada de desarrollo. El punto importante es que pasa por sí mismo por todas las etapas intermedias para asentar el fundamento de sus nuevas adquisiciones y no el hecho que llegue rápidamente. Esta motricidad libre parece asociar estrechamente la necesidad constante de actividad del pequeño y los medios de que dispone a cada estadio de su desarrollo. De esta manera llega siempre a una buena integración tónica y postural al origen de la constitución no solamente de su motricidad, sino también de todas sus otras

funciones psíquicas. El hecho de que siempre pueda conservar o restablecer el equilibrio le permite el mantenimiento de la atención y la ejecución de todos los movimientos que emprende. Tiene siempre el medio de elegir la posición más adaptada para descansar, para manipular y jugar cómodamente o para estar atento a su entorno. Además, los movimientos y las posturas que ha iniciado, como también sus experimentaciones personales, le son útiles para elaborar una imagen de sí mismo y construir un esquema corporal correcto. Sus desplazamientos le ayudan también a estructurar su percepción del espacio que contiene los objetos y su propio cuerpo.

En el comienzo de cada estadio se encuentran ensayos y errores, vacilaciones propias del aprendizaje. Pero una vez ha conseguido el movimiento, se puede percibir la buena calidad de la coordinación, la economía en los movimientos y en el equilibrio. El pequeño se encuentra bien, se percibe como eficaz, llevando hasta el final aquello que ha emprendido.

b) Papel del adulto. Interacción adulto-pequeño en la corta distancia

El respeto de la actividad libre del pequeño demanda un seguimiento atento de los adultos, basado en los conocimientos y las observaciones. Para este seguimiento, hay que dar a cada momento unas respuestas tan adaptadas como sea posible a las necesidades de actividad del pequeño. Estas respuestas, por su parte, susciten en él el deseo de avanzar. ¿Cuáles son los elementos esenciales de este seguimiento?

Sentirse seguro es indispensable para el pequeño. La base de este sentimiento le es proporcionada

por la seguridad afectiva que le procura una relación con el adulto cálida, hecha de ternura y de confianza. Esta relación es uno de los elementos impulsores de su gusto por la actividad libre y autónoma, fuente de placer y de experiencias que favorecen un desarrollo armónico, sustentado por un sentimiento de eficacia en sus relaciones con el adulto y en aquello que emprende. El gusto de la actividad se agota bien pronto si no es alimentado por esta relación afectiva.

Pero el sentimiento de seguridad se construye también en el pequeño de acuerdo con el apoyo que le proporciona el adulto. Este apoyo pasa por un conjunto de elementos que examinamos a continuación.

- Desde el momento en que el pequeño «hace saber» con alguna especie de signo que se encuentra en dificultades, el adulto que lo ha oído le indica que se ha dado cuenta, aunque esté fuera de su campo visual. De hecho, para el pequeño en actividad libre, estar solo no significa sentirse abandonado, sino que se trata más bien de largos momentos de serenidad y de juego tranquilo sin intervención directa intempestiva del adulto. La intervención directa en la actividad del pequeño le priva de la satisfacción de actuar por sí mismo y modifica sus expectativas y sus iniciativas. Además, le procura una gratificación de una intensidad tal que suscita una dependencia a la que renunciará difícilmente. El pequeño, si se siente frustrado y desanimado por el hecho de no llegar por sí mismo, tan de prisa y fácilmente como con un adulto, a una determinada satisfacción, pierde interés y placer en el ejercicio de las actividades que

corresponden a su nivel de desarrollo. Se siente frustrado porque estos pocos momentos de juego iniciados por el adulto han suscitado expectativas que no siempre pueden ser satisfechas. Deviene cuanto más avanza, más dependiente, en lugar de estar cada vez más seguro de sí mismo y ser más independiente. Si espera la iniciativa desde el exterior, fácilmente da la impresión de aburrirse, al no saber qué hacer por sí mismo. Proponiendo al pequeño unos objetivos que no son los suyos, la intervención del adulto no sólo estorba su actividad autónoma y sus propios objetivos, sino que también aumenta artificialmente la dependencia del pequeño respecto del adulto; mientras que la actitud respetuosa por la autonomía proporciona la base de una relación adulto-pequeño en la cual cada uno presta atención al otro y vive en una confianza mutua.

- El respeto por la actividad autónoma del pequeño no significa de ninguna manera la indiferencia del adulto. Éste está cerca, entre él y el pequeño hay una relación a distancia y, en algunos momentos, interacciones visuales o intercambios de palabras o de sonidos. El punto importante es que la criatura pueda sentir e imaginar la presencia del adulto, saber por experiencia que está allí, que está disponible si lo necesita. De vez en cuando el adulto reconoce el éxito del pequeño por medio de un comentario oral y le ayuda a tomar consciencia de sus resultados. El pequeño, por su parte, tiene necesidad de compartir su alegría con un adulto que quiere cuando asume un nuevo resultado. Pero se ha de sentir también aceptado y apreciado aunque no haya ningún resultado espectacular. El adulto, con un lenguaje rico

durante los intercambios de gestos y palabras, permite que el pequeño, a su nivel, pueda tomar consciencia de sí mismo y de su entorno y pueda situarse en los acontecimientos de su vida y sus relaciones.

- El respeto del ritmo de sus avances motores, que implica no ponerlo nunca en una postura que el pequeño todavía no domina por sí mismo o animarlo a hacer alguna cosa más allá de sus capacidades, forma parte también del apoyo indirecto que el adulto ha de proporcionar.
- La tarea del adulto consiste también en poner al pequeño en condiciones tales que pueda ejercer sus competencias, a pesar de estar protegido de las situaciones peligrosas. La atención y el interés del pequeño se establecen al ritmo exacto de su madurez y al nivel correspondiente a su estadio de desarrollo, cuando su espacio de juego está bien acondicionado, es decir, cuando hay una cantidad adecuada de buenos juguetes, no está rodeado de juguetes sobreestimulantes y «provocadores» (que comienzan a moverse o a producir ruidos en cada uno de los gestos involuntarios) y que se siente bien en su cuerpo y libre en sus movimientos.

1.2. Manipulación y juegos

La actividad del bebé se organiza en función de su capacidad de atención, de su nivel de interés, de su equilibrio afectivo y de su humor del momento. Pero la exploración, el ejercicio y el desarrollo de sus capacidades corporales no son independientes de las aportaciones del medio y andan en paralelo y en interdependencia con el proceso de su descubrimiento del mundo que le rodea.

Esto permite al pequeño:

- el descubrimiento del mundo;
- el descubrimiento y el dominio progresivo de los procesos de aprendizaje;
- el conocimiento de su cuerpo y de saber estar a su escucha.

Conjuntamente con los grandes movimientos, el pequeño hace juegos manuales que devienen cada vez más variados y complejos en el decurso del desarrollo. Explora de todas las maneras posibles los objetos que le rodean.

Adquiere informaciones sobre sus diferencias características: medida, peso, color, superficie, flexibilidad o rigidez, etc. Con ellas, vive experiencias variadas y aprende lo que puede hacer con estos objetos, si están lejos o cerca suyo, si hace falta hacer esfuerzos, estirarse, desplazarse para tocarlos, para levantarlos, empujarlos, tirarlos, etc. Está atento, a la vez, a sus propios gestos, a los movimientos de su cuerpo, a los objetos que le rodean y a los efectos de sus propias acciones.

Si nadie impone al pequeño con qué objeto y cómo tiene que jugar, y no atrae su atención o la desvía, puede estar ocupado con un objeto tanto de tiempo como le interese y en los ratos en que él puede realmente prestarle su atención.

Durante estas actividades, pone en práctica sus posibilidades específicas de aprendizaje. La repetición del acto le da la posibilidad de darse cuenta de sus efectos y memorizarlos. Esto le permitirá buscar estos mismos efectos en otra ocasión. Experimentando las consecuencias de sus propios movimientos, gracias a la influencia del *feedback* favorable o corrector, su comportamiento



espontáneo deviene un acto consciente y voluntario. Si, por ejemplo, un gesto o un movimiento fortuito produce un efecto nuevo, quizás no sabe cómo ha llegado y quizás no intentará reencontrarlo enseguida, pero, en un momento dado (el mismo día, el próximo, la semana siguiente...), hará tentativas hasta que sepa hacer el gesto o el movimiento que desencadena tal efecto.

Cuando explora su entorno, el pequeño se plantea preguntas e intenta encontrar las respuestas por sí mismo. Esta actitud de preguntarse y su deseo de experimentación impregnan sus actos. Y esta misma actitud enseña al pequeño a proponerse tareas accesibles. En esta situación, sin la influencia de los otros, las tentativas infructuosas no suscitan un sentimiento de fracaso.

Durante su acción, la criatura tiene también la posibilidad de modificar su proyecto, de plantearse cuestiones nuevas aparecidas como consecuencia de sus actos. Puede todavía parar y reemprender más tarde sus tentativas. La aceptación de un fracaso momentáneo y la modificación con flexibilidad de un plano de acción también forma parte del aprendizaje. Aprendiendo a estar atento a los efectos de sus actos, el pequeño perfecciona sus competencias. Aprende a aprender.

La activación de estos procesos de aprendizaje es más importante en el pequeño que las adquisiciones propiamente dichas.

Estas actividades motrices y manuales son la fuente de toda una actividad mental que se desarrolla al mismo ritmo que la evolución sensorio-motora. Dan lugar a «operaciones mentales», precedidas y seguidas de experimentación, poniendo en práctica la deducción, la anticipación, la memorización, el establecimiento de vínculos entre los objetos, entre él mismo y los objetos, entre los objetos y las personas, etc. El bebé no hace todo esto con unas palabras y un pensamiento de adulto, sino que lo vive y lo construye a través de su cuerpo. La actividad motriz es productora de la actividad mental de la cual es el apoyo, y la actividad mental alimenta y estimula la actividad motriz.

En el decurso de las actividades motoras, aprende a asumir tantos pequeños riesgos como por sí mismo puede controlar. Durante sus exploraciones es prudente. Por ejemplo, cuando rueda se para antes de picar con la cabeza contra el suelo, la pared o el barrote del parque, porque ha aprendido que son duros. Cuando ya ha subido alguna vez sobre una tarima o un peldaño (incluso gateando), su memoria corporal contiene el recuerdo de sus esfuerzos y, las próximas veces, baja con prudencia.

La actividad espontánea del bebé sigue el ritmo de los tiempos de paradas o de reposos periódicos. Después de un rato de reposo más o menos largo, retoma la misma actividad u otra. Su capacidad de autorregulación le permite decidir por sí mismo unos momentos de actividades y unos momentos de recuperación.

Cuando el bebé tiene la posibilidad de experimentar con la totalidad de su cuerpo, llega a una

buena integración tónica y postural que participan en la constitución no solamente de su motricidad, sino también de todas sus otras funciones psíquicas. Dominando su cuerpo y su equilibrio corporal, es capaz de adaptarse al medio y de entrar en interacción. Como ha demostrado Henri Wallon, es así como la actividad sensorio-motriz constituye las raíces del pensamiento y es uno de los elementos constitutivos de la inteligencia. Además, durante esta actividad sensorio-motriz, el pequeño descubre, aprende, vuelve a adquisiciones anteriores que perfecciona, hecho que le aporta la experiencia de una cierta continuidad. Esto contribuye a su sentimiento de eficacia, a su seguridad de base, a la fuerza de su yo.

La actividad autónoma permite que el pequeño participe, a cada instante, con la globalidad de su cuerpo, en todo aquello que emprende, y que sienta su cuerpo. Está siempre a la escucha de su cuerpo, vive en diálogo y en armonía con él y con sus señales. Conoce, comprende, acepta los límites de sus capacidades corporales. No se pone, pues, en situación de fracaso y, por consiguiente, no experimenta sentimientos de insuficiencia.

Esta vivencia le ayuda a descubrir el placer de sentir su cuerpo, el placer de moverse, de experimentar sus propias capacidades y el mundo que le rodea. En el transcurso de los años, conoce y acepta su cuerpo cada vez mejor. Estar bien en su cuerpo, conocerlo, saber aguantarse, relajarse, actuar sin tensión, tener una motricidad armoniosa y económica ayudan a soportar las dificultades y a encontrar un equilibrio afectivo y emocional. Si el adulto le asegura las condiciones favorables, el pequeño, simultáneamente con su desarrollo, puede llegar por sí mismo y vivir en armonía con su cuerpo.

Como conclusión de esta primera parte, podemos constatar que si el adulto considera la actividad independiente del bebé desde bien pequeño como un valor importante para el presente y para el futuro del niño, esto modificará también su visión de su propio papel de padre o de educador. El padre o la madre ya no piensa que hace falta estar siempre muy cerca de la criatura, ni se ocupa de él sin parar, ni la estimula o enseña a cada momento. Si bien los ratos pasados con el adulto sean preciosos para el pequeño y estén en el origen de su gusto de actividad, los tiempos de actividad libre y autónoma no lo son menos.

El pequeño, absorto en la experimentación de sus capacidades corporales y manuales y en la exploración de los objetos dejados a su alcance, no tiene necesidad de la presencia próxima, permanente, de la participación o de la ayuda continua del adulto, puesto que sin él no se siente impotente en absoluto.

La madre puede dedicar, por lo tanto, tiempo a sus otras obligaciones y a los intereses personales sin experimentar ninguna culpabilidad, sin sentirse esclava de su hijo o considerarlo como su juguete. Puede respetar el espacio personal del pequeño, preservando el suyo, y complacerse contemplando la actividad, la atención concentrada y los progresos de su hijo. Esto hace que la relación madre-hijo sea más equilibrada.

En el marco de un espacio de acogida colectivo, tener en cuenta el valor de la actividad autónoma ayuda también a la educadora a encontrar su justo equilibrio en su relación con las criaturas; y a comprender hasta qué punto son indisolubles las relaciones cálidas entre el pequeño y el adulto que se tejen sobre todo durante el cuidado corporal y la

calidad de la actividad libre y autónoma del pequeño. El bebé, en la medida en que ha tenido un momento en el que ha recibido una intensa seguridad afectiva durante el cuidado corporal, puede a continuación ser más autónomo, más libre.

De hecho, libera tiempo para que la profesional se ocupe de otro bebé. Para que ésta pueda dedicar el tiempo necesario a cada pequeño y consagrar toda su atención y todo su interés al niño de quien se ocupa, es necesario que esté profundamente convencida de que, si bien los momentos pasados con el adulto son preciosos para el pequeño, la actividad libre y autónoma no lo es menos. Sin esta convicción, creará que la actividad autónoma del pequeño tiene menos importancia, que no es más que un sustituto del contacto adulto-niño. Con su comportamiento comunicará involuntariamente al pequeño su sentimiento de culpabilidad de no quedarse con él por causa de los otros. Este sentimiento de culpabilidad falseará su relación. En lugar del placer de la actividad, la criatura sentirá malestar, frustración, sentimiento de abandono. Y esto provocará ansiedad e inquietud a los pequeños. También se puede observar este fenómeno en las relaciones pare/madre-niño.

2. Los momentos de cuidado corporal. Interacciones directas adulto-niño

Tener en cuenta la actividad autónoma transforma radicalmente la mirada del adulto sobre el pequeño y marca profundamente la naturaleza de su relación. Introduce el respeto por el pequeño, el cual se convierte en uno de los componentes fundamentales de esta relación. El amor ni ha aumentado ni ha menguado, sino que se traduce de otra manera.

Apreciar la actividad autónoma del bebé permite al adulto considerarlo como un compañero o colaborador activo. Esto implica desarrollar con él, desde bien pequeño, una comunicación a través de la mirada, el tacto, los gestos y la palabra, en la que el adulto no es el único iniciador de la interacción. El adulto se deja guiar por las señales y las manifestaciones del bebé; las responde, las refuerza y les da un sentido. Esto fortalece no solamente la seguridad afectiva del pequeño, sino también la toma de conciencia de sí mismo como persona de pleno derecho. Por este hecho, los momentos de cuidado corporal devienen para el adulto más preciosos. Los momentos que pasan juntos se pueden convertir en momentos de mano a mano, los dos solos, cálidos e íntimos, para los cuales es bueno tomarse todo el tiempo que haga falta. Aunque la «participación» del pequeño lentifique las operaciones, estos momentos llenos de alegrías y de experiencias comunes, de comunicación y de interacciones pueden satisfacer a los dos «compañeros». Todo esto ayuda también al equilibrio de su relación.

Durante los momentos de cuidado corporal, es indispensable que el adulto se acerque al pequeño con atención y delicadeza, le comunique siempre por adelantado lo que hará y lo que le pasará, se esfuerce siempre por comprender los signos y las manifestaciones con los cuales expresa sus deseos y sus ansias. Le tiene que dar la comida, cambiarle los pañales, vestirlo, desnudarlo, acompañarlo en sus tentativas por controlar los esfínteres, teniendo en cuenta sus signos y manifestaciones.

Comportándose de esta manera, el adulto crea la posibilidad de que el pequeño, sea cual sea su edad, «intervenga» en el proceso del cuidado corporal y



en la manera de satisfacer sus necesidades. Estos signos se pueden referir al ritmo del descanso, la cantidad y la temperatura de la comida, el momento de acabar de comer, el ritmo de los movimientos del adulto durante el cambio de los pañales, vestirlo, desvestirlo, la cantidad y la temperatura del agua del baño, etc. Si el bebé puede tener confianza en su capacidad de influir en los hechos que le afectan, sentirse sujeto participante y no sólo objeto manipulado o dirigido, esto lleva al refuerzo de su sentimiento de eficacia.

El hecho de que un adulto trate al bebé como una persona, con la palabra y con la dulzura de gestos que manifiestan su conciencia permanente de que un bebé es sensible a todo lo que le pasa y no puede ser dirigido ni manipulado en función de aquello que a él, al adulto, le parece oportuno, permite una cierta coordinación de la actividad común. Se establece un verdadero diálogo entre los dos compañeros. Gracias a este diálogo, el bebé aprende cuanto más adelante, más medios para emitir mensajes susceptibles de influir sobre los hechos que le afectan. En compensación, el adulto descubre cada vez más medios para comunicar al pequeño sus

intenciones de una manera perceptible, o para adaptar su actitud a la necesidad expresada por el pequeño o incluso para conseguir que éste participe de buen grado en aquello que se le propone. Esta comunicación permite al pequeño anticipar los hechos en su globalidad. Es un medio para que no acepte las atenciones de una manera pasiva, para que sea solicitado a tomar parte activamente, a progresar por placer hacia la autonomía en aquello que concierne a la satisfacción de sus necesidades corporales. Además, si el adulto no exige esta participación pero la hace posible animándola y apreciándola, el pequeño que mantiene unas buenas relaciones con el adulto aprovecha en general esta real posibilidad de cooperación que se le ofrece y progresa hacia la autonomía. El bebé auténticamente cooperante ayuda al adulto por placer, se autoriza a reaccionar de manera adecuada a la demanda del adulto, pero también a desviarse de vez en cuando para jugar, a «salir» de la atención que el adulto le está prestando para ocuparse de alguna otra cosa, a llamar la atención del adulto sobre algún hecho. Y el adulto que coopera permite este tipo de manifestaciones dentro de los límites posibles.

La autonomía no es una finalidad en sí misma. No tiene un valor verdadero si no va acompañada para el niño del placer de hacer cosas solo y si esta independencia no es considerada por él como un bien precioso que puede usar dentro de ciertos límites.

En el segundo año, la cooperación se transforma. Si no ha notado impaciencia en el adulto, si no se ha sentido forzado a la autonomía y si ha disfrutado de ratos de cuidado corporal suaves, agradables y atentos, verdaderas ocasiones de una actividad compartida, el pequeño deviene, progresivamente y de

una manera espontánea, autónomo en la satisfacción de las necesidades corporales. Entonces encuentra del todo natural que durante el baño, por ejemplo, pueda contribuir cada vez más a enjabonarse, lavarse o secarse, puesto que para él el baño no es una imitación de ciertos gestos del adulto, que él ejecuta divirtiéndose, sino un momento de actividad común de dos, alegre e íntimo, con un objetivo claro y preciso.

Si no se asocia esta autonomía del pequeño con una actitud de indiferencia y de abandono o con una exigencia de precocidad o una actitud de «laissez-faire», estas primeras etapas hacia la autonomía no serán difíciles.

La actividad común compartida cambiará paulatinamente de forma. El pequeño se convierte poco a poco en el actor principal con una participación del adulto más pequeña. No obstante, incluso a los cuatro años, el pequeño todavía necesita la presencia y la participación del adulto como también su paciencia y sus ánimos. Hay gestos que todavía no puede ejecutar siempre por sí solo. El adulto tiene que encontrar de una manera delicada el momento adecuado en que hace falta intervenir para que el pequeño no se sienta fracasado o agobiado, sino por el contrario ayudado y acompañado. Además, tiene que poder sentir que su bienestar corporal es una cosa que importa al adulto.

Los momentos de las atenciones corporales pasados juntos son también buenas ocasiones para conversaciones íntimas y felices.

Conclusión

La autonomía del pequeño es de un gran interés para su relación consigo mismo, con el mundo

que le rodea y en las relaciones interpersonales. Es estructurante si no se cae en las tres grandes «trampas» de la falsa autonomía:

- el condicionamiento;
- una exigencia de precocidad de la cual puede desprenderse una actitud de indiferencia y de abandono;
- una actitud de «laissez-faire».

No se tiene que confundir la cooperación con el condicionamiento. En efecto, el bebé puede dar la impresión de cooperar cuando de hecho sigue una «coreografía» precisa. «Obedeciendo», se acostumbra a aquello que esperan de él y obra en conformidad con ello. Ejecuta los movimientos de ayuda al adulto que él ha integrado, pero pierde sus posibilidades de adaptación a situaciones nuevas; mientras que una verdadera autonomía le abre posibilidades de respuestas personales. La autonomía en el terreno del conocimiento de él mismo consiste en el dominio de su motricidad, la adquisición de experiencias activas relativas a su entorno, el sentimiento de ser capaz de acciones «competentes» usando su repertorio de comportamientos existentes en el nivel actual de su desarrollo, ser guiado en sus actividades por sus intereses. Cuando el pequeño es libre de conducir sus propias experiencias, esta autonomía le permite expresarse libremente, experimentar los efectos de sus acciones y extraer enseñanzas, identificar sus posibilidades y sus límites personales, actuar sobre el mundo que le rodea, influir, progresar hacia la integración social.

En numerosas escuelas infantiles y salas de bebés, pero también en ciertas familias, el objetivo de los adultos es que el pequeño pueda ser autónomo lo más pronto posible sin tener en cuenta su madurez real. Ahora bien, la verdadera madurez no depende sólo de la edad de la criatura o de su grado de desarrollo motor y cognitivo. El pequeño de quien se espera una autonomía que supera su madurez afectiva y social siente esta exigencia como un rechazo del adulto para apoyarlo. Y como que es el pequeño como sujeto que necesita ayuda, esto le da a entender que se rechaza su persona entera. Esta concepción de la autonomía (tanto si se trata de comer solo, como de lavarse las manos o de cualquier otra actividad) sólo lleva a una pseudoautonomía generadora de incertidumbre, de angustia y de un sentimiento de abandono. Esto no tiene nada a ver con un verdadero proceso de socialización.

Respetando su necesidad de autonomía, es necesario que el adulto guíe al pequeño por el camino de la integración social dentro de unos límites claros, sin apresurarlo, sin ninguna cólera ni juicio negativo, de una manera firme y comprensiva a la vez, haciéndole aceptar las exigencias de la realidad y unas reglas sociales. Ayudarlo a situarse en el mundo que le rodea significa también ayudarlo a conocer sus límites, la realidad, los intereses de los otros. Porque el «laissez-faire», considerado a menudo de manera crítica como fuente de «egoísmo» en el pequeño, suscita de hecho en él un sentimiento de abandono real. Él no lo considera como un signo de comprensión o de confianza del adulto, sino como una marca de debilidad y de

impotencia de este. Además, el «laissez-faire» no es una actitud que se pueda mantener mucho tiempo. Siempre llega un momento en que el adulto tiene que volver a coger el control de la situación. Corre el riesgo, entonces, de ser acorralado a usar la fuerza, es decir, la violencia. El «laissez-faire» es un peligro para las dos partes; mientras que si nosotros llegamos a tener de verdad confianza en las capacidades de la niño, entonces accedemos a la convicción que una relación basada en la confianza mutua ayuda al niño a seguir nuestras propuestas y a tomar en consideración las reglas que le presentamos, aunque esto no pase siempre sin conflictos.

Estos conflictos se producen entre el pequeño y el adulto, pero también entre dos deseos contradictorios del pequeño. En efecto, la criatura oscila entre el deseo de autonomía y el deseo de dependencia. No desea devenir independiente, sino sólo matizar esta dependencia y expresar su punto de vista personal. Intenta sobrepasar los límites que le ponemos o, cuando menos, de ensancharlos. Necesita verificar muchas veces la validez y la estabilidad. «Aquello que ayer no era posible o permitido, ¿puede serlo hoy?» Busca también hasta dónde puede ir en la expresión de su voluntad sin correr el riesgo de perder el amor del adulto con quien está en relación. El pequeño, desviándose de vez en cuando del camino propuesto por el adulto, puede experimentar los límites del ejercicio de su voluntad sin por eso estar en una oposición sistemática. El «periodo de oposición», contrariamente a lo que se piensa a menudo, no es un estadio obligatorio. Sólo aparece cuando el pequeño se siente sujeto

constantemente a la voluntad del adulto, o cuando, para hacer prevalecer su punto de vista, no encuentra otros medios que la oposición. Los conflictos diarios en que el pequeño se ve obligado constantemente a defender su opinión, oponiéndose a la voluntad del adulto, se pueden evitar. Los conflictos de oposición se convierten en tiempo de negociación si el adulto ayuda y da apoyo a la elaboración de una verdadera autonomía en el pequeño y su integración social concediéndole un espacio de libertad, la posibilidad de tomar decisiones, de ejercer su autonomía, indicándole a la vez con precisión los límites que no se tienen que transgredir. Si el respeto de su libertad de acción permite al pequeño tener confianza en el adulto y no vivirlo como coactivo, esto contribuye a la elaboración de su seguridad de base que favorece su expansión y su integración social.

La autonomía no es una obligación sino un derecho del pequeño, derecho del que es preciso asegurar las condiciones para que emerja.

No existe un «aprendizaje de la autonomía»: no se hace al niño autónomo, sino que se le acompaña en su evolución hacia la autonomía.

Ayudar al niño a ejercer y a desarrollar su autonomía es una tarea difícil que exige al adulto mucha atención, pero es también más apasionante que cualquiera programa de estimulación o de actividades dirigidas. Es una base real del desarrollo de la persona. ■

Extraído de «Les fondements d'une vraie autonomie chez le jeune enfant» (2003) J. Falk, en 2007, Budapest: Association Pikler Lóczy, París: Association Pikler Lóczy de France.

¡Harina, agua, color...

y mucho más!

“Curiosos, entusiastas, divertidos, exploradores, descubridores... Niños y niñas que nos muestran en sus juegos toda su riqueza expresiva”

Nos planteamos los objetivos que aparecen a continuación, pero a lo largo del proyecto nos dimos cuenta que los niños/as fueron mucho más allá de lo que habíamos previsto.

- Experimentar libremente con harina tal como viene del paquete.
- Jugar con harina, agua y otros elementos.
- Comprobar cómo cambia la harina si se mezcla con agua, con color o si se hornea.

En uno de los grupos se ofreció harina sin gluten porque hay un niño con celiaquía.

El primer paso fue ofrecerles la harina para que jugaran con ella libremente. Hubo lluvia de harina, y fue muy divertido convertirse en fantasmas: ¡todos blancos! Luego echamos harina en el suelo, cubriéndolo completamente, y los niños y niñas dejaron huellas, se acostaron sobre la harina, jugaron a los ángeles como en la nieve.

Dibujar y soplar: se cubrieron las mesas con harina y en un primer momento los niños dibujaron con los dedos, dejaron marcas con las ruedas de los coches, usaron elementos diversos para comprobar las huellas. Luego se repartieron pajitas y con ellas jugaron a soplar. Este juego fue muy divertido porque a medida que soplaban

Verónica Durante, M.^a del Carmen Jiménez, Luisa Valencia, Juana Vega.
Escuelas Infantiles de Telde

se dieron cuenta de que la harina se movía y dejaba la mesa limpia. También se dieron cuenta que según con la intensidad que soplaban movían más o menos harina.

Trasvasar y colar: se les ofreció vasos y coladores. Trasvasaron, colaron, tamizaron.

Y les hicimos preguntas:

¿Qué ocurrirá si mezclamos harina y agua?

Para que pudieran comprobar lo que ocurría, se puso harina en cuencos y los niños fueron agregando agua. Hundieron sus manos en la mezcla y lo que en principio era un

engrudo, poco a poco se transformó en una masa. Así descubrieron que “ahora si soplo con la pajita, no vuela”, “es más dura”, “está mojada y se pega”. Luego le agregaron sal y crearon masa de harina y sal con la que modelaron como si fuese plastilina. Este cambio de engrudo a masa para modelar ¡¡les gustó mucho!!

¿Y si al agua le agregamos ténpera?

Con esta pregunta comenzó un nuevo proceso. ¿Qué ocurriría? Nuevamente cuencos con harina y una jarra con agua a la que agregaron ténpera. Así comprobaron que el agua, que es incolora, puede colorearse y que además puede teñir la



harina. Y siguieron modelando pero ahora ¡en color!

¿La harina se puede para comer?

A esta pregunta algunos dijeron que “no”, otros “que había que cocinar”... En esta fase, en una de las escuelas hicieron pastas, las cocinaron y las llevaron a casa; en las otras escuelas, hicieron pastas en la clase, pero a casa fueron crudas para que los pequeños comprobaran con sus familias lo que ocurría al ponerlas en el horno.

Fue muy inspirador observar todo el proceso que hicieron los niños y las niñas desde que recibieron la

harina, tal como viene en el paquete, hasta el resultado final de cada proceso. Sus hipótesis, sus comprobaciones, la aventura de poner en juego todos sus talentos. Verlos jugar con todo su cuerpo, con los cinco sentidos. Sus caras de alegría, de disfrute, de asombro.

Al finalizar el proyecto nos dimos cuenta de que los pequeños habían desarrollado un proceso de transformación de la materia. Y aunque en principio nuestro objetivo era que jugaran y experimentaran libremente, ellos mismos nos fueron ofreciendo, a través de sus acciones y comentarios, respuestas que actuaron como pie para nuevos planteamientos y nuevos desafíos. ¡Y aún no tienen 3 años!

Compartirlo con las familias

Las fotos de este artículo forman parte de un ppt que recoge los proyectos que desarrollaron los niños desde noviembre 2008 hasta febrero 2009, y que se presentó a las familias en una reunión en la que explicamos cómo gracias a lo que los pequeños nos dicen, a lo que descubren y a todo lo que ponen de sí mismos en sus juegos, vamos ofreciéndoles nuevos desafíos para que cada uno construya su propio aprendizaje.

La Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Telde, Gran Canaria, está desarrollado con sus Escuelas Infantiles (0-3), desde el mes de octubre 2008, un proyecto de trabajo pedagógico en red pionero en las Islas.

De la experiencia a la acción

“La sencillez de la forma no implica la simplicidad de su experiencia.”
Robert Morris

El arte infantil contiene las formas estéticas utilizadas en todo el arte, unido a los primeros símbolos visuales. La pintura que busca la simplicidad y autenticidad parte de la misma esencia que la pintura infantil. El acto de pintar, ya es en sí mismo, como nos demuestran los dibujos infantiles, un acto vital y me gusta pensar que optimista y reivindicativo.

El deseo de dibujar, es el deseo también y fundamentalmente de definir nuestro entorno. Todos los niños y las niñas dibujan. Un lápiz, una tiza, la monda de una naranja, la arena de la playa... todo vale para ser capaz de abstraerse e iniciar el acto de dibujar.

Mi trabajo se desarrolla en el campo de la creación y la didáctica del arte contemporáneo. Las experiencias han convivido como creadora visual y constructora de vivencias didácticas que principalmente plantean caminos y búsquedas. El compartir talleres con niños y niñas me ha permitido participar de sus descubrimientos, su sensibilidad estética y su fértil creatividad.

Esa necesidad compartida entre artista plástico y el pequeño es un nexo de unión que facilita y hacen fluir los acontecimientos e intercambio de realidades.

Maite Centol

El interés por el dibujo como gesto inconsciente, como sismógrafo de la consciencia, impulso primigenio del que son partícipes los niños y niñas ha sido el eje motivador de experiencias artísticas y didácticas.

La indagación en las estructuras y los motivos lineales básicos no se produce por una regresión personal, sino porque el arte infantil contiene las formas estéticas utilizadas en todo el arte, unido a los primeros símbolos visuales.

La pintura que busca la simplicidad y autenticidad parte de la misma esencia que la pintura infantil. El acto de pintar, ya es en sí mismo, como nos demuestran los dibujos infantiles, un acto vital y me gusta pensar que optimista y reivindicativo. Artistas como Basquiat sólo cuando pintaba, dicen los que le conocieron, parecía animado por una vitalidad tan incontenible como inesperada. El arte nos permite soltar amarras de la realidad. Miro en el camino de consolidar su propio vocabulario plástico, abandona los medios convencionales de la pintura para llegar a la esencia.

El arte infantil es puro, es un arte sin convenciones. El propio desarrollo es fuente de los garabatos básicos, trazos de escritura y dibujos de las estructuras básicas de las cosas. Es la intencionalidad de este garabato,



del trazo, del dibujo lo que diferencia al adulto del pequeño. Se manifiesta en forma intencional, es un acto voluntario, El arte infantil nace del impulso espontáneo.

Educación del movimiento hacia el gesto, con un interés en el proceso artístico como forma de conocimiento y desarrollo del potencial creativo, es el objetivo específico que articula los talleres del Espacio de Creación y Didáctica.

En los talleres, el espacio es un recurso didáctico. “El espacio, su organización, distribución y decoración es un importante factor que influye directamente en el acto educativo” (Santos Guerra, 1993). Entendemos por espacio educativo, sea cual fuere, aula, teatro, taller, jardín, museo..., aquel que cubra los siguientes objetivos:

- estimular la creatividad
- aumentar la receptividad, atrayendo su interés hacia el tema
- crear un clima pedagógico acorde con la propia naturaleza del acto educativo, proporcionando información para el aprendizaje
- ensalzar y aumentar el protagonismo del niño y la niña, estimulando de esta manera su independencia y el empleo de destrezas



Así, la utilización de «otros espacios», dando una alternativa al aula como único lugar educativo, enriquecerá el proceso de enseñanza/aprendizaje y constituirá un exponente directo de la metodología empleada. Desde el Espacio de Creación y Didáctica planteamos experiencias en la ciudad, en su sentido más amplio. También en relación directa con otros eventos significativos de la ciudad de Gijón y de la Comunidad Asturiana.

Por especificar, hablaré de un proyecto en el que he trabajado durante los últimos años como son los talleres realizados dentro de la programación del Departamento de Programas Educativos de Fundación de Cultura de Gijón para grupos escolares de 2º ciclo educación infantil (4 y 5 años) y realizados en Museo Nicanor Piñole.

Son talleres, incluidos dentro de una programación más amplia que se ofrece a centros de enseñanzas. Con la asistencia y colaboración de las maestras y los maestros, con reunión previa y en la realización del taller. Son experiencias didácticas en relación con el museo y la creación como:



La triste Historia de un marco con mucho mundo

El protagonista de nuestra historia es un marco vacío, que nos contará su experiencia en el mundo y en el museo en busca de su cuadro ideal. El marco triste y vacío, con la ayuda de todos, se llenará de color. La magia de la pintura estará presente en toda la experiencia.

Los objetivos de estas experiencias son tanto provocar un acercamiento al museo, dar a conocer el museo y la obra de Piñole, como hacer del garabato un signo con diferentes tonos expresivos, o sentir el placer de expresarse y representar mediante las técnicas artísticas.

A través de la ventana; Mira, mira... ¿Qué es?

Las ventanas imaginarias y reales se abren ante sus ojos. En el museo hay muchas ventanas para poder mirar: Los paisajes y paisanajes pintados por Nicanor Piñole nos enseñan con sus formas, líneas y colores como era Asturias, como era Gijón, pero ¿era realmente así, o fruto de la imaginación del pintor?

La ventana imaginaria se abrió en el Renacimiento y continúa abierta para representar el mundo; pero también podemos inventarlo, la imaginación no tiene límites... sobre todo por la noche.

El objetivo es hacerles partícipes del acto creativo potenciando la creatividad a través de la obra de Nicanor Piñole

Metodología

En el diseño de las experiencias didácticas se plantea una metodología activa y participativa basada en la observación, la experimentación y en la producción. La investigación convierte al pequeño en un constructor de su propio aprendizaje, desde las propuestas que se plantean en los talleres. La educación artística se basa, no en su habilidad para proveer directrices, sino en proveer perspectivas, formas de mirar, enfocar maneras de cuestionarse nuevas preguntas y así nuevas acciones.

El arte es fuente de conocimiento, y presentación de la experiencia emocional. Existe una orientación de las enseñanzas artísticas basada en el valor intrínseco del arte y defendida por numerosos filósofos y estetas,



entre los que destacan: J. Dewey, la filósofa S. Langer, Herbert Read y Schiller. No me extenderé en detallar dichas teorías, aunque sí hacer eco de la tesis de Herbert Read (1982) que defiende el arte como base de la educación y que toda educación debe conducirse a través del arte.

Espacio de Creación y Didáctica es un lugar de encuentro con la cultura creativa, donde conviven educadores, artistas contemporáneos y niños y niñas a través de diferentes experiencias didácticas. La temporización es abierta, con experiencias puntuales de una temporización de 2 horas o talleres con una determinada periodicidad, que se desarrollan fuera del horario lectivo pero con un interés común en el proceso artístico, desde la generación del pensamiento, de la idea y el proceso de formalización a través de diferentes técnicas. ■



Pequeños científicos

La experiencia que a continuación vamos a relatar, es una de las que se han llevado a cabo en la escuela pública Ezkaba de Ansoáin, en un modelo educativo de inmersión lingüística en euskera. Se trata de niños y niñas del grupo de 3 años. En la mayoría de los casos su lengua materna es el castellano.

Patricia Aguilera, M.^a Concepción Redín, Arantza Serrano

Estamos en octubre. Ya hemos superado la primera prueba con el periodo de adaptación. Todavía nos vemos con ganas de empezar nuevos retos. Por ello nos lanzamos a realizar un curso de iniciación a la ciencia en Educación Infantil. Nos encontramos muy motivadas pero al mismo tiempo bastante inseguras ya que somos noveles en el tema. ¿Qué tema abordar?, ¿por dónde empezar? Aunque lo teníamos delante nos costó verlo. El baño y jugar con el agua era el contexto ideal.

La rutina diaria nos muestra una y otra vez lo motivados que se encuentran los niños y las niñas de esta edad experimentando y jugando con el agua. Así que decidimos empezar con la flotación.

Empezamos en pequeños grupos en el baño, pero luego nos dimos cuenta de que sería más productivo y enriquecedor hacerlo en gran grupo en el aula. Así que dicho y hecho.

Llevamos todos los bártulos a clase y allí comenzamos nuestro camino.



Nuestro objetivo era introducir el método científico tal y como aprendimos en el curso impartido por científicos del CSIC; hacer hipótesis, para su posterior comprobación.

Por todo el mundo es sabida la importancia del protagonismo del pequeño en la etapa de educación infantil y qué decir en el ámbito de las experiencias. Todas nuestras actividades se han basado en la experiencia directa de los pequeños sobre los diferentes materiales con los que hemos trabajado. No sólo han sido partícipes, sino que han sido los verdaderos motores de las diferentes acciones llevadas a cabo.

En el primer trimestre preparamos botellas exactamente iguales, rellenas de diferentes materias para constatar qué es lo que ocurría con cada una de ellas.



El resultado fue francamente rico pero no se trataba tanto del producto como del desarrollo de las diferentes capacidades que han tenido lugar en las diferentes fases de la actividad. Tan solo con la preparación de las diferentes botellas fueron muchos los conceptos que surgieron y se trabajaron. (Lleno-vacío, grande-pequeño, abierto-cerrado, pesa-no pesa...)



Hasta aquí todo iba sobre ruedas, pero la cosa se complicó cuando nos indicaron que los verdaderos científicos debían reflejar sus hipótesis. Lo intentamos a mano alzada para después reflejar las diferentes respuestas, pero no fue posible. Así que con todos ellos construimos un registro en el que cada uno elegía la opción que creía adecuada para cada una de las botellas: flota, se hunde, se queda en medio.



Se trataba de una tabla de doble entrada con fotografías de las diferentes botellas y de las diferentes opciones que se pudieran dar. Al mismo tiempo cada uno colocaba una foto de sí mismo en la opción correspondiente, de modo que una vez colocada la decisión estaba tomada.



El objetivo era que se decantaran por unas de las hipótesis que se reflejaban en el registro, además de hacer sus pequeñas y particulares reflexiones, sobre las botellas y su comportamiento en el agua. Eso si, tras una manipulación previa.



Por último, todos muy nerviosos estábamos ansiosos por comprobar que es lo que realmente sucedía y procedíamos a su comprobación y la posterior experimentación individual con las diferentes botellas.



Hemos de decir que durante todo el curso, y no sólo en las actividades de ciencias, se ha dado una relevancia especial a la toma de decisiones, tanto en elaboración de las hipótesis como en la elección de los rincones en el día a día.

¡No habíamos hecho más que empezar. Nuestro objetivo era introducir el método científico y ciertamente nos iniciamos en él.

Al principio del segundo trimestre nos vinieron a ver los científicos del CSIC desde Madrid. ¡Qué sorpresa! Vieron nuestro trabajo y nos animamos a dar un paso en nuestra iniciación en la ciencia, crear el cuaderno del científico. Y a eso nos dedicamos. ■



Hiperactividad

¿Síntoma o juicio clínico?

Ante todo, pretendo dejar muy claro en mi exposición que: los psicoanalistas no nos sometemos a las pautas rígidas del Manual diagnóstico y estadístico

de los trastornos mentales DSM-IV. No consideramos válidas las clasificaciones y etiquetados que intentan masificar a los niños y las niñas bajo el denominado Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad TDA/TDAH, ignorando la complejidad subjetiva del ser humano.

Como psicoanalistas, nos vemos en el compromiso ético de denunciar los intentos de reducir las manifestaciones del pequeño a un rótulo deficitario invalidante que lo condena a la pasividad de ser medicado y modificado directamente en su conducta.

El pequeño es un sujeto en análisis, por lo tanto analizando de pleno derecho, con lo que podemos esperar que surja el inconsciente como en la cura con adultos. Su palabra tiene el mismo valor que la del adulto: EL VALOR DE VERDAD, que no tiene por qué coincidir con la realidad, ya que es una VERDAD SUBJETIVA; esto último es lo que le interesa al Psicoanálisis.

Mirta Lidia Eiroa

Nuestro abordaje del problema es bastante diferente: En nuestra clínica intentamos ANALIZAR la versión que traen los padres, ESCUCHAR

su discurso y por supuesto escuchar lo que el pequeño tiene que decir.

Nuestra posición es tomar conocimiento del diagnóstico familiar, escolar o médico con el que generalmente los padres vienen a consulta, pero reservándonos la responsabilidad de llegar a NUESTRO PROPIO juicio clínico.

Un analista que recibe un paciente, sea un pequeño o un adulto, tiene que suspender el juicio y “NO HAY QUE DAR NADA POR SUPUESTO”, es lo que Freud formula como uno de los principios éticos del Psicoanálisis y

de lo que nos habla Lacan al referirse a la ignorancia calculada, a la no presuposición.

El analista recibe un SUJETO DEL INCONSCIENTE. Freud decía: “El sujeto sabe, pero no sabe que sabe”, más tarde Lacan va a decir: “El Inconsciente es un Saber articulado como un lenguaje.” El inconsciente quedaría situado entonces en la superficie del discurso, las producciones de éste están tanto en el discurso del pequeño como en el adulto.

El pequeño no escapa a las leyes que son las del lenguaje. No es un inconveniente que el pequeño hable poco: “A buen entendedor, pocas palabras bastan.” No se trata aquí de la “cantidad de palabras”, el analista invitará al paciente: “Diga usted cualquier cosa, le escucho”; el pequeño dirá lo que tenga que decir, dibujará, moldeará, se moverá y el analista con ello, se las tendrá que arreglar.

El pequeño es un sujeto en análisis, por lo tanto *analizante de pleno derecho*, con lo que podemos esperar que surja el inconsciente como en la cura con adultos. Su palabra tiene el mismo valor que la del adulto: EL VALOR DE VERDAD, que no tiene por qué coincidir con la realidad, ya que es una VERDAD SUBJETIVA, esto último es lo que le interesa al Psicoanálisis.

El *sujeto* en psicoanálisis, por lo tanto, es un sujeto responsable de la respuesta que da a las diferentes circunstancias de su vida. Y el pequeño no escapa a esta responsabilidad. Se trata de que se haga responsable de los efectos que su deseo produce en su persona y en los demás.

A partir de lo que he expuesto, podríamos pensar: ¿Cómo se articula la DEMANDA en la clínica con pequeños?

Evidentemente, no hay un modelo único, hay tantas demandas como casos particulares y, desde el punto de vista fenomenológico, hay múltiples modalidades de presentación.

Generalmente un pequeño no llega a un análisis porque él lo solicite, suele ocurrir que es otro, un adulto el que lleva al pequeño al encuentro con un analista. Hay parejas que llegan al analista por la intervención de un maestro, de un pediatra, parejas que no siempre saben con exactitud en busca de qué acuden, para ellos mismos o para el hijo.

Muchas veces, la mayoría de las veces, los padres vienen a testimoniar con sus palabras, con su discurso, las dificultades que encuentran en la vida de su hijo. En ocasiones llegan con un diagnóstico sobre lo que le pasa a su

hijo. El poder darle un “nombre” como el de hiperactividad a lo que no terminan de comprender en su hijo, les produce cierto alivio.

El analista tendrá que diferenciar el lugar de los padres y el del hijo porque puede haber dos demandas diferentes. Tendrá que dar el lugar a los diferentes discursos: el de los padres, pediatras, maestros y el del propio pequeño. El analista utilizando un lenguaje cotidiano, indaga en las entrevistas lo que se disimula bajo insuficiencia operativa intentando percibir aquello que busca expresarse en el pequeño, más allá de la falta de atención, la hiperactividad, o los comportamientos disruptivos. Algunas veces, el pequeño no se siente escuchado por lo que dice, sino más bien por lo que los “otros” dicen de él.

Lo ilustraré con un caso clínico:

Los padres de un niño, al que llamaré Pablo, llegan a mi consulta derivados por una profesora.

En la escuela les habían comunicado que su hijo manifestaba conductas disruptivas, era incapaz de mantener la atención en casi ninguna actividad, tenía dificultad para ajustarse a las normas sociales, no medía las consecuencias de sus actos. Por tanto, afectaba a su rendimiento académico.

Si leemos la clasificación del DSMI, estos comportamientos podrían ser compatibles con un TADH.

Pablo tiene nueve años. Es el menor de los hermanos.

A través de esta entrevista pudo detectarse dos demandas bien diferentes: para su madre era muy importante que Pablo no moleste a

los demás y que pueda aceptar las normas. En cambio la preocupación del padre era que Pablo pudiera llegar a valorar lo que tiene en casa: “lo que le damos”.

Desde el comienzo de las sesiones con el niño, mostró interés por los títeres, a través de los cuales pudo ir desplegando su mundo imaginario y sus deseos más inconscientes. Para que esto pudiera acontecer hubo un tiempo de entrevistas donde Pablo preguntaba acerca de lo que se hacía en la consulta:

Pablo: ¿Aquí vienen con “problemas serios”?

Analista: Sí, para cada persona sus problemas son serios.

Pablo: ¿Y te lo cuentan?

Analista: Sí, cuando quieren me lo cuentan. Aquí se habla de todo

Pablo: ¿Y si no te quieren contar?

Analista: Bueno, a veces necesitan tiempo, en algún momento lo contarán porque el hablar de los problemas tranquiliza mucho, hay alguien que te escucha, que te puede ayudar.

Pablo: Mi madre dice que tendría que venir aquí para que tú la ayudes, lo necesita, a lo mejor te dice que viene.

La actitud del analista permite que pueda surgir algo capaz de descifrar en él o en los discursos que se desenvuelven. A partir de aquí cada uno tendrá la posibilidad de situarse en una posición diferente frente a la verdad inferida de sus afirmaciones. “Porque cuando ya nada se puede decir, como dice Maud Mannoni, la conducta “loca” del niño continúa hablando.

Con esa conducta “loca”, con sus síntomas, así demanda el niño. Decimos que hay demanda cuando hay síntoma. Y el síntoma se produce bajo TRANSFERENCIA. ¿Qué quiere decir *bajo transferencia*?

Que el paciente sea pequeño, adolescente o adulto le ha de suponer al analista un saber acerca de su sufrimiento.

No hay demanda del lado del analizante hasta que se establezca la transferencia dentro del dispositivo analítico. El síntoma es una formación del inconsciente, es una metáfora que habla de otra cosa: de la verdad del sujeto, de su deseo. Es un significante que hay que dejar hablar. El síntoma le habla a Otro, se dirige a Otro.

Se dice que “el Otro familiar siempre está implicado en el síntoma del hijo”. ¿Qué queremos decir con esto?

Ya Lacan, en dos notas manuscritas a la Sra. Aubry dice, entre otras cosas:

“...que el síntoma del niño está en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar.”

“El síntoma puede representar la verdad de la pareja.”

El niño es parte receptora de las pulsiones, fantasmas y deseos de su padre y de su madre. A través de las demandas que se le imponen toma conciencia: “come”, “haz pis en el orinal”, “sé limpio, amable, bueno, trabajador, estudioso...” Se plantea la cuestión del deseo del Otro, se me pide esto, pero: “¿qué es lo que quiere de mí?”

Si el niño se dedica únicamente a satisfacer la demanda del Otro, corre el riesgo de quedar atrapado en su estatus de objeto.

Detrás de esa demanda deberá discernir qué es lo que hay de deseo y qué es lo que hay de amor. Solamente al medir las incertidumbres y los límites del Otro (su castración) podrá liberarse de su dominio y construirse como ser de deseo.

En el caso de Pablo, él demanda con sus síntomas, hay algo que no quiere saber, no quiere saber nada con el aprendizaje.

En cualquier caso que se presente una demanda, será necesario un tiempo inicial de ENTREVISTAS PRELIMINARES, previas al tratamiento, ya que la demanda es una condición necesaria, pero no suficiente, para iniciar un tratamiento analítico. ¿Cuál es la función de estas entrevistas preliminares?

- Dar cuenta de la estructura clínica (neurosis, psicosis o perversión), a partir de la cual se podrá orientar la dirección de la cura.
- La “historización” del pequeño mediante el discurso de los padres.
- Distinción del síntoma del pequeño según sus padres y/u otros, y el síntoma o sufrimiento del pequeño según el propio sujeto.
- Producir un cierto cambio o desplazamiento de la demanda del pequeño hacia el deseo que hay detrás, es decir lo que Freud denomina asociación libre mediante la cual se irá desplegando el saber inconsciente del sujeto.
- Establecimiento o instalación de la transferencia.

Dar cuenta del establecimiento de la transferencia en la dirección de la cura con niños, nos supone a los analistas un cierto grado de complejidad, ya que para el pequeño cualquier adulto (padre, madre, maestro), por el hecho de ser adulto, sabe.

Lo explicaré con una viñeta clínica:

Durante el transcurso de la cura de Pablo en una de las sesiones dice:

Pablo: El otro día me llamó el director de la escuela y me dijo que no sabía qué estaba pasando, pero que tenía que felicitarme porque estaba mejor... el maestro también me lo dice... yo me alegré.

Analista: ¿Y qué crees que ha pasado?

Pablo: Es por ti... Mi madre me lo ha dicho.

Dice que eres muy buena profesional...

Analista: ¿Y tú qué crees?

Pablo: Yo pienso que sí que es por ti

Analista: ¿Y qué crees que he hecho?

Pablo: Preguntar. Tú con preguntarme cosas me has ayudado

Analista: Pero tú has querido saber más de ti, has trabajado para estar mejor. Yo sólo te he acompañado...

“Tú con preguntarme cosas me has ayudado”, ese decir del niño es una primera aproximación del establecimiento de la transferencia. Hay que dar más tiempo para que se produzcan otros decires que confirmen que la transferencia está establecida.

“Tú con preguntarme cosas me has ayudado”, diversas lecturas de ese decir son posibles: “me haces preguntas porque interesan mis respuestas”, “con tus preguntas me das un lugar de sujeto de deseo”, etc.

La transferencia de un niño con su analista está atravesada por la transferencia que los padres establecen con ese analista.

Freud nos dice, en el caso Juanito, que la transferencia natural de un niño es a los padres. En ese sentido es necesario pensar qué lugar ocupamos para ese niño como también para cada uno de los padres en la transferencia, es decir, qué se nos está transfiriendo y a quién representamos, para saber cómo y cuándo intervenir.

En mi experiencia clínica he podido constatar la inconsistencia de un diagnóstico específico del TDAH tal como lo describe el manual del DSM-IV.

Si suelo tomar en cuenta los motivos manifiestos concretos y específicos por los cuales se me consulta, según la descripción de este manual pueden ser: falta de atención, exceso de movimientos corporales, dificultades para guardar turno, interrupción de las actividades, juegos y conversaciones con los otros.

Estas manifestaciones sintomáticas se deben entender en el contexto de la subjetividad contemporánea, y como psicoanalistas hemos de poder discernir en CADA CASO qué pide CADA UNO de los implicados, de quién es el SÍNTOMA por el que se consulta y cuál es el sufrimiento que está en juego.

El analista posee una teoría y una experiencia, que le da su formación, y principalmente su propio análisis, pero cada sujeto que recibe es ÚNICO y DIFERENTE. Se intenta saber lo que le pasa a ese pequeño o adolescente, el por qué de sus síntomas, cómo ha construido su narcisismo y su Edipo, pero se necesitan las pistas de ese camino único e irrepetible que es la vida del sujeto, su historia y sus deseos. Y esas pistas nos la da el pequeño con sus palabras, con sus juegos y sus dibujos, y los padres con lo que hablan y con lo que NO hablan acerca de su hijo.

El pequeño construye su SUBJETIVIDAD con los otros que le rodean, con sus padres, con los ideales y aspiraciones de la época. Pero esto no lo explica todo, el sufrimiento de un niño, y en especial sus síntomas, sólo pueden entenderse como respuesta de CADA NIÑO en PARTICULAR a lo que la época y los otros le proponen.

Cada pequeño construye un modo particular, que sólo le sirve a él, para saber qué hacer con el Otro con el que le ha tocado vivir. Los síntomas que suponen un sufrimiento son los modos no exitosos de esta respuesta.

Es necesario considerar “caso por caso”. Los mismos síntomas pueden significar cosas distintas en las diferentes circunstancias personales de cada cual en los registros más primarios de sus recuerdos y pulsiones.

La idea básica es cuestionar los “rótulos” para rescatar la SUBJETIVIDAD de cada pequeño que consulta. No vale para todos lo mismo, no estamos hablando de epidemias, ni de virus, sino de causas que son particulares de cada persona, CADA CASO ES CADA CASO, ésa es la regla fundamental del Psicoanálisis. No vale para todos diagnosticar TDAH y recetar Rubifen o Concerta... *Si lo que buscamos es algo de un valor real y verdadero nunca lo hallaremos en una píldora...* Y agregaría, una píldora que genera adicción igual que la cocaína y tiene unos efectos secundarios devastadores.

Actualmente, Pablo se interesa más por los aprendizajes, han mejorado “milagrosamente” –como dice su tutor– sus conductas disruptivas.

Pero el caso de Pablo no es un caso aislado, hay muchos pequeños que son diagnosticados de TDAH y pueden tener otra posibilidad de salida. ■

Elinor Goldschmied

Elinor Goldschmied, nacida en Gloucester el año 1910, fue maestra y diplomada en Psiquiatría social por la *London School of Economics and Political Science*. Trabajó en la atención al desarrollo de la primera infancia y de la relación materno-infantil. Es de destacar su tarea como asesora de escuelas infantiles en varias ciudades del norte de Italia, Londres y Barcelona.

Como muy bien dice Silvia Morón: «Elinor Goldschmied es como un "pepito grillo" que nos hace pensar en la tarea del

profesional de la educación; en la manera cómo se organizan, se facilitan y se orientan las actividades en los grupos, espacios, estancias; en la forma de mirar nuestras propuestas, su lógica y sus argumentos; en los porqués de los materiales, de las calidades o cantidades, en nuestras intervenciones.»

Entre las maestras de las escuelas infantiles son bien conocidas dos de sus propuestas de actividad para los más pequeños: «el cesto de los tesoros», que ofrece varios objetos cotidianos seguros que proporcionan satisfacción a la curiosidad de los pequeños por el mundo que les rodea, y «el

juego heurístico» que, con la misma filosofía y adaptándose a las nuevas posibilidades e intereses de los niños y niñas en su segundo año de vida, los ofrece la posibilidad de experimentar y descubrir relaciones entre los objetos y con el espacio, fomentando así la autonomía y el protagonismo de los pequeños. A continuación presentamos dos fragmentos de una de las obras capitales de Elinor Goldschmied, *Educación en la escuela infantil*, escrita en los años setenta pero de una vigencia indudable, con la lectura de la cual muchos maestros y maestras hemos aprendido y continuamos aprendiendo.

Nuestra portada



El verano nos invita a irnos lejos, quien sabe si en un tren de cartón. Estalla la luz y cuatro manchones verdes nos hacen creer en la selva. El trazo explícito para describir a los protagonistas, y el brochazo rutilante del color, añadidos a la percepción lejana de un horizonte que, cuando es trazado por Emilio Urberuaga, es casi siempre horizontal y lejano, nos invitan a detenernos en cada detalle, a leer y releer la imagen, a zambullirnos en picado en el cálido escenario de la sutil aventura ideada por Pep Molist en el libro *Dos hilos* publicado por La Galera. La distancia entre el saludo de las manos de los dos protagonistas humanos subraya la diagonal del trazado del camino por el que se adentra el niño, con su carga de animales. Tiene esta portada una textura pictórica húmeda y casi olfativa.



El papel del juego en la primera infancia

Fijémonos ahora en cómo pasan el día los niños en la escuela infantil cuando están despiertos, al margen del tiempo que se necesita para comer y para que los laven y cambien. Podemos definir genéricamente las otras actividades con la palabra juego. Este término indica muchas cosas, y a pesar de ser una actividad universal para la persona (y también de los animales), no se le atribuyen el valor y la importancia que sin duda tiene. Si observamos tan sólo un poco a algunos niños absortos en el juego, nos quedará grabada su seria concentración, la misma concentración

que nosotros creemos necesaria para llevar a cabo un buen trabajo. Por otro lado, también en el mundo de los adultos, en el que puede parecer que es fácil establecer una distinción entre juego y trabajo, existen hobbies y actividades recreativas que el adulto elige para su placer, aunque sepa que exigen una gran concentración e inclusive un duro trabajo.

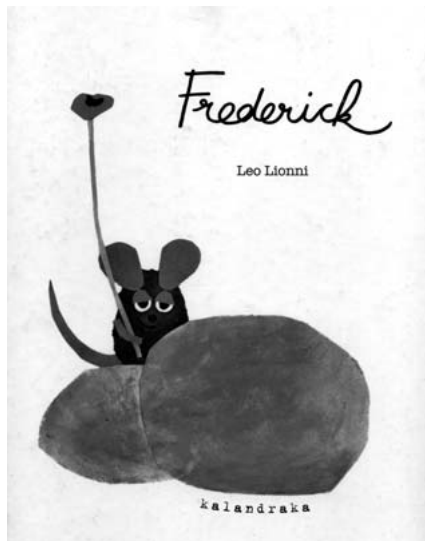
La educadora en tanto «facilitadora» y «orientadora»

Esta función se podría definir como «guiar desde atrás», contrapuesta a la de «dirigir desde delante», de la que hablaré al final del capítulo.

La elección de la actividad que hace un niño nunca crea grandes problemas: a los niños no debe enseñárseles cómo han de jugar. Ya lo he comentado antes; a los niños, la persona adulta debe crearles el ambiente adecuado, darles los objetos y mostrarles —si es necesario— cómo se hace (por ejemplo, cómo se salta desde una caja volcada), pero no se les tiene que indicar qué han de hacer porque ellos ya saben decidir por sí mismos según los estímulos que hayan recibido.

Referencia bibliográfica

E. Goldschmied: *Educación en la escuela infantil*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, Octaedro, 2002. (Colección «Temas de Infancia»)



Frederick es un libro representativo de Leo Lionni y uno de los libros-álbum clásicos de la literatura infantil universal.

Se aproxima el invierno y, por lo tanto, los ratones han de recoger provisiones si luego no quieren morir de hambre. Todos trabajan día y noche. Todos menos Frederick. Nos imaginamos la indignación de los ratones que trabajan día y noche para prepararse para el invierno cuando ven a su hermano haciendo nada, contemplando. Consideran que es una “calamidad” que haya individuos tan irresponsables y vagos. En una cultura donde el trabajo es un valor importante, la actitud de Frederick es difícilmente soportable por la comunidad. La gratuidad de la poesía y de la contemplación es menospreciada. Sin embargo, Frederick trabaja para recoger los rayos de sol para los fríos y oscuros días del invierno; recoge colores para el invierno gris;

Leo LIONNI: *Frederick*, Sevilla: Kalandraka Ediciones Andalucía, (2004; 2008 2ª impr.)

reúne palabras porque, en los muchos y largos días de invierno, se agotarán las palabras.

Sus hermanos hacen provisiones y reúnen provisiones y él también. Unos prevén el alimento material y Frederick el alimento espiritual.

Ante la consigna de Frederick (“Ahora os envío los rayos de sol. Sentid su dorado resplandor”), cerramos los ojos y sentimos el dorado resplandor de los rayos del sol.

“¿Y qué hay de los colores?”. Cerramos los ojos de nuevo y cuando Frederick nos habla de la azul flor pervinca o de la amapola roja entre los trigos amarillos o de las verdes zarzamoras florecidas, vemos los colores “con tanta claridad como si estuvieran pintados” en nuestras mentes.

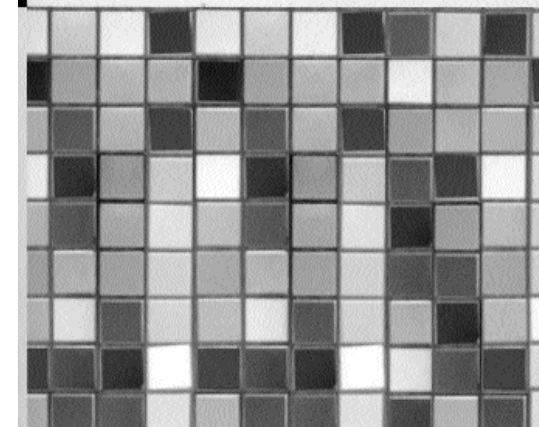
¿Y las palabras, Frederick? La elipsis nos da noticia de la urgencia, de la ansiedad de los ratones. Necesitan palabras, palabras para sobrevivir, palabras para vivir.

El libro es un canto a la fuerza de la poesía, a la necesidad que tenemos de la narración y del arte para vivir, para encontrar nuestra propia identidad. Es una obra de arte para gozar, deleitarse, soñar y para sentirse cobijados tanto mayores como pequeños.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Los libros, eso es bueno para los bebés

MARIE BONNAFÉ



OCEANO Travesía

Marie BONNAFÉ:
Los libros, eso es bueno para los bebés,
Barcelona: Oceano Travesía, 2008.

Hay quien piensa que los bebés son demasiado pequeños para aproximarlos a los libros. La autora defiende que nunca es demasiado pronto, porque las niñas y los niños nacen con necesidades básicas de alimentación, afecto, sueño... y también de relatos. Lejos de avalar el aprendizaje precoz, la autora sostiene

que el encuentro de los más pequeños con los libros será tanto más enriquecedor cuanto más gratuito sea su planteamiento, cuando el principal aliciente consista para el pequeño en el placer de mirar un libro ya sea acompañado por un adulto que le proporciona afecto, ya sea por sí solo.

Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2009 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)

Precio para 2009 (IVA incluido):
 España: 47 euros
 Europa: 57,11 euros
 Resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

□□□□ □□□□ □□ □□□□□□□□□□

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

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

Edición: Asociación de Maestros Rosa Sensat
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Tl.: 93 481 73 73 Fax: 93 301 75 50
redaccion@revistainfancia.org

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mercè Marlès

Consejo de Redacción: Susana Fonseca,
 M.^a Adoración de la Fuente, Carmen
 García, M.^a Cruz Gómez, Koro Lete, M.^a
 Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pelli-
 sa, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.^a
 del Carmen Soto

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Catalina Barragán, Mercedes Blasi,
 Silvia Cortés, Antonio Fernández, Carmen
 García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Car-
 men Ortiz, Lourdes Prieto, Antonio Rodrí-
 guez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo

Asturias: Jorge Antuña, Alejandra Campo,
 M.^a José Claudio, Honorina García, Hermin-
 ia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado

Canarias: Leonor Cabrera, M.^a Carmen
 Cabrera, Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía
 Costa, Verónica Durante, M.^a Gema
 Fernández, Carmen Hernández, Elena Mar-
 rero, Agustín Perdomo, Rafaela Quintana,
 Margarita Rojas, Lucía Trujillo

Cantabria: J. Antonio Arce, Isabel Bolado,
 M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a
 Cruz Torrecilla, Yolanda Valle

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Car-
 mina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz
 Gómez, Natalia Mota, Carmen Velilla

Castilla-León: M.^a Ángeles Gutiérrez, Mónica
 Fraile, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del
 Carmen Soto

Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Mónica
 Calvo, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite
 Gracia, Koro Lete, Jasone Llon, Maite Pérez

Extremadura: M.^a Paz Pellisa, Carmen de
 Tena

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

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

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta
 Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Alfredo Ho-
 yuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Ilustración de portada: Emilio Urberuaga

Impresión: IMGESA
 Alarcón, 138-144.
 08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

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

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

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

P.V.P.: 7,90 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea
 de Atención a la Infancia



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

«A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»