

in-fan-cia 119 *educar de 0 a 6 años*

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT / ENERO FEBRERO 2010



Obesidad

Parece que hoy queda cada vez más lejos la imagen de la infancia como querubines, con unas barriguitas y unas mejillas redondas y unos muslos llenos de roscas y unos piececitos carnosos. La obesidad es un problema para la salud.

El exceso de peso es hoy una alarma estadística, tanto porque cada vez son más las personas con sobrepeso, como porque éstas cada vez son más jóvenes. Por lo tanto la obesidad es una temática repetidamente tratada en los medios de comunicación y se está convirtiendo en una prioridad para garantizar la salud de la población, también de la primera infancia.

Parece que quizá las autoridades educativas y las de salud en algún punto coordinarán acciones, por ejemplo: desde salud se facilitará un menú debidamente revisado por expertos para que sea aplicado en las escuelas como medida preventiva.

Es una buena medida, por si todavía hay quien desconoce que una dieta equilibrada, con una clara opción mediterránea,

es lo que hoy los expertos consideran idóneo. Así pues es una buena medida, aunque obvia, pero del todo insuficiente.

Porque también es sabido que alimentarse de manera saludable es mucho más que comer las proteínas, los hidratos o las grasas en la justa proporción, puede ser un placer para los sentidos y un hecho cultural y social.

Por lo tanto, desde la escuela, en las primeras edades, se puede contribuir a ser una parte del problema o a ser una parte de la solución de la obesidad infantil, hoy casi un 30 % de los niños y niñas de 0 a 3 años toman dos o tres comidas en la escuela y se puede estimar que un 70% de los de 3 a 6 años también comen en la escuela.

Si realmente se quiere hacer una política de salud, preventiva contra la obesidad, hace falta una acción directa sobre la alimentación en la escuela infantil, con menús adecuados acompañados de tres medidas básicas:

- *Elaboración de la comida:* Para evitar la obesidad es preciso que cada escuela tenga cocina propia, con cocineras o

cocineros muy formados, tanto dietética como culinariamente, con autonomía para comprar viandas frescas en los mercados cercanos.

- *Disponibilidad de espacios y tiempos para comer:* Para evitar la obesidad es preciso que en cada escuela las comidas sean una parte importante de la actividad educativa diaria, en la que los maestros puedan organizar el espacio en pequeños grupos de niños y niñas, para poder hacer del comer un tiempo de aprendizaje.
- *Garantizar la movilidad:* Para evitar la obesidad es preciso que en cada escuela los niños y niñas de 0 a 6 años, durante todo el día, tengan la posibilidad de moverse, de correr, de saltar, de trepar, de poner a prueba su cuerpo, con el placer de sus habilidades, desafíos y aprendizajes.

De sobras sabemos que el sedentarismo, los alimentos precocinados y un ambiente poco amable, en el que comer no es otra cosa que tragar, son los desencadenantes de la mayoría de obesidades, también para los niños y niñas de 0 a 6 años.

Página abierta		2
Educar de 0 a 6 años	La educación infantil: una perspectiva europea	<i>Infancia en Europa</i> 4
¿Alguna vez te has preguntado?		9
Educar de 0 a 6 años	El juego en la infancia: la hoguera de la vida	Beatriz Trueba 10
	El Niño de las Pinturas	<i>Infancia en Andalucía</i> 16
¿Quién es?		19
Escuela 0-3	Un ambiente de experiencias y vivencias compartidas	Sergio Díez 20
	Comer con todo detalle	Penny Ritscher 25
Buenas ideas	Acompañar el llanto infantil. Amor y respeto	Alfredo Hoyuelos 28
FRATO gráficas		29
Escuela 3-6	El largo camino de las emociones para llegar a la escuela	Elisabet Abeyà 30
	El espacio	Lucía Navarro, Conchi Pedreño 34
Infancia y sociedad	Cuerpo, cultura y pequeña infancia	Miquel Àngel Essomba 37
Conversando con...	Pepa Òdena	<i>Infancia</i> 42
Informaciones		45
Libros al alcance de los niños	sumario	47
Biblioteca		47

Los hijos del Sol y de la Luna

y cómo se pegan las **emociones** por salir

Hoy ha llegado Hugo a la escuela muy callado y pensativo. Al saludarlo, mientras deja su chaqueta en el perchero me dice: hoy tengo una noticia especial que quiero contaros... Y despacio se va hacia la alfombra.

Nos saludamos y Hugo pide el turno para hablar el primero. Hoy quiero contaros una noticia especial: «Mi papá y mi mamá ya no están juntos...» El grupo de niños y niñas se queda callado y miran a Hugo sorprendidos por la noticia. María le dice: Ya, pero te siguen queriendo, seguro, yo se que es así... Mis papás me lo han dicho hace poco.

Las emociones y los miedos, la preguntas y las respuestas en la cabeza de Hugo dan vueltas y se pegan por salir, por contarnos cómo se enteró de la noticia, como se siente por dentro y por fuera, qué le pasa en su corazón, en sus manos, en sus pies que lo tienen un poco parado... «emocionado sin saber qué le pasa...» quiere compartir con nosotros la noticia que le llena la cabeza y hace latir su pecho.

Mientras Hugo nos contaba lo que estaba viendo, lo que sentía recordé el artículo sobre: «Los hijos del Sol y de la Luna», que se publicó hace ya algún tiempo en la revista *Infancia* y que me había emocionado cuando lo leí. Múltiples

preguntas se empezaron a mover en mi cabeza intentando ponerme en el lugar de Hugo, de María, de tantos niños y niñas que viven la separación de sus padres a edades muy tempranas para entender las razones de los adultos de separar sus vidas en común y entender que tendrán dos casas, que estarán unos días con uno y otros con el otro... y un montón de cambios más en su día a día.

Un saco de preguntas nos esperan en la puerta de entrada a las emociones propias y de los demás:

- ¿ Por qué Hugo me recordó a “Los hijos del sol y de la luna...?”
- ¿ Cómo viven los niños y las niñas la noticia de la separación...?
- ¿Qué podemos hacer desde la escuela infantil...?
- ¿Cómo me siento yo, como persona, ante la noticia de Hugo...?

La escucha activa a las emociones de los demás, para estar atento y sensible a las necesidades y emociones de las otras personas es una habilidad de nuestro pensamiento que implica mostrar interés por lo que están por decir, por las emociones que estamos percibiendo en el estar y hablar de nuestros niños y niñas. Conocer nuestros sentimientos en determinadas situaciones nos puede

ayudar a situarnos en el lugar del otro y entenderlo, para aprender a *leer* las emociones en la cara, en la piel, en la voz, en el andar... en cada persona.

El reto previo, o paralelo, a una educación de las emociones en la escuela es la educación de las emociones y el desarrollo de la inteligencia emocional en los maestros y maestras. Y aunque algunas personas docentes argumenten como razón que no recibieron formación en este campo, también sabemos que hoy no podemos, ni debemos reprimir ni suprimir las emociones que llegan cada día desde casa a la escuela y vuelven a casa. Nuestra tarea puede ser ayudar a «vivirlas».

La escucha activa a las emociones de los demás, para estar atento y sensible a las necesidades y emociones de las otras personas. Que la escuela sea partícipe de los nuevos tiempos, de nuevas maneras de saber, de vivir, de sentir lo que «Los hijos del Sol y de la Luna» nos presentan.

Ya que más que vivir una época de cambios, estamos viviendo un cambio de época y desde todos los frentes suenan campanas que nos invitan a participar en ese cambio para que las emociones y vivencias de nuestros niños y niñas no se peguen por salir. ■

Consejo de *Infancia* en Galicia

Comentario de lectura al artículo «El arte como proyecto educativo», de Eva Martínez, *Infancia* número 118, noviembre-diciembre de 2009, páginas 14-18.



Tras leer el artículo, me acuerdo de «mi seño», de lo que se hace en su clase. Yo tengo la teoría; mi seño, la experiencia. «Aprender a aprender.» Lo oigo continuamente fundamen-

tando la revolución educativa. ¿Dónde comienza ésta? Al igual que en el artículo, ella dice que de la escucha profunda, tranquila, serena, de cada niño y niña, de la observación de lo «pequeño», de lo que no se ve y que se vive cada día en la clase.

Nos ha impactado la concepción del tiempo. Éste se plantea no como una carrera de fondo sino como un «tiempo» lleno de alegría, entusiasmo, de plenitud. Un tiempo en el que prima la pasión. Ésta hace posible que todo se haga presente, vivo, importante, significativo.

Nos han llegado los contenidos sin «límites» que pertenecen a la cultura humana. ¡¡De 0 a 3 años trabajan obras de arte!! ¿Quién ha dicho que el arte sea sólo para adultos?

Una idea que consideramos clave del artículo es la que se nos plantea sobre el sentir activo de los niños y las niñas en su aprendizaje. La teoría no queda al margen, no la «expulsan» una vez terminado el «tema».

Se la apropian y la incorporan a su vida, ¡¡se convierten en artistas!!

La familia, la gran desconocida, la que inspira ese gran temor... ¿temor?, ¿a qué? La autora comparte con nosotras cómo la familia acompaña, aporta, colabora y se compromete con la labor educativa de forma natural y sencilla. Pudiendo ser nuestra mayor aliada y colaborando en la creación de nuevos significados compartidos.

Nos llena de optimismo, de alegría, saber que la escuela está viva, que algunos maestros y maestras se detienen a repensar su práctica y abren nuevos caminos para el presente, para el futuro. Caminos que darán más oportunidades a nuestra sociedad. ■

Natalia López Caballero,
maestra de Educación Infantil

Carmen García Escamilla,
alumna 3º Magisterio Infantil

La educación infantil: una perspectiva europea

Infancia en Europa es una red de 11 revistas nacionales que se han unido para editar una revista única: única porque se publica en 11 países y en 10 lenguas europeas. *Infancia en Europa* trata sobre los servicios educativos para la infancia y sus familias, y se dirige a todas las personas y organizaciones interesadas en estos servicios y en temas infantiles. Los objetivos de *Infancia en Europa* incluyen la creación de un foro –un «espacio europeo»– para el intercambio de ideas y prácticas, así como contribuir al desarrollo de las políticas y las prácticas a nivel nacional y europeo. Este documento, preparado por el Consejo de Redacción de *Infancia en Europa*, desea estimular el diálogo democrático sobre las políticas europeas y la necesidad de una perspectiva europea de la educación infantil, y por lo tanto favorecer la creación de políticas europeas de infancia.

Hoy, en toda Europa se reconoce la necesidad de centros destinados a los niños y niñas más pequeños y a sus familias. Diversas organizaciones internacionales, incluida la Unión Europea, diferentes niveles de gobierno, los interlocutores sociales, las ONGs y muchas familias los reclaman. Pero ¿qué centros? ¿Basados en qué principios y valores? ¿Esta cuestión debe resolverse sólo a nivel estatal, regional o local? ¿O la Unión Europea puede hacer algo? Si la respuesta a esta última pregunta es afirmativa, ¿qué acciones deberían desarrollarse? Éstas son las cuestiones a debate en este documento.

Infancia en Europa

Bambini, Italia
Børn & Unge, Dinamarca
Betrifft Kinder, Alemania
Cadernos de Educação de Infância, Portugal
Children in Scotland, Reino Unido e Irlanda
 Fundación Comenius para el Desarrollo de la Infancia, Polonia
Grandir à Bruxelles, Bélgica
Infancia, España, *Infancia*, Cataluña
Le Furet, Francia
Tidningen Förskolan, Suecia
Unsere Kinder, Austria

Argumentos en favor de una perspectiva europea de la educación infantil

1. La Unión Europea comparte la responsabilidad

Infancia en Europa justifica la búsqueda de una perspectiva europea de la educación infantil en tres razones. Primero, porque la Unión Europea es responsable, junto con los gobiernos locales, regionales y estatales, de estos servicios y de los niños que acogen.

Durante muchos años, la educación de las niñas y los niños más pequeños ha sido una parte importante de las políticas sociales y económicas de la Unión, como un medio para crear trabajo y cumplir los objetivos de igualdad de género. Concretamente, la UE se ha centrado sobre todo en los «servicios infantiles» para padres y madres trabajadoras. Recientemente, en la cumbre de Jefes de Estado celebrada en el 2002, se aprobaron unos objetivos relativos al número de plazas en las escuelas infantiles: 35% para los niños de 0 a 3 años y 90% para los niños de 3 a 6 años. Pero estos objetivos cuantitativos no contemplaban ninguna condición cualitativa, y se dejó en manos de los Estados miembros la consecución de los objetivos de Barcelona «de acuerdo con la provisión (estatal)».

Infancia en Europa entiende que el objetivo de las políticas de la UE de conseguir más plazas de infantil le otorga, *de facto*, una responsabilidad sobre los servicios para las niñas y los niños más pequeños, y sobre estos mismos niños. Recientemente, de hecho, la UE ha asumido una responsabilidad *de jure* con la adopción de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea por parte de los Presidentes del Parlamento Europeo, del Consejo y del Consejo de Europa, en su reunión en Niza del 7 de diciembre de 2000. El artículo 24 de esta Convención reconoce que «en todas las acciones relativas a los niños, ya sean desarrolladas por administraciones públicas o instituciones privadas, la consideración principal tienen que ser los intereses del niño».

En julio del 2006, la Comisión Europea publicó un documento importante, «Hacia una estrategia de la UE sobre los derechos del niño» (COM| (2006) 367 final). Este documento propone «establecer una estrategia comunitaria comprensiva para salvaguardar y promover de forma efectiva los derechos del niño en las políticas internas y externas de la UE». Afirma que los derechos de los niños son «una prioridad para la UE». Este compromiso se ha reafirmado en la propuesta del Tratado de Lisboa para la reforma de la UE, acordada por los Estados miembros en octubre de 2007, en el que «la protección de los derechos del niño» se especifica como un objetivo de la UE (CIG 14/07; Artículo 2 (3)).

También habría que mencionar otro desarrollo de las políticas de la UE. Como en el caso de la prioridad otorgada al «cuidado de los niños» desde hace mucho tiempo, y el reciente reconocimiento de los derechos de los niños, la UE ha mostrado interés en la educación de los más pequeños. En el reciente documento *Efficiency and Equity in European Education and*



Bambini in Europa
Børn i Europa
Children in Europe
Enfants d'Europe
Infància a Europa
Infancia en Europa
Kinder in Europa
Kinderen in Europa

Training Systems (COM (2006) 481 final), la Comisión Europea concluye que «la educación infantil obtiene los mejores resultados (en relación a otros niveles educativos) en términos de adaptación de los niños y de lo que éstos consiguen». Y sigue proponiendo que «los Estados miembros tendrían que invertir más en educación infantil como una forma efectiva de establecer las bases del aprendizaje futuro, de prevenir el abandono escolar, y de aumentar la equidad de los resultados y los niveles de habilidades generales» (5).

Este interés creciente de la política europea requiere una aproximación a la educación de los más pequeños que va más allá de los objetivos de Barcelona. Estos objetivos cuantitativos necesitan una respuesta en forma de declaración clara de valores y principios sobre los cuales tendrían que basarse los centros, con una mención explícita a los derechos de los niños y a sus intereses, y que constituyan una visión europea de los servicios. Además, esta perspectiva europea tiene que ir más allá del «cuidado», adoptando un concepto inclusivo de educación abierta a todos los pequeños y a sus familias, y que cumpla muchos objetivos –ciertamente el «cuidado» de los niños, pero también muchas otras cosas, incluyendo la educación, el apoyo a las familias, la inclusión social y las prácticas democráticas.

Infancia en Europa se congratula del incremento del interés de la UE por los niños más pequeños y su educación, y espera que el próximo paso adelante sea cruzar las fronteras entre las diferentes áreas políticas, para tratar de manera unitaria los derechos de los niños, la educación infantil, el cuidado de los niños y la igualdad de géneros.

2. Las niñas y los niños son ciudadanos de Europa

La segunda razón que justifica una perspectiva europea de la educación infantil tiene que ver con la equidad, y está muy ligada a la primera razón. *Infancia en Europa* cree que especificar objetivos cuantitativos (como en los objetivos de Barcelona) sin fijar otros objetivos más cualitativos no sólo representa una dejación de responsabilidad por parte de la UE, sino que también expone a los niños europeos a condiciones desiguales. Como ciudadanos europeos, los niños tendrían que disponer de unos derechos iguales y de unos beneficios compartidos: estos derechos y beneficios no tendrían que depender del lugar de nacimiento de un niño.

3. El valor añadido de una perspectiva europea

En tercer lugar, *Infancia en Europa* cree que la búsqueda de una «perspectiva» o «visión» europea puede representar un beneficio mutuo para todos los Estados miembros, ya que les proporciona la oportunidad de beneficiarse de las tradiciones y experiencias, ricas y variadas, de toda Europa. La creación de una perspectiva europea abrirá muchas oportunidades para que los Estados miembros aprendan los unos de los otros, y para desarrollar y explorar un «espacio europeo» para el intercambio, el diálogo y la reflexión.

¿Qué es una perspectiva europea?

¿A qué se refiere *Infancia en Europa* cuando habla de una 'perspectiva europea'? Estamos proponiendo la definición provisional de una relación entre la coherencia y la diversidad: eso implica algunos objetivos comunes, principios y derechos, pero también el mantenimiento de muchas diferencias, tanto dentro de los diversos países miembros como entre éstos. Encontrar la relación justa entre la coherencia y la diversidad es esencial, hoy en día, para muchos avances, tanto dentro de la UE como en muchos de sus Estados miembros, especialmente los que han evolucionado hacia formas de gobierno más descentralizadas. ¿Qué se tendría que determinar centralmente para garantizar que todos los ciudadanos tienen unos derechos comunes? ¿Y qué debería dejarse a las administraciones locales para reflejar las necesidades y los deseos particulares de comunidades diferentes?

Una aproximación europea no significa una especificación detallada y omni-comprehensiva que lleve, a la larga, a un sistema estandarizado de euro-escuelas infantiles o de euro-parvularios para todos los Estados miembros. Tampoco implica una definición definitiva y estática. *Infancia en Europa* no sabe imaginar un tiempo en que la relación entre coherencia y diversidad sea definitiva, estática, y por eso hablamos de 'definición provisional' de la relación. Es una cuestión política, y por lo tanto abierta a cambios y debates constantes. Incluso en las áreas en las cuales está clara la necesidad de 'coherencia', puede ser que todavía haya espacio para diferencias considerables de interpretación —que podríamos llamar ¡diversidad-en-la-coherencia! Se podría estar de acuerdo, por ejemplo, en que todos los centros infantiles se beneficiarían de un currículum, pero el alcance, las especificaciones y la forma de este currículum podrían (como ahora mismo) variar muchísimo de país a país.

De manera que haciendo este ejercicio de proponer una perspectiva europea, *Infancia en Europa* está situando la educación infantil en el centro de debate amplio y profundo, en el cual hay espacio para las diferencias de opinión. Nos satisface mucho el diálogo con los que están en desacuerdo con la relación que hemos propuesto.

¿Cuáles son los 'centros' para las niñas y los niños más pequeños?

Con este término, *Infancia en Europa* cubre un amplio abanico de servicios para las niñas y los niños desde su nacimiento y hasta la edad de escolarización obligatoria, edad que oscila entre los 5 y los 7 años según los diversos Estados miembros, pero que generalmente se sitúa en los 6 años. Estos centros tienen nombres muy diferentes. Cada nombre en cada lengua denota una mezcla rica y variada de tradiciones, valores e ideas —por ejemplo, *école maternelle*, *scuola dell'infanzia*, *kindergarten*, *nursery*, *förskola*, *crèche collectif*, *children's centre*. Escoged cualquiera de estos nombres nacionales como un ejemplo para todo el abanico de servicios europeos, y esta diversidad parece invisible, mientras que proliferan los malentendidos sobre qué significa. Por eso hemos elegido un término más bien amplio —'centros para las niñas y los niños más pequeños'— que no se asocia a ningún país o tradición.

¿Qué cubre este término, 'centros para las niñas y los niños más pequeños'? En primer lugar, nos referimos a centros para grupos de niños por debajo de la edad de escolarización obligatoria gestionados por organizaciones que pueden ir

desde un ayuntamiento a una cooperativa de padres o a un negocio, y que como mínimo incluyen a algunos trabajadores asalariados. De manera que incluimos servicios como las *nurseries*, las *crèches*, los *kindergartens*, las escuelas no obligatorias, los centros de niños y los centros de atención familiar de día organizada (y con eso queremos decir situaciones en las que asistentes sociales trabajan como parte de una organización más amplia, como una red, una oficina o un ayuntamiento). En la mayoría de estos servicios, los niños pasan una parte o la mayoría de su tiempo sin que sus padres estén presentes, pero no queremos excluir los servicios en que algunos o la mayoría de las familias permanecen con sus hijos (por ejemplo, las *maisons vertes* en Francia, los *spazio gioco* en Italia).

En este documento no incluimos la escuela obligatoria. *Infancia en Europa* tiene el objetivo de hablar de ésta en un documento futuro. Pero sí queremos poner énfasis en la importancia de la relación entre la escuela infantil y la escuela obligatoria. En concreto, queremos evitar el creciente peligro de que la escuela obligatoria domine la escuela infantil. En vez de eso, apoyamos la idea lanzada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en sus informes *Starting Strong* (ver más abajo) de una 'relación/asociación profunda e igualitaria' en la cual ninguna de los dos domine a la otra, sino que ambas establezcan un diálogo y estén abiertas a nuevas ideas.

Construir sobre el trabajo ya hecho: la base de una perspectiva europea

En este documento *Infancia en Europa* argumenta la necesidad de una perspectiva europea y establece diez principios que pueden formar la base de esta visión. Estos principios no se han seleccionado arbitrariamente. Se basan en trabajos anteriores de políticos, gestores y expertos.

Nuestra «piedra filosofal» es la *Recommendation on Child Care* (92/241/EEC, aprobada el 31 marzo de 1992), adoptada por el Consejo de Ministros en marzo de 1992 como parte del Tercer Programa para la Igualdad de Oportunidades de la UE. Ésta es una declaración de principios políticos y objetivos comunes, fruto del acuerdo de los gobiernos de los Estados miembros de aquel tiempo, «para permitir la conciliación de las responsabilidades profesionales, familiares y educativas que se derivan del cuidado de los niños por parte de las mujeres y los hombres» (Artículo 1). Propone un paquete de medidas que cubren: servicios, permisos laborales, ocupaciones y acciones que animen a los hombres a asumir mayor responsabilidad sobre los niños.



Como los objetivos de Barcelona (que no se refieren a este primer documento), la *Recommendation on Child Care* adopta una definición restringida de los 'centros infantiles', reflejando sus orígenes en las políticas europeas preocupadas sobre todo por el trabajo y la igualdad de género (ambos, queremos enfatizarlo, objetivos importantes). Pero la Recomendación adopta una perspectiva más amplia y profunda. Reconoce que «es esencial promover el bienestar de las niñas y los niños y las familias, garantizando que sus necesidades se satisfagan.» Propone un abanico de principios cualitativos que tendrían que guiar el desarrollo de los centros: coste asequible; acceso total en todas las áreas, tanto urbanas como rurales; acceso para los niños con necesidades especiales; una combinación del cuidado con una aproximación pedagógica; una relación estrecha entre los centros, las familias y las comunidades locales; diversidad y flexibilidad; incremento de la oferta para los padres; coherencia entre los diferentes servicios. Por favor notad la yuxtaposición de diversidad y coherencia, aunque la Recomendación no define la relación entre ambos conceptos.

Después de la Recomendación, la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea publicó, en 1996, los *Objetivos de Calidad en los Servicios para los niños más pequeños*. La Comisión Europea estableció y apoyó esta red, conformada por un grupo de expertos de todos los Estados miembros, como parte de su Programa de Igualdad de Oportunidades. Entre 1986 y 1996, la Red elaboró un gran número de estudios e informes. Respondiendo a la demanda de la Comisión Europea de «establecer unos criterios para la definición de la calidad en los centros de infancia», la Red elaboró y contextualizó, partiendo de

los principios establecidos a la Recomendación del Consejo, 40 objetivos que todos los Estados miembros tenían que cumplir en un periodo de 10 años. La consecución de estos objetivos garantizaría que realmente se habría progresado hacia la aplicación de la Recomendación –aunque el documento destacaba que los objetivos no eran la última palabra en calidad, para la cual «no puede haber una visión estática y definitiva». Además, conseguir cumplir los objetivos querría decir que la Recomendación se habría de aplicar parcialmente, no completamente, ya que la definición de los objetivos implicaba un juicio de lo que era posible en un periodo de tiempo determinado. Los objetivos se clasifican en nueve áreas: Políticas; Finanzas; Niveles y tipo de servicios; Educación; Ratios Profesionales-Niños; Condiciones Laborales y Formación de los trabajadores; Familias y Comunidad; y *Performance*. El documento dice que los objetivos son interdependientes y forman una totalidad: «Tomar cualquiera aisladamente puede no tener ningún sentido y crear confusiones».

Aunque la Comisión Europea nunca los adoptó, los *Objetivos de Calidad* han sido ampliamente distribuidos, debatidos y citados. Continúan siendo un ejemplo único de una negociación de un grupo multinacional sobre la relación entre coherencia y diversidad.

De esta forma, ya nos hemos referido a dos documentos europeos recientes que hacen referencia explícita a la necesidad que la UE considere «en primer lugar» los intereses del niño en todas las acciones relativas a la infancia (Convención de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea) y que promueva y proteja los derechos del niño. Aunque no se refieren explícitamente a los centros para los niños más pequeños, *Infancia en Europa* considera que estos documentos son parte importante de la base sobre la cual habría que construir una perspectiva europea, ya que reconocen claramente la necesidad de considerar a los niños unos ciudadanos con derechos.

Infancia en Europa también se ha fijado en tres documentos más de gran importancia, aunque no provienen de la Unión Europea. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha desarrollado el estudio más amplio y sistemático de los servicios educativos para los niños más pequeños, un estudio que analiza 20 de sus Estados miembros, la mayoría en Europa –pero no todos. Los dos informes derivados de este análisis temático de la atención y la educación de los niños más pequeños (*Starting Strong*, publicado en el 2001, y *Starting Strong II*, publicado en el 2006) incluyen no sólo una información y un conocimiento muy valiosos, sino también un

número de «elementos clave de política para una educación y atención a los niños de éxito», que incluyen: una aproximación sistemática e integrada a las políticas; una relación fuerte e igualitaria entre centros infantiles y el resto del sistema educativo; una aproximación universal al acceso; una inversión pública sustancial en los centros y en las infraestructuras; una visión participativa de la mejora de la calidad y la seguridad y una formación y unas condiciones laborales adecuadas para todos los trabajadores.

Por una nueva educación pública fue publicado en el 2005 por la Associació de Mestres Rosa Sensat, una organización catalana muy respetada que se dedica a la educación y a la formación profesional de los maestros. Esta declaración establece principios e ideas importantes sobre el objetivo y la práctica de los centros. El documento se organiza en diez apartados, y pretende presentar una «nueva utopía educativa». También aborda esta cuestión desde una perspectiva amplia, sin distinguir entre las escuelas para los niños más pequeños y las escuelas para niños más mayores y jóvenes. Representa, por lo tanto, una oportunidad importante para reflexionar sobre la relación entre estos sectores.

Nuestra imagen del niño

Los principios propuestos por *Infancia en Europa* para una perspectiva europea de la educación infantil se basan en trabajos europeos previos, como ya se ha dicho. Pero también se basan en nuestra respuesta a la cuestión más fundamental: ¿cuál es la imagen del niño? La cuestión es fundamental porque el debate sobre la educación infantil tiene que empezar justamente en los niños más pequeños. Hacerse la pregunta significa reconocer que hay muchas imágenes posibles, o ideas sobre la infancia. Responderla es tomar una opción política y ética, una elección que es muy significativa para las políticas, la práctica y la oferta, y la respuesta ofrece una declaración de valores como punto de referencia para los principios que siguen.

Nuestra imagen del niño es lo que Loris Malaguzzi, una importante figura europea en el campo de la educación infantil, calificaba como niño «rico». Malaguzzi no se refería a un niño materialmente rico, sino a un niño nacido con un enorme potencial que se puede expresar en cien lenguajes; un «aprendiz» activo, que quiere entender el significado del mundo desde que nace, un co-creador de conocimiento, identidad, cultura y valores; un niño que puede vivir, escuchar, aprender y comunicarse, pero siempre en relación en los otros; un niño integral,

con cuerpo, pensamiento, emociones, creatividad, historia e identidad social; una persona cuya individualidad y autonomía dependen de la interdependencia, y que necesita y quiere conectar con otros niños y adultos; un ciudadano con un lugar en la sociedad, un sujeto de derechos que la sociedad tiene que respetar y apoyar.

Creemos que el niño tiene un papel importante tanto en la esfera pública de la sociedad como en la esfera privada de la familia. La familia es esencial para el bienestar y desarrollo del niño, para que el niño se sienta querido, valorado y atendido, y para la construcción de su identidad, cultura y valores. Las familias son muy diversas, y esta diversidad debe ser respetada como un elemento fundamental de la sociedad europea. Pero como el niño, la familia no existe aisladamente; es parte de la sociedad y existe en relación a ésta. La familia tiene un rol importante en el crecimiento, pero este rol está mediatizado por muchas otras fuerzas: el apoyo y el respeto que recibe de la sociedad; las demandas laborales y de un capitalismo más y más competitivo; las influencias de unos medios de comunicación y de unas tecnologías de la información cada vez más poderosas, y muchas otras cosas. La familia, para resumir, pertenece al dominio privado del niño, pero su contexto es el dominio público; no es ni el primero ni el único educador, pero sí parte de una red compleja de relaciones educativas en el centro de las cuales se sitúa el niño.

El niño necesita y se merece un centro que sea holístico en su concepción, que asuma la imposible separación del cuidado y la educación, de la razón y la emoción, del cuerpo y la mente; que tenga potencial para un abanico infinito de posibilidades –culturales, lingüísticas, sociales, estéticas, éticas, políticas y económicas; y que sea un lugar de encuentro para los niños y los adultos en el sentido físico de la palabra, pero también social, cultural y político. Es un centro que se concibe como un servicio público, como un foro y un espacio para los niños, un lugar para el encuentro y la relación, donde los niños y los adultos se encuentren y se comprometan con algo, donde puedan dialogar, escuchar y debatir para compartir significados. Es un lugar para la práctica política y ética, un espacio para la investigación y la creatividad, la coexistencia y el placer, el pensamiento crítico y la emancipación. Es un lugar para la formación de la individualidad y la autonomía, pero también para el fortalecimiento de la interdependencia y la solidaridad sin la cual la individualidad y la autonomía son imposibles. Este centro no substituye a la familia, sino que es un complemento, un apoyo que ofrece a los niños y a las familias más oportunidades. Y, por último pero no menos importante, es un derecho de todos los ciudadanos desde su nacimiento. ■

¿Cuándo se le va a dar en el ámbito pedagógico la importancia que tiene a la Educación Infantil?

¿Por qué no se apuesta por la profesionalidad en el 0-3?

¿Por qué la carrera de magisterio es una diplomatura y no una licenciatura, a la que se accede sin exigencia de nota media?

El juego en la infancia: la hoguera de la vida

«A veces nos olvidamos de que los niños acaban de llegar al planeta. Son como pequeños extraterrestres que se convierten en bolas de energía y puro potencial en una especie de misión de exploración, y sólo intentan comprender qué significa ser humano»¹

S.E. Bass y J. Tollins

Lleva largo tiempo entre nosotros. Desde que el mundo es mundo, a lo largo del espacio y el tiempo, en todas las épocas, culturas y paisajes. Campo de pruebas, ensayo de identidades, destrezas, emociones, experimentación, creatividad y relaciones. Tan esencial para nuestra evolución y desarrollo como el aire que respiramos. Se trata de su excelencia: EL JUEGO.

Su herencia nos llega de nuestros antepasados como un rico tesoro a través de la memoria y las tradiciones... Compartimos su legado con otras especies animales. Está impreso en nuestros genes y nos susurra desde que somos bebés convirtiéndose en un soplo sagrado que sabiamente nos guía en nuestro aprendizaje.

En defensa del juego en la escuela como un valor en claro retroceso en nuestra sociedad, el artículo plantea una serie de reflexiones en torno a los paradigmas tecnocráticos que explicarían esta pérdida del juego real y la sustitución de éste por juegos transgénicos, juegos virtuales o falsos sustitutos del mismo. Apoyando la necesidad urgente de recuperar espacios y tiempos para el juego libre desde un enfoque sociohistórico, en la que el juego actuaría como un área de desarrollo potencial en sí misma, se insta a maestras y maestros de Educación Infantil a darle un protagonismo absoluto como elemento desde el que enfocar el currículo en un enfoque interactivo, desde la observación y el enriquecimiento en las propuestas, así como desde la necesidad de la rememoración de los juegos tradicionales.

Beatriz Trueba

JUEGO con mayúsculas: Libre, sin objetivos, sin trabas,... Como elemento de liberación y de placer, como un campo de pruebas de lo que es la vida con la posibilidad de probar una y otra vez sin miedo a equivocarte.

Y es en este contexto como profesional de Educación Infantil y persona preocupada por los hechos que devienen en un mundo cambiante, que, a través de este artículo, deseo compartir una serie de pensamientos o reflexiones en torno al juego. No pretendo hacer referencias teóricas, históricas ni documentales sino simplemente destacar cuestiones que de un modo vital y sensible me parecen importantes respecto a un tema que hoy más que nunca, es ya crucial.

Patrimonio en peligro de extinción

Algo va mal. En la escuela, en las casas, en las calles se juega ... cada vez menos. Este hecho que podemos comprobar cada día y a nuestro alrededor no es casual ni es gratuito y es algo ante lo que como educadores tenemos la responsabilidad y la urgencia de tomar conciencia, poner remedio y establecer una postura activa al respecto. Tanto en la escuela, como en las familias y en otros ámbitos, el juego es el gran perjudicado. En la escuela porque los objetivos a cumplir dejan poco tiempo para jugar, en la casa y con el creciente estrés en las familias, actividades extraescolares, ordenadores e incluso por los «deberes», no queda tiempo para mucho más y en las calles y en las ciudades por una inadecuación o falseamiento de espacios públicos para el juego. Y lo que es más importante, porque desde un punto de vista de fondo, tanto social, como familiar o profesionalmente se considera al juego como algo de poca utilidad, como un simple relleno. ¿Esto ocurre de un modo casual? ¿Es creciente este hecho y desde cuánto hace que sucede? Y sobre todo ¿por qué?

El predominio del juego transgénico

Hace unos días veo en TV en un programa de tarde en una cadena pública y en horario de máxima audiencia, la noticia retransmitida en directo ¡de una carrera con bebés de 18 meses en taca-taca! Los niños equipados con cascos, en una pista de salida, alineados (¿o quizás mejor alienados?) esperan la orden de correr a una señal. Empieza la carrera, los padres se sitúan delante y les animan con palabras y objetos, el locutor afirma que los niños se divierten mucho, todos ríen cuando muchos se alejan de la meta o dan la vuelta y todo el mundo se mofa del natural desconcierto de los bebés en este absurdo panorama. Para todos era un juego divertidísimo... ¿Para todos? Era la demostración del nivel mental de unos adultos que entendían que ese era un juego fantástico para sus hijos. Perfecto para un análisis pormenorizado de nuestra sociedad y la imagen de infancia que en ella subyace. Porque ¿qué clase de imagen de la infancia encierra un hecho como éste? Parte sin duda de la idea de los niños como seres pobres, estúpidos e incapaces de comprender nada del «inteligente» mundo adulto y no, como decía nuestro querido Malaguzzi, como seres altamente inteligentes y plenos de múltiples capacidades.

Aparte de esta bochornosa anécdota, lo que resulta además preocupante es reflexionar acerca de los lugares y tiempos que de modo creciente a nuestro alrededor se habilita y promueve para el juego de niños y niñas. Parques temáticos con propuestas homogéneas, cerradas, alienantes, tóxicas y que son tristes emulaciones del mundo de los adultos. Centros de ocio con juegos y juguetes pre-programados, lugares comunes llenos de personajes y juegos que poco pueden aportar a los niños, pasada la primera sorpresa. Parques homogéneos y prototipos repetidos con propuestas iguales. Juguetes y juegos mecanicistas, promovidos por la industria del consumo, que no responden a las auténticas, diversas y complejas necesidades infantiles.



Escenarios virtuales versus juegos reales: Matrix entre nosotros

Existe un manifiesto desequilibrio y preponderancia creciente entre el tiempo que los niños dedican a los juegos de pantalla, juegos virtuales, Play Station, etc. en clara descompensación respecto al juego que se desarrolla en el mundo real, al aire libre, y en general, en el campo de la experiencia sensible. Sin entrar en los contenidos de valores cuestionables, violencia y otros factores que contienen la mayor parte de estos juegos, y sin ánimo de discutir las capacidades o ventajas educativas que sin duda podemos encontrar en una adecuada oferta de experiencias virtuales, lo que es objeto de reflexión es el desequilibrio que cada vez más existe entre unos y otros.

Si consideramos que la escuela debe ser una compensadora de las desigualdades sociales, los educadores deberíamos plantearnos de forma muy seria la urgente necesidad de ofrecer y habilitar de forma diversa y amplia espacios y tiempos para el juego real. De observar e intervenir con propuestas ricas. De recordar y enseñar cómo jugar. De hablar con las familias de estos temas y pensar en el modo de equilibrar con experiencias plenas lo que no es más que un triste y empobrecido reflejo de la vida.

La profunda sabiduría de los juegos tradicionales

Observemos a niños y niñas jugando a juegos tradicionales: La pita, las tabas, la comba, la lleva, a pescar, el armario, la goma, el pase-misi... En ellos se mide, se calcula, se habla, se ríe, se discute, se salta y se corre, se hacen equilibrios, se sigue el ritmo, se coordina con los demás... Pensemos ahora como maestros en el compendio de capacidades que se ponen en juego. ¿No es fascinante que un solo y, en apariencia sencillo, juego de siempre aglutine un abanico tal de desarrollos? ¿Cuántas listas de capacidades y objetivos podemos deducir de un

simple juego de corro? Esta riqueza que como un tesoro nos lega la tradición, se nos presenta con una nueva luz en la que reconocemos con respeto y admiración la profunda sabiduría de aquellos antepasados que supieron compendiar todo un mundo en propuestas sencillas e interesantes. Una auténtica lección de lo que supone un pensamiento y una acción globalizada. Como maestros tenemos la deuda y el compromiso de transmitir y enseñar a jugar como antaño a nuestros niños y niñas, con la seguridad y la certeza de estar ofreciendo acciones ricas, interesantes y complejas. Porque jugar no es sólo dejar a los niños a su libre albedrío. Término que tiene que ver etimológicamente con el ensayo, la puesta en escena, «to play», actuar... Significa también para nosotros como docentes, diseñar escenarios adecuados, tiempos largos y tranquilos, observar, intervenir para enriquecer, mostrar y enseñar las nuevas posibilidades y la tradición de antiguos juegos y abrir en definitiva las puertas al maravilloso mundo que es el reflejo y la hoguera donde prende la vida.

¿Quién programa el juego? El misterioso soplo que empuja el aprendizaje

Un niño está jugando. Intenta hacer una torre con bloques. Se caen. Lo vuelve a intentar. Caen de nuevo. Utiliza nuevas estrategias. Los coloca de otro modo. Un poco más alto y difícil cada vez... Quizás este niño tenga hambre, sed o cualquier otra necesidad física. Pero no parece importarle. El reto a resolver es prioritario, es el empuje del aprendizaje. Soplo misterioso y tirano es el que nos impulsa desde que nacemos y nos hace olvidarnos de las necesidades más primarias, al estar apasionadamente con-movidos en un juego. Así que nos preguntamos: ¿quién programa escalonadamente el aprendizaje de la vida de un modo tan perfecto e individualizado? ¿De dónde procede su oculto y complejo diseño? O como decía Rosario Ortega: ¿Cómo actúa el juego de modo natural en nuestra zona de desarrollo próximo?

«La relación juego desarrollo es semejante a la relación instrucción desarrollo. En el juego, el niño va siempre un poquito por encima de sus capacidades, como tirano de una situación que le exige un nivel más alto del que la acción espontánea le exige habitualmente. Es en ese sentido en el que podemos afirmar que para VYGOTSKI las situaciones lúdicas tendrían una estructura semejante a las que él definió como «áreas de desarrollo potencial.» (Rosario Ortega, 1988)²



Esta interesante reflexión nos pone como docentes en confrontación con un tema apasionante: plantear la programación desde la observación del juego libre para intervenir con propuestas interesantes y complejas que vayan más allá del natural desarrollo del juego. No para conseguir objetivos previstos de antemano, sino para intervenir desde posiciones abiertas e ir un poco más allá. De modo que si, como nos dice Vygotski, las situaciones lúdicas se asemejan a áreas de desarrollo potencial, los maestros nos podemos asemejar a potenciadores o catalizadores de esas situaciones lúdicas interviniendo en el área de desarrollo próximo. Propuesta que ya se desarrolla en los currículos de países anglosajones y que suponen una interesante, rompedora y novedosa propuesta en nuestras aulas.

Los cebos y trampas de la programación

Entre los profesionales de Educación Infantil, es acordado y unánime hablar sobre valores educativos como la libertad, autonomía, diversidad, complejidad... Pero también es cierto que existen distancias entre el decir, el hacer, el



creer y el sentir. Distancias que marcan la diferencia entre una actitud educativa coherente o incoherente. Estos abismos siempre se dan, pero lo importante es tomar conciencia sobre ellos para intentar acortar las distancias. En el ámbito del juego y el aprendizaje es muy habitual motivar a niños y niñas a través de juegos y situaciones lúdicas, para que, una vez recogida la atención, introducir los conceptos y objetivos programados. Como si de un cebo-trampa se tratase, se utiliza al juego como el anzuelo que los niños «pican», para luego abandonar la situación inicial y «colar» lo que nos habíamos propuesto. Esta situación sitúa al juego en una posición de segunda fila, de excusa para cosas más importantes, de triste sucedáneo.

En otro orden de cosas y en el desarrollo de la vida cotidiana en la clase, es también muy habitual ofrecer el tiempo del juego a los niños y niñas que han finalizado una tarea programada, como premio, de modo que aquellos que no terminan lo programado no acceden a este tiempo de juego, lo que sin duda y por omisión se convierte en un castigo. Reflexionemos sobre el hecho de que en muchos casos sólo es este tiempo el dedicado al juego aparte del recreo; ¿es esto suficiente?

Pobre juego, relegado como triste premio de programaciones cerradas, de la tarea bien hecha, o de reclamo para tareas más «serias»... ¿Realmente queremos este papel para el juego en nuestras escuelas? ¿Es armónico con lo que pensamos, decimos y sentimos acerca del juego y lo que hacemos al respecto en las clases? Por una actitud coherente, huyamos de la tradicional separación entre juego y aprendizaje, paradigmático de concepciones tradicionales y busquemos un equilibrio entre pensamiento y acción al respecto.



Ladrones del tiempo de juego robado a la infancia: Los paradigmas tecnócratas

«Cuántos niños se ven obligados a correr más allá de su propio ritmo, sin que les dé tiempo nunca a terminar de jugar, a llegar hasta el final de una actividad... Ese sí que es el tiempo perdido de una experiencia que tal vez ya no se presente nunca más. Hay que tomar partido.»
Raimond Tavernier³

Las razones de este escamoteo y robo del tiempo de juego a los niños y niñas no son casuales sino que forman parte de una red mucho más amplia, que afectan a la educación en un contexto amplio. El mundo pasa por momentos difíciles, agitados. Día a día observamos con preocupación e inquietud que muchas cosas van mal en campos diversos a nivel global: en ecología, economía, sociología, salud, religión, política, relaciones laborales, humanas... Valores y derechos humanos que creíamos sólidos, inamovibles y que ha costado centurias conseguir hoy están en grave situación y entredicho. La educación no es ajena a esta inquietante situación.

El aumento de los valores tecnócratas, competitivos, de búsqueda rápida de resultados en detrimento de modelos armónicos, sociales, globales e interactivos es un escenario que con preocupación e inquietud vemos crecer a nuestro alrededor.



Pedagogos, psicólogos y expertos en educación conocen las consecuencias que la ausencia de juego en la infancia provoca en la personalidad de los individuos y en sus relaciones sociales futuras, las cuales repercuten en todo su ecosistema. Si, como decimos, no queremos un sociedad homogénea y adocenada, con valores y pensamiento únicos, debemos garantizar desde las primeras etapas de la vida y del aprendizaje experiencias de juego que, de modo rico y diverso pongan a niñas y niños en situaciones de confrontación, placer, experimentación, desarrollo, creatividad, estructuración de relaciones sociales y afectivas... Los juegos infantiles pueden ser inocentes pero nunca son estúpidos: saben muy bien lo que se hacen.

También la Educación Infantil atraviesa por momentos críticos en un panorama confuso y disgregado. Reivindicaciones que nos ha costado mucho conseguir hoy vuelven a estar en entredicho. Lo que antaño creíamos ganado hoy está ensombrecido.

La cohesión que como colectivo, incluso por encima de discrepancias ideológicas, realidades laborales, o puntos de vista, nos ha unido en las últimas décadas, lo que ha dado identidad y nos define como profesionales unidas en torno a valores educativos en defensa de un paradigma interactivo, hoy corre el riesgo de disgregarse en los oscuros e intencionados mares de la indiferencia por parte de diferentes estamentos políticos y sociales implicados.

Discursos claramente retrógrados respecto al concepto educativo que antaño nos hubieran hecho enrojecer, hoy se vuelven a escuchar como reivindicación de todos aquellos que defienden valores cuantitativos y tecnócratas. Y lo más preocupante es que esto no sólo sucede en altas instancias, también y por desgracia en algunos ámbitos profesionales, casi siempre por desgana, irreflexión o indiferencia. Y es en este contexto donde se contempla al juego como algo inútil, elemento de desfogue, pecado de lo lúdico, refugio de los vagos...sin valor. Y es por ello que debemos estar alerta, pues de un modo intencionado, no neutral, irresponsable, peligroso y no casual, se está relegando el tiempo del juego a favor de tiempos más productivos, por parte de los defensores de paradigmas claramente tecnócratas y competitivos. Del mismo modo que en Momo, andan sueltos por ahí unos invisibles hombres grises, ladrones del tiempo del juego a la infancia y es nuestra obligación profesional rescatar este expolio con amplios, conscientes y generosos tiempos para el juego.

La defensa del juego no es neutral: una bandera en pie

Así pues y como defensa y llamada urgente a un colectivo de profesionales como es la Educación Infantil, identificados tradicionalmente como defensores de modelos alternativos e innovadores, que entendemos a los niños y niñas como seres altamente inteligentes y dotados de diferentes capacidades, pongamos el juego en pie en nuestras escuelas, en nuestras casas, a nuestro alrededor, de un modo lúdico, profesional, rebelde y plenamente consciente.

¿Qué derecho tenemos los adultos a robar el mayor tesoro de la infancia? ¿Qué graves consecuencias puede tener para una sociedad la ausencia o carencia de juego, en el futuro de sus individuos, a largo y corto

plazo, como grupo, como individuos, como cultura? ... Éste es un tema de prioritaria reflexión y no sólo de un modo individual sino también como tema a tratar en los equipos, en las escuelas, pues en nuestras manos está la disposición y arbitraje del tiempo para la infancia. Y esto no es cualquier cosa.

Reflexionemos sobre la enorme responsabilidad que como profesionales tenemos en este sentido y no nos olvidemos de los tiempos amplios que de modo intencionado se pueden, y deben, contemplar en nuestras programaciones. De las acciones que a favor del juego podemos hacer en nuestra comunidad educativa. De introducir el tema en las reuniones con familias, de observar qué hacemos o podemos hacer al respecto en nuestras clases, nuestra intervención o no-intervención y en definitiva de la toma de conciencia de la defensa del juego como factor educativo de primer orden.

Cuando en formación del profesorado se plantea el tema de programaciones abiertas, es habitual la pregunta o el temor a que existan «lagunas» o que queden amplios campos sin tratar, como si la educación pudiera ser objeto de estructuración de menos a más, como si el aprendizaje se diese en forma escalonada y no en forma de complejo entramado, anclado no sólo en la razón sino también en la pasión.

Si miramos fuera de nuestras fronteras, el currículo en Educación Infantil de diferentes países europeos, en especial los nórdicos y anglosajones, basan su programa educativo en programaciones abiertas donde el juego, en su sentido más amplio y libre, es protagonista. De la misma forma, equipos y profesionales que son en nuestro país referencia entre nosotros, escuelas con experiencias innovadoras, han sido desde antiguo defensores claros del juego como base y principio.

Defendámoslo en su más amplio sentido. Convirtámoslo en bandera y currículo de referencia en tiempos oscuros. Puerto seguro para los nuevos profesionales que se incorporan con ilusión e inquietud. Y, cómo no, elemento valioso para la observación, el conocimiento y la reflexión. ¿Serán aplastadas las pretensiones innovadoras con exigencias de resultados palpables y burocracia creciente? ¿Y cómo se va a defender a los niños y niñas de los modelos simplistas y empobrecidos? ¿Qué o quién va a evitar que cada vez más en las escuelas sean las fichas el modelo único, la triste referencia de una educación para el



adiestramiento o quizás, aún peor, los inquietantes y peligrosos programas de educación precoz? ¿Cómo evitar el robo a la infancia de los valores que le son propios en una sociedad cada vez más volcada a los valores externos?

Entremos en el juego. Por nuestros niños y niñas, por la sociedad en la que estamos inmersos, por los que nos precedieron y por los que vendrán, y también por nosotros mismos. Porque el juego es un elixir de eterna juventud. Y por cierto: ¿cómo se puede ser maestro sin que te guste jugar? ■

Notas

1. BASS, S. E. y TOLLINS, J.: Film *Martian Child* (El niño de Marte), EUA, 2008.
2. ORTEGA RUIZ, Rosario: «El juego infantil. Revisión de la teoría de Vygotski sobre la naturaleza psicológica del juego», en *Investigación en la Escuela*, núm. 4. 1988, págs.19-25.
3. TAVERNIER, Raymond: *La escuela antes de los seis años*, Barcelona: Martínez Roca, 1984.

El Niño de las Pinturas

Un recorrido por el barrio del Realejo en Granada nos lleva a la casa de Raúl. Es una pequeña casa más de este histórico barrio, desde el que se domina la visión

sobre la ciudad y Sierra Nevada. Las fachadas de su casa son un inmenso graffiti, en el que encontramos las señas de identidad de este graffitero internacional, y nos predispone a entender de antemano el diálogo que a continuación mantendremos acerca del arte, la expresión, la creatividad, como partes vivas de la sociedad que habitamos. Y tratándose de una información para la revista *Infancia*, todo ello tamizado desde la visión educativa, encontrando en sus palabras e inquietudes una imagen de la infancia vivida y reconstruida con la experiencia de los años. Además flota en su discurso e incluso en algunos de sus

En este artículo se recogen algunos retazos de la conversación mantenida con Raúl, el Niño de las Pinturas, pintor granadino de graffitis, autor de las imágenes que ilustran las portadas de *Infancia* en 2009. Al expresar su pensamiento, cuando se refiere a la realidad educativa, nos dice: «de alguna manera todos somos maestros [...] es muy importante saber escuchar, captamos lo bueno que tiene cada uno.»

dad educadora, lo que todos nos enseñamos unos a otros.

En la portada de la revista durante este año aparecerán una selección de imágenes de los niños de sus graffitis. Así hemos encontrado importante situar el contexto del que emergen estas obras de arte, queriendo profundizar en las ideas y pensamientos del Niño de las Pinturas, desde la ilusión, inquietud e ideas que marcan las coordenadas de nuestra revista.

En su origen como artista de la calle se hace evidente la necesidad de afirmación e identificación que impregna el gesto gráfico humano: «Empecé a hacer graffiti a los doce o trece años.

Infancia en Andalucía

graffitis referencias a los maestros y maestras, a su hacer, e incluso va más allá cuando en la esencia y en la realidad de sus palabras subyace la visión de la socie-

dad educadora, lo que todos nos enseñamos

Empecé a firmar por el barrio, poner nuestro nombre...» Poco después, a través de una convocatoria de la Asociación de Vecinos del barrio donde vivía, para pintar un mural urbano, coincide con otros adolescentes en la realización del mural, encontrando la satisfacción a sus inquietudes: «Eso era lo que quería hacer, andar por la calle, conocer a gente, intercambiar...» Con este mural experimenta la oportunidad de descubrir el valor de la cooperación y los beneficios de la integración social cuando los participantes viven, sienten y actúan un proyecto. «Somos todos unos despistados y de repente nos ponemos a hacer algo interesante». Aquel mural resultó ser premonitorio, construyeron un dragón que espantaba a todos los animales, justo en los últimos edificios de la ciudad. Ahora esa zona ha sido invadida por el insaciable monstruo del negocio inmobiliario, es un barrio con autovía incluida, destruyendo parte de la rica Vega de Granada, construida con la constancia geológica y la sabiduría de la cultura árabe.



Todo ha cambiado, no solo el paisaje, también las leyes que lo organizan. Ahora en Granada no se pueden realizar graffitis, aunque en la prensa se les reconoce como asociación cultural, se tienen que desplazar al cinturón urbano, lejos de la ciudad, impidiendo con ello expresar su lenguaje creativo en el lugar donde se vive: «Pero yo vivo aquí, y me gusta tener mi barrio pintado...», «ahora que han aprobado la Ley Cívica veremos en qué se transforma Granada, porque quita muchísimas cosas, sobre todo el encuentro de la gente en la calle...».

A lo largo de la entrevista surge un concepto de ciudad, de espacio habitable y compartido: «a ellos les interesa que el graffiti sea destructivo, para tener algo más en contra de lo que luchar, para tener algo más en lo que presentar presupuestos, para tener otro enemigo común para decir que los chavales están despistados, en vez de ver los verdaderos problemas que tienen los chavales...». «Y nos hacen enfadar con

un montón de historias para que cada vez nos abracemos más a la propiedad privada, no tiene sentido, ¡yo no se lo encuentro vaya!...», «la cosa se está resquebrajando,... y están empeñados en que miremos las tonterías...»

El espacio vivido tiene que ser un lugar de expresión, de realización, donde todas y todos podamos proyectar nuestra vida e ideas, sin negar de antemano las posibilidades, un lugar donde es importante todo lo que se expresa sin excluir a los más jóvenes. Otra ciudad es posible, construyéndose desde el respeto, la vida, el color: «Crea el espacio donde se puedan hacer las cosas y a ver qué pasa, ¡confía un poco! No partas siempre desde el mismo sitio porque lo que crean es desencuentro, enfrentamiento...»

Cuando miramos atentamente las producciones de Raúl llama poderosamente la atención su capacidad de expresar, la capacidad de generar emociones de sus graffitis que representan historias, situaciones e instantes de los

sentimientos y de la vida. Nos intrigaba el motivo que le movía a comunicar estos mensajes y se lo preguntamos. Sus respuestas se situaron en una dimensión social y cultural del crecimiento de la humanidad, como si estuviese interpretando a Vigotsky junto a su propio sentido de la vida: «me interesa desmitificar las cosas porque considero que todo lo que conocemos son herramientas», «llevo dibujando y pintando desde pequeño. Y hay épocas de mi vida en las que me han preocupado cosas que me han despistado mucho de hacia dónde tenía que ir, como la competición, querer ser el mejor, cosas que están dentro del graffiti y de la sociedad.»

Todo en esta vida es proceso, o instante del mismo: «Lo importante es preocuparse», «hay que ser un poco constante, e intentar eliminar cosas, y decirte no, yo estoy aquí ahora, y esto es lo que está pasando, y no pasa nada, estoy haciendo esto, y va a cambiar la historia del universo y no va a pasar nada. Hay que creer



en las dos cosas, porque realmente estás haciendo algo muy importante, pero a la vez es sólo algo que está pasando.»

Cuando nos cuenta cómo va elaborando su obra sentimos complicidad, recordando cómo se enfrentan al dibujo niños y niñas, entrevistando esa historia que cuentan y construyen en cada dibujo, a la vez que vemos como los aciertos, los errores y la experimentación van consolidando progresivamente el dominio de la técnica expresiva y de la comunicación: «Hay que ver qué hay detrás de los rostros, a mí se me pone la cara de la gente que estoy pintando, mis colegas se tronchan de risa, yo lo hago sin querer, estás intentando, de alguna manera, sacarlo para afuera, que esté ahí. El error, los fallos, dejarte llevar, sentir la situación y equivocarte, hay cosas que salen bien y luego las ves mal y al revés. La rapidez de los sprays te permite ver lo

que está pasando,... es cuestión de no aburrirse, y tener curiosidad por ver lo que está pasando ahí. Porque muchas veces te puedes ver a ti mismo, a veces pasas y ves lo que pintaste ayer y es justo lo que tú querías escuchar,...»

Hubo un tiempo en que sus graffitis fueron protagonizados por niños que decían cosas: «Claro, el niño es un símbolo, es lo que nos junta a todos, todos hemos sido críos.» «Poner a un crío es poner una puerta para ver quién viene,... El niño siempre te lleva a atrás, a la inocencia, el miedo a nada, el descubrir constante, que no deberíamos olvidar nunca y que se nos va muy pronto,...»

En una de las escrituras que hemos elegido como portada el niño dice «Mi educación carece de profesores, pero no de maestros». Esta frase abre la posibilidad de conocer su pensamiento sobre la realidad educativa y los docentes: «de

alguna manera todos somos maestros, porque cada uno tiene un punto de vista diferente de la realidad, y si lo aportas a tu alrededor te da la oportunidad de ver las esculturas desde otro punto de vista». «Por eso creo que es muy importante saber escuchar, captamos lo bueno que tiene cada uno.» «Para eso sirve un maestro para hacerte ver cosas que te están costando ver.» «Hablando de los profesores creo que os tienen el rollo muy cortado, tendrían que confiar más en vosotros, para que pudierais hacer como sentís, dando lo mejor de vosotros mismos,...»

Y como siempre, lo que siguió tras la entrevista fue otra serie de reflexiones de ideas sobre la vida y nosotras mismas, igual o más interesantes, pero ya no grabábamos y los espacios de expresión tienen limitaciones. Un brindis por el Niño de las Pinturas, por su arte y su lenguaje creativo, por sus sugerencias y complicidades. ■



A ver si lo adivinas

Médico y pedagogo, a quien sus ideas liberales le costaron el exilio a Inglaterra, donde entró en contacto con las más modernas ideas pedagógicas. Al volver en España impulsó la creación de la *Sociedad para mejorar la educación del pueblo*, la cual, en 1838, fundó en Madrid la primera escuela de párvulos de España. Dirigió la Escuela Normal Central de Maestros e intervino en la reforma de la educación primaria, defendiendo la creación de jardines de infancia y la mejora de la educación de las mujeres. ¿Sabéis quién es? La solución y el texto completo, en nuestra página web: www.revistainfancia.org

«El establecimiento de escuelas de párvulos no es una invención casual o repentina que haya podido sorprender a los que conocían los progresos hechos en el ramo de educación pública desde la mitad del siglo último. Luego que dió principio en Suiza la reforma de la enseñanza elemental primaria, y se anunciaron en Francia, en Inglaterra y en otras naciones civilizadas, igualmente que entre nosotros, nuevos y más eficaces medios de mejorar la educación popular, muchos individuos notables por su ciencia y su filantropía han tomado a su cargo en diferentes épocas la empresa de ilustrar la opinión, demostrando la necesidad de atender a este ramo importante y mejorarlo, publicando ideas luminosas y útiles, y proponiendo y ensayando algunas modificaciones prácticas que se iban acreditando en otras partes.»

Un ambiente

de experiencias y vivencias compartidas

Brindar a la infancia un ambiente armonioso y cálido es el escenario principal sobre el que hemos ahondado para una vida lo más placentera y adecuada posible donde los niños y niñas puedan desarrollar una personalidad sana. Pretendemos que el pequeño se muestre y exprese en todos los niveles (artístico, emocional, corporal, lingüístico), lo que nos aporta a los educadores un espectáculo cargado de risas y complicidades que difícilmente podríamos ver en otras situaciones escolares.

Para lograrlo hemos tenido como prioridad respetar las necesidades básicas de los niños y niñas de estas edades, en un ambiente donde puedan estar relajados y descansar, donde jugar y moverse, donde asearse, zonas donde poder estar sentados tranquilamente o disfrutando de los cuentos.

En nuestra convivencia, para lograr una realidad que no obstaculice la vida, respetamos lo que un pequeño ES, NECESITA y DEMANDA, y, por lo tanto, pretendemos no acentuar los intereses de los adultos sobre las características que aquéllos presentan. A los 2 años son movimiento en sí mismos, son artistas sin prejuicios y unos infinitos comunicadores. Por lo tanto, en nuestra escuela dejamos la puerta abierta a las emociones, a esas inquietudes y reacciones que afloran todos los días y que nunca nos dejarán de sorprender.

En el grupo de dos años del Colegio Manuel Lledías de Cartes (Cantabria) convivimos dos educadores con niños y niñas muy diversos, en un ambiente de y para la vida construido desde el placer y el afecto, donde nos hemos propuesto que los pequeños actúen como lo que son, sinceros y espontáneos en las diferentes situaciones de la vida cotidiana de la escuela.

Sergio Díez

Y es en esta atmósfera donde el pequeño aprehenderá el mundo a través de su propio cuerpo. Fieles a nuestra ética educativa, evitamos caer en ciertas inercias escolares en las que acciones como tocar, mancharse, hablar e incluso moverse pasan a ser sustituidas (y en ocasiones reprimidas) por el estatismo y aislamiento. Nosotros como adultos, por ejemplo, cuando vamos a comprar o a ver un museo todo lo queremos tocar para descubrir las texturas, pesos, tamaños, olores, etc., y cuando nos encontramos a alguien que nos dice “no tocar”, muchas veces nos corremos por dentro aguantando la tentación de estirar la mano para apropiarnos de esas sensaciones. Por lo tanto, estos niños y niñas, que apenas llevan con nosotros unos meses de vida, tienen tal curiosidad por conocer el mundo que, poniendo obstáculos a estas necesidades, sólo lograríamos apartar su curiosidad (y su desarrollo) hacia terrenos propios de lo clandestino.

Asentadas las bases de la convivencia en este espacio compartido, brindamos, entre otras, experiencias sensoriales que posibilitarán oír, tocar, oler, comparar, experimentar, saborear, etc., recursos que defendemos como básicos en las escuelas infantiles.

Desde los primeros tiempos, el ser humano posee ciertas características que lo han diferenciado del resto de los demás seres vivos: una de las más destacables (y que en gran parte ha determinado nuestra evolución como especie) es la multitud de posibilidades que ofrece la mano y su juego de pinza para manipular el medio en todos los niveles; por lo tanto, ¿por qué en las escuelas no vamos a priorizar experiencias manipulativas y sensoriales? Si el cuerpo es el primer vehículo de aprendizaje, ¿por qué van a quedar



relegadas acciones como el tocar, oler, aplastar, observar, verter, trasvasar, etc? Para ello, a lo largo de todo el año ofrecemos al niño un ambiente rico y estimulante que posibilite la experimentación en multitud de formas. Juego en solitario, con otros niños y niñas, con diversidad de materiales y juguetes en espacios agradables de juego, etc. Para ello, los educadores trabajamos en la escuela con los pequeños como facilitadores de aprendizajes y despertadores de la ambición y del deseo. Es decir, además de preparar las diferentes propuestas de experimentación en cuanto a materiales (harina, azúcar, sal, lentejas, peladuras y un eterno etcétera), también hacemos un análisis profundo del contenedor y de la estética de la presentación, así como del ambiente donde la acción se va a desarrollar. Hemos percibido claramente que cualquiera de estos factores va a determinar inexorablemente la interacción del pequeño con el medio, haciendo que nuestra reflexión en las propuestas deba abarcar esa diversidad de elementos para enriquecer el repertorio sensoriomotor de los niños y las niñas.

El juego vivencial y experimental

En este clima afectivo y educativo, comprendemos y defendemos que el juego tiene significado en sí mismo, que es de los únicos ámbitos en los que el pequeño se encuentra libre, es dueño de su propia acción y de sus propias dudas y aprendizajes. Por lo tanto, en la escuela dejamos florecer el juego permanentemente, y no utilizándolo sólo en momentos puntuales o en un horario estanco cada día de la semana. Nuestra valoración y admiración



hacia el juego determina en la escuela el transcurrir diario de los niños y niñas, y despierta así en ellos un espíritu investigador, de curiosidad, de deseo por avanzar, por vivenciar nuevas situaciones, por crecer, por sentir y creer en la escuela. Defendemos que sin juego no hay niños y niñas, quedarían ocultos. Realmente sería muy triste ir a la escuela y encontrarse con un ambiente ausente de pequeños y plagado de individuos tratados como adultos en miniatura.

Para una buena planificación de una propuesta de experimentación y manipulación, analizamos entre los educadores, entre otros, diferentes puntos que van a ser cruciales en el desarrollo de la propuesta: Con qué, cómo y cuándo vamos a jugar.





¿Con qué vamos a jugar?

Cualquier material que despierte sensaciones es digno de tenerse en cuenta para utilizarlo en el juego. Comúnmente, podemos encontrar en las escuelas cocinitas con frutas y verduras de plástico que obviamente, carecen de cualquier estímulo sensorial atractivo; sí, serán higiénicas y se lavarán fácilmente, pero carecen de olores, texturas, de pesos y dimensiones reales, resultando imposible descubrir y gozar de todo lo que ofrecen los alimentos, como hacer un zumo, descubrir que se pudren, que huelen, que saben. En cuanto a nuestra propuesta de experimentación planificada como tal, disponemos de un almacén para la multitud de productos y materiales que generalmente las familias nos van aportando (pan rallado, peladuras de naranja, café, piedrecillas, embudos, cucharillas, palos, coladores, tubos, corchos, etc.). Estos son algunos de los elementos que les facilitamos a los pequeños, si bien hay uno de ellos que, en nuestra experiencia, resalta sobre los demás por el modo de manipularlo y de emocionarse en el juego: la harina. Los pequeños cuando la tocan transmiten una paz inmensa, con la boca relajada y babeando, realizando movimientos muy pausados, casi hipnóticos. Un producto mágico que nos ayudó mucho en el periodo de adaptación, y que por sus características, le regaló a aquel niño que aún dudaba de su nueva vida en su nuevo espacio las primeras sensaciones positivas, mágicas y relajantes de una escuela en la que iba a poder confiar.

El agua es otro de los elementos que no puede dejarse de lado. No sabemos si es porque somos más de un 75% agua, o porque sin ella no existiría la vida, pero posee tal atractivo que no hay pequeños que rechacen mojarse y jugar durante mucho tiempo. Por otro lado, acciones propias de la vida cotidiana –como lavarse las manos, limpiar las mesas después de la actividad, o fregar el suelo con nuestra pequeña fregona– son también dignas de resaltar y de darles el tiempo y el valor que se merecen. Lavarse las manos y sentir como el agua acaricia las manos, sentir la temperatura, lo escurridizo que es el jabón, o la espuma que aparece al pasar la bayeta sobre la mesa como por arte de magia, son algunos de esos momentos que, si los contaminamos con las prisas y las necesidades de los adultos, borraríamos la verdadera esencia de esas delicias de los más pequeños.

¿Cómo vamos a jugar?

No hay impedimentos. El juego pierde su trascendencia cuando la libertad se restringe. No obstante, es importante establecer unos límites claros y razonables, lo que a los pequeños les va a ayudar a convivir con los demás, a estructurar su vida y a sentirse seguros y libres. Por lo tanto, para mantener una coherencia en nuestro papel de adulto, la pregunta «cómo jugar» va considerablemente más dirigida hacia nosotros que hacia los pequeños. No tendría lógica alguna potenciar juegos de experimentación y manipulación si luego coartamos su propia investigación. «Juega pero no te manches, no lo tires, eso así no, sigue jugando un poco más, te toca jugar a ti, etc.» son algunas de esas medidas de interferencia de los adultos en el juego de cada pequeño. Como he dicho anteriormente somos facilitadores de aprendizajes, nunca transmisores. Por lo tanto, dejamos que ante la propuesta, el niño desee jugar, cuándo sí y cuándo no, que se encuentre con sus propios conflictos y sorpresas, etc. Para ello, adecuamos nuestra mirada y ofrecemos posibilidades para que inventen, sientan y descubran en un ambiente distendido y acogedor.



¿Cuándo vamos a jugar?

Preocupa que sigan fuertemente arraigadas en ciertos sectores creencias tales como que a la escuela todos los niños y niñas «vienen a trabajar para aprender muchas cosas», y si tenemos tiempo, se podrá jugar un ratito donde y con lo que el adulto ofrezca. Si se estipula que el juego queda subordinado al trabajo, el aprendizaje queda enterrado. Y si además el juego se utiliza como recompensa a una tarea, ya no es juego. De este modo, por parte del pequeño no habrá ambición por organizar y sentir su acción: todo queda anulado y la autonomía, el placer y la capacidad de autorregulación, dudosamente surgirán y se desarrollarán en esa limitación autoritaria que le han impuesto, así sólo se logrará desde ese mismo momento abatir el juego y hacerlo perder su beneficiosa esencia.

Los horarios rígidos no se integran debidamente en el SER y las NECESIDADES de estos pequeños. Para ello, mantenemos una estructura temporal flexible que aporte al pequeño seguridad y bienestar, para que sea posible adaptarnos a sus demandas y planificar nuestra labor coherentemente. Necesariamente, existe una planificación y coordinación entre los educadores para las distintas propuestas de juego que se les ofrece, sin olvidar que otros momentos del día también son muy valiosos y eficaces para acrecentar en el pequeño ese omnipresente deseo de curiosidad y exploración. Nos referimos a la vida cotidiana, como la llegada por las mañanas de forma gradual, regar las plantas, quitar las malas hierbas. También vemos si las flores crecen o se van muriendo, damos de comer a los peces y al hámster, vemos diferentes objetos (cortezas de árbol, frutas, hojas, etc.) que dejamos en la mesa de la entrada, lo tocan, huelen y expresan sensaciones de sorpresa, de asco, risas de emoción o excitación, etc. En estos momentos cotidianos que hemos mencionado (además de otros como el comer, dormir, lavarse las manos, vestirse y desvestirse, preparar el desayuno, etc.), el individuo toma contacto, al igual que en su juego, con diversidad de materiales y objetos de su entorno, y se entrega en cuerpo y alma de un modo excepcional; estos períodos merecen todo nuestro respeto y consideración en nuestra escuela, y les concedemos un espacio y tiempo prioritario en nuestra acción educativa.



En la escuela aprovechamos cualquier hecho cotidiano, como ponerse el delantal para pintar, quitárselo, coger el pañal para el cambio, etc., para regalar la palabra al pequeño comentando las acciones, junto a caricias y miradas que le ayudarán a establecer un vínculo de apego seguro con el educador y a sentirse como alguien digno de ser querido y escuchado. Estos momentos tan valiosos no tienen ningún sentido si prima la rigidez temporal y las prisas en nuestra rutina.

Desde la llegada a la escuela hasta que los niños y niñas se van a sus casas, los pequeños disfrutan permanentemente de diversidad de contextos afectivos y de acción. Así mismo, la barrera entre el juego de manipulación y exploración y las acciones propias de la vida cotidiana es bastante difusa, ya que, por ejemplo, lavarse las manos o limpiar las mesas con jabón, son acontecimientos que forman parte del ejercicio propio de descubrimiento del mundo que no comprenden de barreras espaciales, materiales o temporales.

En definitiva, para poder desarrollar un ambiente de experiencias y vivencias compartidas, es imprescindible que no existan las prisas, que al pequeño se le dé tiempo, tiempo para hablar, para jugar, para crecer. Con las prisas, el juego, y el ambiente como lo hemos descrito, no florecería y sería imposible embriagarse del amor a la infancia, de escuchar y mirar a los niños y las niñas, de la complicidad, del respeto mutuo. El ambiente no es un espacio físico, sino que se trata de una construcción fruto de lo lúdico, de los contactos diarios, de la cercanía, de la escucha, de la satisfacción de las necesidades. Por lo tanto, si logramos que el pequeño se sienta seguro y apegado al adulto en un ambiente estimulante y estéticamente cuidado, a la postre podrá estar inmerso en su juego, construyendo su autonomía, su autoconcepto y sus expectativas del mundo hacia el desarrollo de una personalidad feliz, equilibrada y sana. ■

Comer

con todo detalle

Michele está tratando de comer lentejas con el tenedor, pero las lentejas se empeñan en resbalar fuera.

Cuanto más las persigue en el plato, más le parece que se le escapan. «Puedes cerrarles el paso con un pedacito de pan» –le sugiere la educadora, enseñándole cómo convertir el pan en una especie de «pala». Michele prueba, y esta vez logra llenar el tenedor de lentejas. Satisfecho, se las come. Pero el pan blanco se ha manchado de lentejas y la mancha no le gusta. Se la enseña a la educadora, que le quita la parte manchada, y así el pan vuelve a ser blanco. Michele sigue comiendo. Y de nuevo las lentejas se escapan. «Empújalas con el pan –le recuerda la educadora–. ¡Así, así, vas bien!» El pan se vuelve a manchar. Michele lo mira,

En la escuela 0-3, el hecho de comer tiene muchas vertientes: la calidad de la propia comida, el contexto de convivencia en el que se come, la ritualidad de una cita cotidiana y el aspecto que podríamos denominar como de «laboratorio».

empujar con el pan, comer lentejas y lamer el pan, hasta que acaba con todas las lentejas que hay en el plato. Y querría que hubiera más. No está claro si lo que le gustan son las lentejas, o «la actividad» de comerlas; probablemente sean ambas cosas. Y se sirve más veces.

En la escuela 0-3, el hecho de comer (no sólo el almuerzo, sino también la merienda) tiene muchas vertientes: la calidad de la propia comida, el contexto de convivencia en el que se come, la ritualidad de una cita cotidiana y el aspecto que podríamos denominar como de «laboratorio». Y ese matiz que aparece en el relato anterior, y sobre el que –en mi opinión–,

Penny Ritscher

lo lame, y el pan queda bastante limpio. Con determinación, Michele repite más veces la secuencia:



no se reflexiona lo suficiente. Probablemente ello se deba, al menos en parte, al hecho de que, cuando somos adultos, nuestras habilidades en la mesa están tan consolidadas que no nos parecen demasiado dignas de mención. Nos cuesta identificarnos con las tentativas de los pequeños, y no captamos los procesos y los éxitos que comporta el acto de comer. Se nos escapa lo interesante que es, para un pequeño, intentar atrapar las lentejas con el tenedor. O bien lo laborioso que le resulta tratar de esparcir una cucharada de queso rallado sobre la pasta de un modo uniforme, en lugar de volcarlo todo junto en un pequeño montón... Por tradición, en tanto que educadoras, nos preocupa mucho –a veces demasiado– el tema de qué y cuánto comen los pequeños. Rellenar diariamente una ficha para cada niño, en la que se les comunican estos datos a sus padres,

es una práctica ampliamente extendida. Opino que es una herencia de los orígenes asistencial-sanitarios de las escuelas 0-3, es decir, una pequeña deformación profesional. Creo que sería igualmente significativo informar a los padres de cómo ha comido su hijo, de sus esfuerzos para comer la sopa solo, o para usar la «pala» de pan a fin de ayudarse a comer...

Para los niños dominar los cubiertos constituye un desafío fascinante:

Pietro está empeñado en comer con la cuchara jamón cortado a pedacitos. «Coge el jamón con los dedos –le aconseja la educadora–, te costará menos.» Pero Pietro insiste en utilizar la cuchara. Con su determinación parece decir: «Ahora que he empezado a comer con este utensilio, no voy a echarme atrás.»

Marta hunde la cuchara en su vaso. Trata de sacar una cucharada de agua, pero como para extraer la cuchara la tiene que poner en posición vertical, el agua se vuelve a caer dentro del vaso. Entonces, lame las pocas gotas que han quedado adheridas a la cuchara. Repite la operación muchas veces. Habría podido beber directamente del vaso, pero, evidentemente, le interesaba más manejar la cuchara que calmar su sed de modo «eficaz».

Me di cuenta de que en la mesa los pequeños solamente disponían de cucharas grandes, de adultos, que para ellos resultaban poco manejables. Sin embargo, se habían comprado expresamente cucharas más pequeñas (de postre). Cuando pregunté que a dónde habían ido a parar esas cucharas tamaño infantil, una educadora me contestó que, en aquellos momentos, durante el período de adaptación, ya bastaba

con lograr que los pequeños comieran en la mesa, y que todavía no era hora de ocuparse de los detalles. Este comentario dio origen a una fecunda reflexión con todo el personal: ¿Qué sentido tienen los detalles en la escuela 0-3 (y no sólo en ella)? ¿Los detalles son como la guinda que corona el pastel, un último toque de perfeccionamiento que se añade cuando el trabajo de base ya está consolidado? ¿Los detalles son «pequeños» o «grandes»? Yo estoy convencida de que son «grandes», y hasta fundamentales. Si pienso en el tamaño de los cubiertos que los niños y las niñas usarán (no sólo las cucharas, sino también tenedores y cuchillos de punta redondeada...), estoy pensando en los pequeños. Voy más allá de una idea abstracta de los niños y las niñas y de su forma de comer, y me detengo en su realidad física, en sus dificultades y en sus ganas de hacer. Los detalles constituyen un lenguaje no verbal, un instrumento precioso de que disponemos para hablarles a los pequeños, y para decirles que los tenemos en cuenta y que estamos a su lado con empatía y respeto.

Al ver las dificultades que tienen los pequeños para comer de una manera autónoma, sin pensarlo tendemos a «remediar» la situación actuando en su lugar, haciendo los gestos que a ellos tanto les cuesta ejecutar. Así, según esto, si Michele no logra atrapar las lentejas, habría que quitarle el tenedor y llenárselo en su lugar, en vez de enseñarle a utilizar la «pala». Pero si actuáramos de este modo, estaríamos privando a la comida de gran parte de su atractivo. En la mesa, para estimular en los pequeños las ganas de hacer, establezcamos una regla: la de las «dos

cucharas». Es bien cierto que a veces es necesario dar de comer a un pequeño, ya que de otro modo podría no llegar a comer lo que necesita. Pero en este caso podemos utilizar dos cucharas (o tenedores), para que el pequeño siga utilizándola a su manera. Así el pequeño no queda «desarmado». Es como si mientras el adulto le da de comer, el pequeño también intentara dar de comer al adulto. ¿Y por qué no?

Cuando veo un carrito de platos individuales llenos de buena comida, artística y cuidadosamente preparados, y listos para ser servidos en la mesa, me siento mal, porque sé que mucha de esa comida volverá a la cocina y acabará en el cubo de la basura. Los pequeños sólo se comerán una parte. De nada sirve insistir en que se lo coman todo, más bien sería contraproducente. Pero sí se puede cambiar el sistema. En vez de elaborar los platos en la cocina o en el carrito (una práctica «institucional» heredada de otros tiempos), se puede servir la comida en la mesa en pequeñas bandejas, implicando directamente a los pequeños. De este modo se convierten en protagonistas activos en lo referente a cómo llega la comida a su plato. Servirse (con cubiertos de un tamaño manejable) forma parte de la vertiente de «laboratorio» del hecho de comer.

Tenemos que superar la idea de que un pequeño es un recipiente que hay que llenar de comida. Hace falta ampliar la perspectiva, «problematizar» el almuerzo, y considerar y dar valor a todos sus detalles operativos. Un pequeño es siempre una persona que piensa, un sujeto activo. Sus competencias en la mesa son limitadas, pero evolucionan rápidamente. Hay que reconocerle y facilitar sus tentativas.



Es necesario esforzarse para verlas, reconocerlas y facilitarlas por medio de muchas «pequeñas» tretas prácticas. Poner –adecuándolos a la medida del niño–, pequeños vasos transparentes y estables, y pequeñas bandejas sobre la mesa para que pueda servirse solo (o casi)... Hacer que la mesa resulte interesante, rica en operaciones que se pueden realizar autónomamente, es también un modo eficaz de inducir a los niños a estar en la mesa y a comer. Qué y cuánto comen los pequeños es algo que se halla estrechamente relacionado con cómo comen.

Una comida-«laboratorio» tiende a prolongarse. Y hace que «mantener» a los pequeños en la mesa sea menos cansado, porque encuentran muchas cosas interesantes que hacer, y, por lo tanto, permanecen sentados durante más tiempo de buena gana. Y hay que ir utilizando cada vez menos ciertas exhortaciones ansiosas del tipo «Si no comes, no crecerás».

Si les contamos a los padres que el almuerzo en la escuela 0-3 dura una hora, y a veces más, muchos de ellos se muestran incrédulos. Están acostumbrados a situaciones estresantes. Los hay que persiguen a sus hijos por toda la casa (y también por el jardín) con la cuchara en la mano. Y otros ponen los dibujos animados de la televisión para tener al pequeño firme mientras lo van embuchando. Podríamos ayudar a las familias reflexionando juntos sobre «cómo» se come y por qué.

Susanna está intentando comer sopa de caldo con pasta. Moja la cuchara en el plato, la llena y se la dirige hacia la boca, pero la inclina demasiado pronto. El caldo va a parar sobre el babero, y a su boca sólo llega la pasta. Después de unas cucharadas, el babero está empapado de caldo. La educadora se da cuenta, le pone otro babero y le cambia el plato hondo por otro que contiene mucha más pasta y apenas un poco de caldo. Ahora la cosa funciona.

Nunca acabaríamos de perfeccionar las tretas prácticas en lo referente a comer en la escuela 0-3. Ni de asombrarnos ante la determinación y la inventiva de los niños y las niñas en este «laboratorio».

Para profundizar

- E. GOLDSCHMIED: «L'ora del pranzo», en *Persone da zero a tre anni*, Junior: Bérgamo, 1996 (2004).
- P. RITSCHER: «Uno stile da trattoria», en *Cosa faremo da piccoli?*, Junior: Bérgamo, 2000. (Versión castellana: *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?*, A. M. Rosa Sensat - Octaedro.)
- P. RITSCHER: «Il principio dei ceci», en *Bambini*, enero de 2005.
- L.R. SAITTA: «Il bambino e la cura», en A. Galardini (ed.): *Crescere al Nido*, Carocci: Roma, 2003.

Doy las gracias por su colaboración a la administración y al personal de los servicios educativos del Comune di Montale (PT).

Acompañar el llanto infantil.

Amor y respeto

Son seis las premisas que, como actitud ética, queremos desarrollar. Son aspectos conocidos, pero que en un tema como éste, conviene recordar particularmente:

- Los niños y niñas tienen potencialidades y plasticidad para el aprendizaje, también en experiencias cognitivas y emocionales que tienen que ver con el llanto.
- Los niños y niñas son originales e incomparables. Sobre todo es importante resaltar este aspecto a algunas familias cuando comentan, por ejemplo, *sólo llora el mío*.
- La escuela debe ser, lo más posible, un ambiente relajado y de confianza segurizante.
- Hay que evitar siempre preterminismos: el clásico *ya verás como llora*.
- El llanto siempre tiene razones. Nunca es capricho ni manipulación.

Al inicio de este curso escolar, 2009-2010, en las escuelas infantiles municipales de Berriozar (Navarra) nos hemos propuesto reflexionar, desde un caleidoscopio cultural amplio (psicología, antropología, pediatría, artes, fisiología, neurología y sociología), sobre el sentido del llanto en la infancia y la forma de acompañarlo profesionalmente.

- Las lágrimas son una forma de expresión que debemos reconocer, también, en sus “cien lenguajes”.

El llanto, de esta manera, surge como necesidad y en la escuela debe encontrar la forma de transitar, siempre, como derecho. Desde esta condición, éstos son algunos aspectos que, en la práctica, hemos desarrollado como pautas para reflexionar y compartir entre nosotros en las reuniones de revisión pedagógica:

Alfredo Hoyuelos

- No tenemos que cortar el llanto bajo ningún concepto. Es el niño o la niña la que debe encontrar su iniciativa para buscar y encontrar su forma de consuelo.
- Nuestra función, en cambio, es acompañar el llanto y el sentimiento del niño desde donde cada niño y niña lo permita. No todos desean ser cogidos en brazos o abrazados.
- Acompañar empáticamente –muchas veces desde el arte del silencio– significa no restringir, reprimir o despistar el llanto para consolarlo, o para que lo antes posible se acabe. Ni una lágrima debe quedar contenida o pendiente.
- De la misma manera, estar con un niño o niña que llora nos exige dedicación, estar emocionalmente disponibles y no despistarnos: estar sólo en lo que estamos.
- Existen unos 16 tipos diferentes de lágrimas. Ahora nuestro reto consiste en alfabetizarnos en la gramática, tonalidad y lenguaje del llanto para distinguir su forma, saber acompañarlo diferencialmente, y poder descubrir cómo se desencadena y por qué se calma, siempre desde cada niño o niña.



Imágenes de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar.
 Autor: Alfredo Hoyuelos

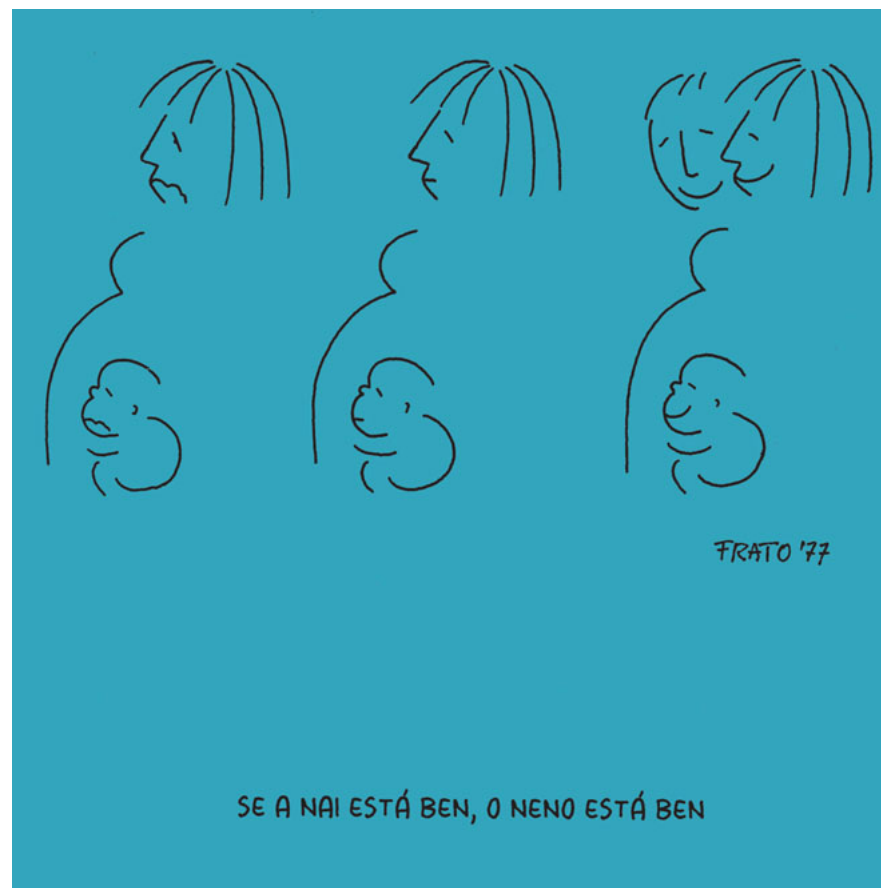


- Una mención especial merece el chupete. El chupete (y otras formas de restricción del llanto infantil) surge históricamente como un tapón que traiciona el derecho al niño o la niña a llorar. No nos gustan los chupetes, pero nos parece muy violento quitárselos cuando ya vienen con ellos desde casa. Hemos decidido respetar el uso del chupete, pero no potenciarlo poniéndoselo cada

vez que se cae o que, a veces, lo tiran.

- En esta misma línea, es importante desterrar palabras o frases como: *no se llora; no es para tanto; no llores más; ya vale*, o el clásico *shhh* (ese sonido onomatopéyico que, a veces, pronunciamos para indicar a los niños y niñas que se callen).

Éste es un tema que nos remueve personal y profesionalmente. En eso estamos: en aprender a documentarlo y acompañarlo con apropiada presencia, amor y respeto. ■



Francesco Tonucci: FRATO *grafías*. 35 ANOS DE HUMOR DENTRO DA EDUCACIÓN, Vicerreitorado de Extensión Universitaria e Estudantes da Universidade de Vigo, 2004, página 12.

El largo camino de las emociones para llegar a la escuela

Si retrocedemos más, hacia la mitad del siglo veinte, cuando yo iba a la escuela, no sólo no se hablaba de emociones sino que en la escuela no entraban. Las dejábamos en la puerta, como toda nuestra vida privada. A la escuela sólo íbamos a aprender y aprender se hacía solamente con la cabeza. También dejábamos el cuerpo en la puerta de la escuela. Sentados en mesas todas iguales y en muchos casos con uniformes todos iguales, nuestro cuerpo no tenía ninguna importancia, se escondía y se negaba: no servía para aprender. Sólo la cabeza era lo que nos hacía humanos.

En este artículo trataremos de averiguar cuál ha sido el largo camino de las emociones para llegar a la escuela. En los últimos años, sobre todo en la última década, hablamos mucho de las emociones y de las emociones en el marco de la escuela. Pero los que por edad podemos recordar veinte o treinta años atrás, sabemos que no hablábamos de este tema. En cambio, las emociones estaban presentes, intuíamos que eran importantes, pero no se hablaba de ellas ni figuraban en el currículo ni en las programaciones. Claro que tampoco hablábamos de currículo ni de programaciones. Toda la nomenclatura educativa ha cambiado, por más que los niños y las niñas también crecían, también aprendían y en definitiva todos, maestros y niños, también nos emocionábamos.

Si no hay cuerpo no hay mente, si no hay cuerpo no hay aprendizaje. El cuerpo no es malo ni es más bajo, es parte de nosotros. ¡Está claro que a la escuela vamos con el cuerpo!

Elisabet Abeyà

El 1979, apareció un libro del Movimento di Cooperazione Educativa (Orlandi y otros) que se titulaba *A la escuela vamos con el cuerpo*, y reflexionamos sobre la importancia del cuerpo en el aprendizaje. Aprendimos que no podemos dissociar el cuerpo y la mente, van juntos y cuesta decir dónde empieza uno y dónde acaba la otra. Están interrelacionados.

Ahora estamos en condiciones de decir «a la escuela vamos con las emociones». ¡Claro que sí! No las podemos dejar en la puerta de la escuela. Si no hay emociones no estamos enteros, no podemos ser humanos, no podemos aprender ni hacernos mayores, ni hacer de maestros...

¿Pero qué ha pasado? ¿Cómo es que ha habido este cambio? O, mejor dicho, ¿cómo es que antes no era así? ¿Cómo es que se dejaban las emociones en la puerta de la escuela? ¿Se consideraban no educables? ¿Se consideraban bajas? ¿Era una parte del ser humano que se quería esconder? Me hice todas estas preguntas y no sabía por dónde empezar a respondérmelas. Recurrí a libros de pedagogía y de psicología, a libros de filosofía... intentando encontrar el camino que han hecho las emociones para llegar a la escuela, pero encontraba cosas contradictorias. Para empezar, me confundía con la nomenclatura: sentimientos, afectos, emociones, pasiones... Hay autores que definen estos diferentes términos como cosas diferentes, pero entonces



en sus mismos textos los usan como sinónimos. Es fácil encontrar frases como: «los sentimientos y las emociones son importantes...» ¿Son realmente cosas diferentes?

Recordé las palabras de un profesor de filosofía griega, enamorado de la etimología: «Cuando recorremos a la etimología, mejoramos el lenguaje y, si mejoramos el lenguaje, mejoramos el pensamiento.» Buscar el significado de una palabra se parece a la búsqueda de

una esencia, y esto es lo que yo quería hacer. Impelida por las palabras del profesor, me encontré delante del diccionario etimológico de Joan Coromines.

La primera sorpresa fue que no encontré *sentimiento* ni *emoción*. ¿Cómo puede ser? ¿Dos palabras tan corrientes! En cambio sí que encontré *pasión*: tomado del latín *passio -onis*, quiere decir «sufrimiento, padecimiento». Está relacionado con «padecer» y con «pasivo».

No me resignaba a no encontrar las dos palabras que se me ocultaban y busqué *sentir*. Ésta sí que estaba: tomada del latín *sentire*, quiere decir «percibir con los sentidos». También quiere decir «darse cuenta, pensar, opinar» y de aquí viene «sentencia».

Como derivado de *sentir*, aparece *sentimiento*, que quiere decir «sensibilidad, capacidad de sentir». Y más abajo, *sentimental*, término creado en inglés por Laurence Sterne, en 1768. He aquí la segunda sorpresa. Antes del siglo XVIII la palabra *sentimental* no existía, y *sentir* y *sentimiento* se usaban sólo en relación con los sentidos. Fue Laurence Sterne, escritor y humorista nacido en Irlanda, quien creó la palabra *sentimental* y la utilizó a su libro de viajes *Viaje sentimental*.

La tercera sorpresa la tuve con la palabra *emoción*. Encontré esta palabra dentro del artículo dedicado a *mover*. Está tomada del francés *émotion* (en el siglo XVI) derivado de *émouvoir*. El diccionario de Coromines lo toma como galicismo y propone como alternativas «conmover,

conmover, afectivo». *Emoción* viene del latín *moueo* (mover), con la preposición *e* (ex) delante, o sea que quiere decir exactamente «mover desde el interior». También de *moueo* vienen «moto, motor, moción», etc.

O sea que *emociones* y *sentimientos* son palabras tardías. Ahora parece que se hayan dicho siempre (como ordenador, e-mail, la web, ponerse las pilas...), pero los antiguos no las decían. Antes del siglo XVI no se hablaba de emociones y antes del siglo XVIII no se hablaba de sentimientos. Todo eso que nos pasa (enamorarnos, estar enfadados o felices) se nombraba como *pasiones*. Las pasiones tenían vida propia, aparte de nosotros. Los humanos, simplemente las padecíamos. En la mitología griega y romana eran los dioses los responsables de nuestras pasiones. Por ejemplo, si el dios Eros estaba jugando con su arco y sus flechas, se le escapaba una flecha y justamente alguien pasaba por allá y lo hería, este alguien se quedaba enamorado o enamorada de la primera persona que veía, sin poder hacer nada. El amor venía del dios Eros; la ira de Ares, el dios de la guerra; el descontrol debido a la ebriedad era causado por el dios Baco, y si estábamos inspirados era gracias a las Musas. El caso es que todas las pasiones venían de fuera de nosotros.

Esto se corresponde con el pensamiento de la época: los dioses se consideraban el centro de la vida y los humanos no éramos más que unos juguetes en manos de los dioses. Pero a medida que fue transcurriendo la historia, el ser humano fue ganando terreno a los dioses y, en el Renacimiento, está ya situado en el centro del mundo. El interés por el hombre ha desplazado

el interés por los dioses. Por lo tanto, es normal que aquí surja la palabra *emoción*. Esto que nos mueve, que nos impele a la acción, ya no viene de fuera sino de dentro de nosotros mismos.

Los estudios de la fisiología han corroborado que las respuestas emocionales tienen su sede en el interior del cerebro: en el sistema límbico y especialmente a la amígdala. Pero estas estructuras no funcionan por separado del resto del cerebro. Los lóbulos prefrontales, en el neocórtex, también se ponen en acción cuando emitimos respuestas emocionales. Podríamos decir con Daniel Goleman que «el pensamiento controla las emociones y las emociones guían el pensamiento». En el hipotálamo se organizan los patrones somáticos de la respuesta emocional, pero cuando ésta se da se activan a la vez diversas partes del cerebro.

A pesar de que a partir del siglo XVI se empezó a reconocer la emoción actuando desde nuestro interior, se consideró como una forma inferior de actividad intelectual. En los siglos XVII y XVIII (Leibniz, Wolff, Herbart...), el racionalismo y la escolástica consideran que el intelecto prima sobre la voluntad o sobre el sentimiento. El entendimiento y la razón son considerados superiores y las sensaciones son consideradas bajas y «oscuras».

Hemos de esperar hasta el siglo XX para que se reconozca a las emociones sus aspectos positivos. Ha contribuido la psicología y sobre todo, en la última parte del siglo, el avance de las neurociencias, que ha sido posible en gran parte gracias a los progresos tecnológicos. El cerebro, poco a poco, va dejando de ser ese grande desconocido. El punto de vista sobre las emociones

ha cambiado. Antes se anhelaba una razón liberada de los impulsos de la emoción. Ahora se propone armonizar la emoción y la razón.

En la década de los noventa apareció el estudio de H. Gardner sobre las inteligencias múltiples. El trabajo de divulgación que hizo D. Goleman con su libro *Inteligencia emocional* (1996) hizo posible que las emociones hayan sido mejor vistas en la sociedad y que se les haya abierto la puerta de la escuela.

Pero entonces, ¿que ha pasado? ¿Cómo han entrado las emociones a la escuela? ¿Qué hemos hecho de ellas? Yo diría que fundamentalmente tres cosas:

- *La moda*: esto es lo que pasa muchas a veces y es un peligro cuando las cosas se hacen por moda y no por convencimiento. A la escuela también llegan las modas. ¿Cómo no habría de llegar si también están en la calle? Las emociones están de moda. Por ejemplo, podemos ver tiendas de ropa interior donde el reclamo publicitario es «emociónate». Hay también anuncios de coches que dicen «Las sorpresas más espectaculares. Los desafíos más emocionantes. Las marcas más prestigiosas. Siente lo que es conducir el coche de tus sueños...» También podemos ver anuncios de champú que hacen referencia a las emociones, e incluso en la última campaña electoral uno de los candidatos nos explicaba en la propaganda cómo encontraba de emocionante trabajar por su ciudad ¡Todo nos tiene que emocionar! Michel Lacroix, en su libro *El culto a la emoción*, nos dice que estamos en una sociedad

- consumidora de emociones. Distingue entre emociones-choque y emociones contemplación, y según él nuestra sociedad está sobresaturada de las primeras y faltada de las segundas. Éstas son las que tendrán que formar parte de una educación emocional.
- *Las fichas*: la industria editorial tiene una gran capacidad para convertirlo todo en fichas y la institución escolar tiene una gran capacidad para consumir fichas. He visto unas que se llaman *Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*. Hay muchas más. Cómo puede ser? ¿Cómo puede ser que todo lo encapsulemos y lo convirtamos en fichas? Está muy claro que las emociones son múltiples y variadas y no tienen forma de Din-A 4.
 - *La vida*: afortunadamente se abre paso entre las brechas de la mano de los niños y de los maestros receptivos, capaces de mirar y de escuchar. En muchas escuelas se trabaja con rigor para acoger a los pequeños en su totalidad y se aprovechan, tal como dice Goleman, las oportunidades que se presentan para transformar los momentos de crisis en lecciones de competencia emocional. Cada situación puede ser motivo de una parada para intentar encontrar soluciones negociadas y para crecer cada uno de nosotros en el conocimiento de nuestras emociones y de las de los otros. «A la escuela se va con el cuerpo», pues también: «a la escuela se va con las emociones». Las llevamos «puestas» cuando vamos a escuela, y sin ellas no hay vida, no hay tampoco aprendizaje.

Todo lo que aprendemos lo aprendemos porque hay un componente emocional. Si pensamos en las cosas importantes que aprendimos de pequeños seguro que iban ligadas a una situación emocional. Por ejemplo, aquellos primeros números que reconocimos, el del portal de nuestra casa, el que indicaba nuestros años o los años de nuestros hermanos, o el que había en la suela de nuestros zapatos y nos servía para reconocerlos cuando alguien los tenía iguales...; también aquellos cuentos contados o leídos en el regazo de la madre o del padre y que no hemos podido olvidar, la canción que se cantaba en los días de fiesta, los propios descubrimientos que nos hacían sentir muy mayores... Todo aquello que iba acompañado de una situación afectiva muy intensa, o también de la carencia muy intensa de una situación afectiva, seguro que no lo hemos olvidado y, en cambio, hemos olvidado muchas cosas en las cuales no nos habíamos implicado con todo nuestro ser. El aprendizaje está ligado a las cuestiones vitales, las que tienen una gran importancia para cada cual, y éstas se encuentran inevitablemente atadas a la vida emocional. Los maestros hemos de ayudar los niños a plantearse preguntas, las que realmente les interesan mucho. Por ejemplo, el aprendizaje de la geometría en las páginas de un libro de fichas es una cosa fría, alejada de la vida. Pero, en cambio, la geometría es un saber básico para la humanidad. Dicen que su origen está en el miedo: el miedo a perderse. Por eso a los niños



y niñas pequeños, les gusta tanto aprender los recorridos, las formas, de los caminos, sin duda partiendo de las situaciones cotidianas. Los niños y las niñas van a la escuela para ser un poco más felices y para ir comprendiendo este mundo donde vivimos. Es muy importante que puedan expresar las propias emociones, hablar de ellas y saber escuchar y leer las emociones de los otros. Cuando nos sentimos escuchados nos sentimos mejor y cuando nos sentimos mejor podemos pensar con más claridad qué tenemos que hacer. Compartir la vida emocional con los otros crea ligaduras, y ésta es una función muy importante de la escuela: crear vínculos afectivos entre los pequeños, entre las familias, entre pequeños y adultos, porque cuando establecemos vínculos somos más felices. ■

El espacio

Este proyecto nace de las necesidades de entender la manera que tienen los niños y niñas de afrontar el aprendizaje de la lectura y escritura, respetando y conociendo en cada momento de este proceso, en qué fase del desarrollo cognitivo se encuentran.

Esta propuesta de trabajo está basada en el aprendizaje significativo del lenguaje escrito mediante el establecimiento de una relación con el lenguaje oral. Este tiene que ir siempre vinculado a la comprensión y, por lo tanto, es imprescindible que se refiera a los propios intereses del pequeño y de su entorno, y esta forma se adapta totalmente a esto.

Creemos con estos proyectos que del mismo modo que no esperamos a que los niños y las niñas sepan leer para leer cuentos, poesías, adivinanzas, tampoco tenemos que esperar a que sepan escribir, para escribir.

Este año, con motivo de la celebración del Año Internacional de la Astronomía, nos pareció importante trabajar el tema con los niños y las niñas. ¿Pero, cómo abordar este tema tan abstracto con los pequeños de 5 años?

Lo primero que le propusimos a los niños y las niñas fue una salida al patio de recreo, donde les preguntamos: ¿Qué veis cuando miráis hacia arriba? Las respuestas fueron inmediatas: el cielo, las nubes, el sol y a veces el arco iris. Hubo quien respondió que cuando es de noche también vemos las estrellas, la luna y otro niño apuntó que a veces también se ven estrellas fugaces y satélites.

Con todo este torbellino de ideas volvimos a la clase y fuimos anotando todas aquellas cosas que los niños y las niñas querían saber.

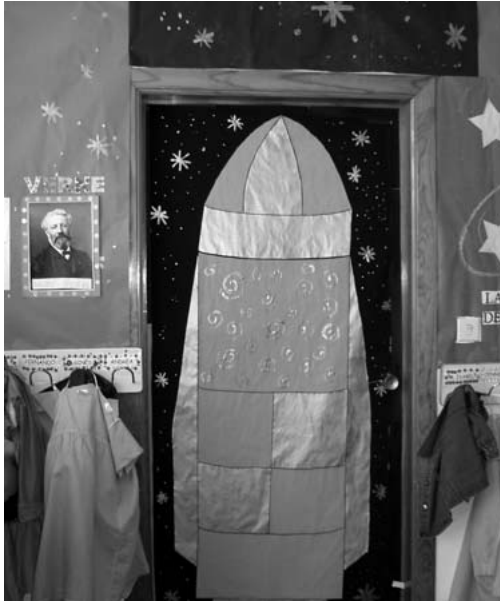
Lucía Navarro, Conchi Pedreño

Decidimos elaborar una nota para las familias en la que les solicitábamos información y materiales, que pudieran ayudarnos a resolver nuestras dudas y a investigar sobre este tema. Al día siguiente vimos aparecer a los niños y las niñas con globos terráqueos, un sistema planetario móvil, imágenes de planetas sacadas de Internet, cuentos que relataban historias en el espacio, etc. Con todo este material y el que pudimos obtener de la biblioteca del centro nos pusimos manos a la obra y secuenciamos nuestra tarea, abordando los siguientes aspectos:

- El universo, nuestra galaxia y el sistema solar.
- Averiguaríamos cosas sobre el Sol.
- Estudiaríamos nuestro planeta.
- La Luna.
- Las constelaciones, los viajes espaciales...

Cada vez que abordábamos un nuevo aspecto volvíamos a preguntar qué sabían de él y así encontramos respuestas tan variopintas como éstas:

- Cuando sale el Sol, salen los patos a tomarlo.
- El Sol tiene rayos y parece amarillo.
- Tiene forma de esfera.
- No, es redondo y abre sus rayos para iluminarlo todo.
- Si sale y se mete, te duele la cabeza.



Decoración de las entradas.



- Como es tan grande, se va a otros países.
- El Sol pica y te pone moreno.
- Y también nos hace sudar.
- Sin el Sol, no viven las plantas.
- Molesta cuando nos levantamos por la mañana.
- Llueve para que se lave el Sol.
- El Sol nos persigue cuando vamos en coche o en moto.
- El Sol se esconde poquito a poco y se ve naranja.
- El Sol se mueve porque va cogiéndose a las nubes con los rayos.
- Vive en el universo, que es la casa de todos los planetas y las estrellas...

Nuestra estancia se convirtió desde ese momento en una parte del universo al que se accedía a través de una nave espacial, que daba entrada a la clase.

En su interior nos encontrábamos con parte del espacio, nuestra vía láctea, para lo cual los niños y las niñas construyeron los planetas del Sistema Solar con globos recubiertos de papel maché o bolas de poliespan; dando a cada uno de los planetas su tamaño y color correspondiente.

Una anécdota que nos sucedió tras la visita de un padre al grupo, fue que nos indicó que nos habíamos equivocado ya que nos habíamos olvidado de colgar a Plutón; uno de los niños le respondió que éste ya no está considerado como un planeta de nuestro sistema Solar sino que es un planeta menor.

La Vía Láctea

Y en el centro un gran Sol, con papel continuo relleno de hojas de periódico al que le grapamos tiras de papel de seda de tres colores según los rayos que emite el Sol. Utilizando la misma técnica



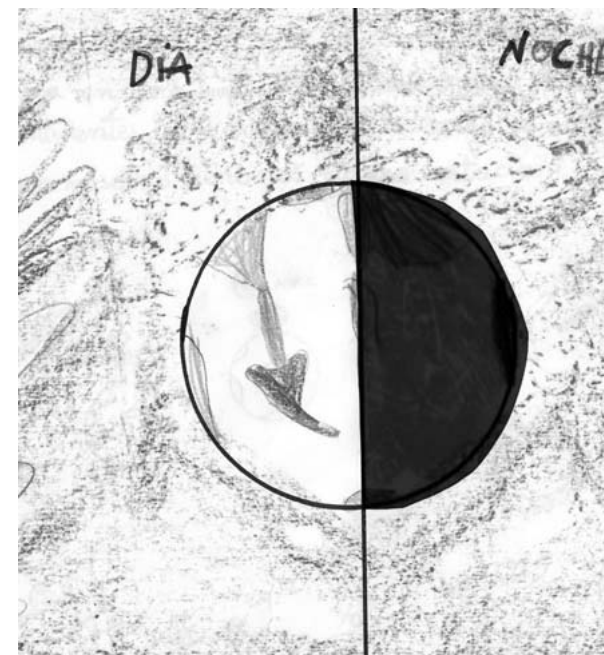
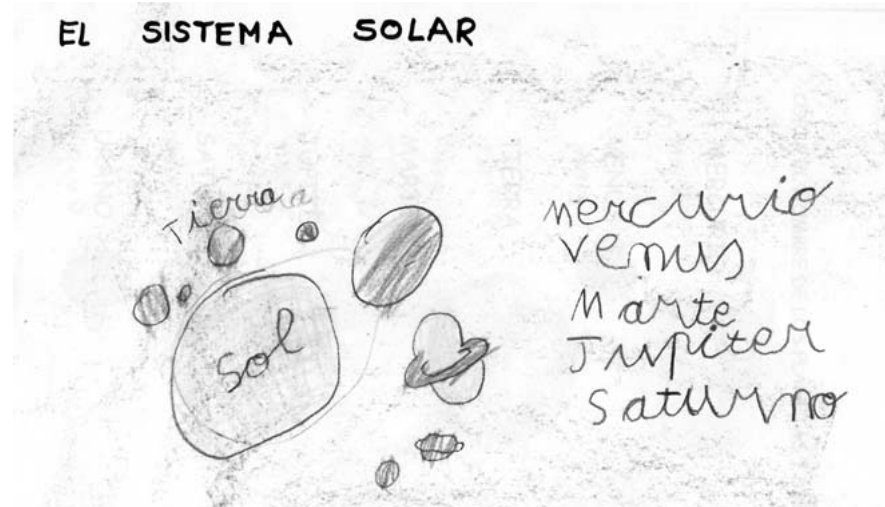
hicimos diversas estrellas más convencionales que también colgamos por el techo.

Dentro de la nave espacial, los astronautas podían visitar el rincón de la biblioteca, en el que íbamos acumulando los materiales y la información que obteníamos. Nos hicimos un carné de astrónomo plastificando una imagen obtenida en el ordenador bajo la que escribimos: «SOY EL/ LA ASTRÓNOMO/A NOMBRE».

Una mañana soleada antes del recreo, salimos al patio a buscar donde estaba el Sol. Tras localizarlo, propusimos a los pequeños un juego: dibujaríamos en el suelo con una tiza, la sombra de un compañero, marcando con un punto donde ponía los pies. Y después del recreo salimos a comprobar qué había sucedido con la sombra: ¿se había movido! Este juego suscitó mucha curiosidad en los niños y las niñas, y la participación de las familias ya que eran ellos los que tenían que ayudar a sus hijos a desvelar esta duda. En la clase también realizamos diversos juegos con linternas, sombras chinescas...

Como actividad final nos vestimos de astronautas, para ello vinieron de casa vestidos de color blanco o gris y nos colocamos el casco de astronauta, construido en clase con papel aluminio. Nos dispusimos a salir de la nave espacial (el espacio propio del grupo) simulando dar un paseo por la Luna, teniendo en cuenta la falta de gravedad.

Con todo el material elaborado a lo largo del proyecto se hizo un dossier que cada cual se llevó a casa para comentar con la familia. Para nosotras resulta gratificante trabajar de esta manera Vivir todo este proceso con los pequeños ha sido verdaderamente emocionante tanto para ellos, que cada día se planteaban nuevos interrogantes, observando y abordando la tarea que se les proponía con verdadero entusiasmo; como para nosotras y para las familias, que han colaborado no sólo aportando material e información sino también participando en actividades como observar con sus hijos las fases de la Luna, algunas constelaciones o buscar el planeta Venus en el cielo.



Consecuencias del movimiento de la Tierra.

De esta manera nos hemos visto todos (maestras, pequeños y padres) implicados en una tarea tan difícil, pero tan bonita, como es EDUCAR. ■

Cuerpo

cultura y pequeña infancia

A medida que el cuerpo crece y evoluciona, el psiquismo va tomando más relevancia, y la diferenciación progresiva del entorno y la toma de conciencia de la propia persona contribuyen a usar los límites

corporales como los límites del yo. Y esta definición de límites y de posibilidades, no resulta sólo de las particularidades de cada pequeño. El entorno social donde ha nacido, la familia y los entornos educativos tempranos tienen un papel condicionante a la hora de construir esta relación del yo del pequeño con su cuerpo.

Sabemos que estos entornos no son homogéneos, que responden a rasgos específicos que tienen que ver con la tradición, con la cultura y con la clase social. De acuerdo con estos contextos

La dimensión corporal es la primera de nuestra existencia. Nacemos cuerpo, y somos básicamente cuerpo durante los primeros meses de vida. El psiquismo aparece inmediatamente, y se desarrolla precisamente a partir de las sensaciones que generan los estímulos físicos, internos y externos en la corporeidad del recién nacido. Luz, oscuridad, placer, dolor. Los intercambios entre quien acaba de nacer y el mundo que lo envuelve pasan por canales que el cuerpo establece y facilita.

culturales. Estos pequeños, de acuerdo con el ambiente sociocultural que los rodea, escogen unos comportamientos y rechazan otros respecto a lo que se debe pensar y hacer con el cuerpo, y elaboran unas imágenes y unas pautas que utilizan para ir acomodando los nuevos acontecimientos vitales a su persona.

Si estamos de acuerdo con lo que hemos argumentado hasta ahora, convendremos en que la naturaleza de este ambiente sociocultural se convierte en un factor condicionante de

Miquel Àngel Essomba

culturales y sociales, las personas desarrollan unas características propias a la hora de representar el propio cuerpo, y lo transmiten de manera espontánea a los niños y niñas que entran a formar parte de estas comunidades

primer orden a la hora de configurar estas representaciones de la corporeidad y estos comportamientos construidos respecto a ella. Según cual sea la aproximación al concepto de persona, nos identificamos con unos elementos u otros. Para aproximarnos conceptualmente a esta diversidad, y dando por sentado que nos resulta imposible (por espacio y por conocimientos) hacerlo del amplio abanico de diversidad cultural que existe en nuestro medio, centraremos nuestra reflexión a partir de la teoría que Shweder propuso en la década de 1980 sobre el concepto de persona y leeremos esta aportación teórica de acuerdo con los distintos momentos de desarrollo que vive el pequeño a lo largo de sus primeros años de vida, tomando como ejemplo dos contextos culturales de socialización alejados, que, por contraste, nos ayuden a señalar las claves y las posibles propuestas de trabajo educativo en este sentido.



Sobre los conceptos de persona y cuerpo

Shweder, después de realizar investigaciones que tenían por objeto el estudio de la dimensión cultural del concepto de persona, llega a proponer dos grandes orientaciones bajo las cuales sería posible incluir las infinitas formas de diversidad que existen respecto de la noción de persona: la sociocéntrica y la egocéntrica.

La orientación sociocéntrica es aquella bajo la cual la noción de persona no se desarrolla en función del propio sujeto sino en función del grupo al que pertenece. Muchos grupos culturales de todo el mundo, en el continente americano y, especialmente, en el africano, participan aún de este concepto de persona. Ser persona es ser miembro de un grupo. En consecuencia, la persona siente la seguridad y el calor de pertenecer a un colectivo que le resuelve la tarea fatigosa y incierta de construirse a sí misma y, a la vez, experimenta las consecuencias de tener que vivir limitada al papel y las funciones que le corresponden, si es que tiene interés en seguir formando parte de este colectivo. La orientación sociocéntrica es la orientación del clan, un espacio de socialización y aprendizaje en el cual todos saben qué se espera de todos en cada momento.

La otra orientación, la egocéntrica –término que genera confusión debido al sentido coloquial que frecuentemente le atribuimos– tiene en cuenta otros aspectos. En esta, la noción de persona queda vinculada a la construcción que el propio sujeto quiera hacer de ella. Es el resultado del proceso sociocultural propio de los grupos denominados «occidentales», especialmente



los europeos y su perspectiva liberal del ser humano. Aquí, a diferencia del caso anterior, ser persona es ser uno mismo. El lugar en el mundo que corresponde a cada uno no viene dado, sino que tiene que ganárselo, y esto en un marco definido por la incertidumbre que conlleva arriesgarse a decidir. La orientación egocéntrica es la orientación del individuo del ser que busca el sentido a partir del yo.

Como se puede imaginar, la representación del cuerpo en un ambiente cultural y otro difiere. Si bien en el caso de la orientación sociocéntrica la corporeidad viene definida a partir del papel que corresponde al sujeto representar en el marco del grupo, el pequeño goza de una autonomía de entrada que le permite un tránsito y unos intercambios con el entorno físico en plena libertad. En cambio, en el caso de la orientación egocéntrica, aunque el cuerpo forma parte de la prolongación del yo en proceso constante de construcción (cuerpos masculinos que desean formas femeninas, cuerpos de personas mayores que desean aparentar formas juveniles), los primeros años de vida vienen marcados por una pauta adulta que establece los criterios a partir de los cuales el pequeño y su cuerpo han de relacionarse con el entorno físico.

El pequeño y el cuerpo según la cultura

Convenimos, por lo tanto, en afirmar que el pequeño de una madre que pertenece a un grupo cultural sociocéntrico recibe una serie de proyecciones del mundo adulto que lo rodea que lo empujan a construir unas representaciones del cuerpo y unas actitudes respecto a

la corporeidad que no siempre coinciden con las de otro pequeño que ha nacido en un entorno egocéntrico. Veamos algunas de las características más relevantes:

- *Nacimiento.* Cuando nace un pequeño en un grupo sociocéntrico, este recién nacido deviene una prolongación, una continuidad del grupo de pertenencia. En esta lógica, el cuerpo del recién nacido queda literalmente acoplado en todo momento al de la madre. Este contacto físico permanente, que se ve

completado por la lactancia materna y la participación en todos los estímulos cotidianos en la vida de la madre (la acompaña allí a donde vaya), forja una relación de inclusión en el propio grupo a partir del mismo cuerpo. En cambio, desde una perspectiva egocéntrica, la primera reacción adulta consiste en iniciar un proceso de separación física entre el bebé y la madre, hecho que se refuerza con la atribución de un espacio físico independiente (su habitación) y unos estímulos específicos adaptados.

- *Primeros intercambios físicos con el entorno.* Como hemos apuntado ya, en parte, los intercambios entre el cuerpo del recién nacido y el entorno en un contexto sociocéntrico son mediados por la figura de la madre o de otro adulto del grupo (una hermana mayor, por ejemplo). No existe una diferenciación entre los elementos físicos infantiles y los adultos, todo forma parte de un todo global. En cambio, en un contexto egocéntrico, los intercambios se producen más por una secuencia de ensayo-error, de experimentación libre con el entorno, en la cual hay momentos de actividad motivados por el adulto y momentos de descanso. Pero los momentos de actividad se desarrollan a partir de un esquema elaborado *ad hoc* para el bebé, con objetos específicos aptos para la manipulación y el juego. A parte de los objetos de los adultos.
- *Identidad de género.* Contra lo que muchos pueden pensar, en el contexto social sociocéntrico la identidad de género en edades tempranas no se diferencia entre niños y niñas de manera significativa. La gran diferenciación aparece al llegar la pubertad y la posibilidad de reproducción, momento en el cual el cuerpo adquiere una dimensión social muy destacada, irrumpe la intimidad y el descubrimiento del cuerpo, y el grupo otorga a esto un papel muy específico. En el caso de un contexto social egocéntrico, sorprende ver cómo la identidad de género, de acuerdo con el cuerpo, es importante desde el primer momento. Niño y niña tienden a vestir ropas y colores distintos, gozan de objetos de manipulación para el juego distintos (coches o

muñecas) y participan desde muy pequeños en actividades diferenciadas. No debe sorprendernos, en consecuencia, la construcción social de un rol de género en función de la diferencia, hecho que se arrastra a lo largo del proceso madurativo. El sexo marca una pauta de género del principio al final.

- *Dominio del espacio.* En un entorno social sociocéntrico, el espacio físico es abierto y libre. Una vez el bebé abandona el cuerpo de la madre, o de la hermana mayor, entra a formar parte del paisaje ordinario en el cual se desenvuelven los adultos, y lo hace de manera autónoma en compañía de los iguales que pertenecen al grupo. A través de los sentidos y con las extremidades, el pequeño pone a prueba las potencialidades del propio cuerpo en una ordenación de la espacialidad que no ha sido diseñada expresamente para él. En cambio, en un entorno social egocéntrico, el pequeño tiende a entrar en contacto con un espacio diseñado para él (el parque, el jardín de la escuela), y la propuesta de estimulación de las capacidades corpóreas es controlada por adultos. El desarrollo de lo físico depende de la pauta propuesta por el adulto.
- *Salud y alimentación.* El pequeño enfermo en un contexto social sociocéntrico significa que el grupo está enfermo. Hay una aproximación sistémica a la salud y a la enfermedad. Curar al pequeño supone reflexionar sobre qué no funciona en el colectivo y aplicar medidas de conjunto. Se busca en la naturaleza la respuesta a lo que se necesita para recuperar el equilibrio corporal. Desde una perspectiva egocéntrica, queda claro que la salud y la



enfermedad dependen sólo del pequeño, y hay que actuar sobre él, habitualmente con medicina de base química. En el caso sociocéntrico, se pasa de una alimentación de la madre a partir de la leche materna a la alimentación de los adultos, siempre a demanda del pequeño. En el caso egocéntrico, la alimentación viene pautada en función del desarrollo físico: cada momento tiene su alimento, y se establece un cronograma diario para administrarlo.

Algunas pistas educativas para trabajar en educación infantil

Las profesionales que trabajan con pequeños en la etapa de educación infantil en una comunidad multicultural se enfrentan a una serie de



retos importantes a tener en cuenta. No queremos acabar este artículo sin dar algunas pistas sobre cómo actuar teniendo en cuenta las diversas aproximaciones que aparecen sobre el cuerpo en distintos grupos culturales.

- Todo lo visto en el apartado anterior responde a un modelo teórico y, como tal, nunca tiene una reproducción fidedigna en la realidad de cada familia. No podemos hacer un diagnóstico chapucero y clasificar a los pequeños en dos grandes grupos. Por este motivo, será muy importante observar, especialmente en el caso de bebés, qué tipo de relación física establece la madre con el hijo cuando lo acompaña a la escuela. Debemos fijarnos si siempre lo tiene en brazos o lo lleva en

el cochecito, cuáles son los elementos físicos del ritual de despedida (un beso, un abrazo). La observación de todos estos elementos nos proporcionará indicadores sobre cuál es la pauta de relación «cuerpo recién nacido - cuerpo adulto» a la que el pequeño está acostumbrado y, por lo tanto, qué espera *a priori* el niño o la niña de la

educadora en un contexto escolar que vive como una continuidad del espacio familiar.

- Es muy importante que el entorno de estímulos físicos sea diversificado. Es positivo que los objetos de manipulación y juego sean infantiles, pero también es valioso que el entorno esté lleno de objetos en un orden no preestablecido y que contenga diversos formatos, entre los que también pueden contarse formas y figuras que responden a lo que los pequeños pueden encontrar en casa. Esto pasa por un diálogo con las familias, y por una invitación a contribuir en el diseño del espacio, de las distancias, de la funcionalidad de cada entorno. De esta manera, se conseguirá que sea más significativo el medio ambiente de la clase y de la

escuela, y se potenciará un despliegue de habilidades físicas más ajustado a las necesidades y a los valores implícitos de cada miembro del grupo.

- La alimentación se torna un factor clave a la hora de pensar en educación física. Lejos de imponer nada a nadie, parece que el respeto a los valores y el bienestar físico de los niños requiere un buen entendimiento entre familia y escuela. No se trata de considerar el comedor escolar como un restaurante, pero sí que es conveniente velar para que cada niño y niña que come allí pueda encontrar, al menos de vez en cuando, texturas, sabores y productos que le son propios

En definitiva, la mejor estrategia de atención a la diversidad es considerar las categorías y las teorías (como la que hemos expuesto en este artículo) como referentes para la reflexión, y no como rígidos principios a seguir. Han de resultarnos útiles para desenvolvemos en la realidad y no para perseguir la meta de querer adaptar la realidad a las ideas. En la práctica, esto significa que las educadoras y los educadores debemos desarrollar la capacidad de percibir las representaciones que tienen del cuerpo, de la corporeidad y de la educación física las personas concretas que asisten regularmente a nuestro centro, y a partir de estos datos poder configurar una respuesta educativa que al mismo tiempo responda a los criterios de igualdad y de diversidad. Todo un desafío que hace tiempo tenemos sobre la mesa, y que con actitud positiva y trabajo en equipo seremos capaces de resolver. ■

Fotografías del artículo: Francesc Vila

INFANCIA: Para muchos eres un referente en educación infantil, ¿desde cuándo estás vinculada al 0-3?

PEPA ÒDENA: Empecé a conocer el mundo de los más pequeños con los estudios de Psicología Clínica el año 1969 en la Facultad de Medicina de la Universitat de Barcelona. De aquella formación me interesó mucho la asignatura de Psicología Evolutiva, los inicios del desarrollo de la persona, y profundicé en ello todo lo que pude, leyendo mucho, asistiendo a grupos de formación que se creaban en torno a algunos profesores. Entonces ya estaba en contacto con la Escola de

Maestra, psicopedagoga, asesora de escuelas infantiles, formadora de maestras, defensora y entusiasta de la educación en los primeros años de vida. Su nombre se suele asociar a los de Elinor Goldschmied y Lóczy, dos pedagogías en las que Pepa Òdena ha profundizado y ha contribuido a difundir.

más pequeños y el concienciar sobre la importancia de la formación de maestros en la renovación pedagógica. Se podría decir que quedé profesionalmente enamorada y «enganchada» para siempre en esta etapa.

Infancia

Pero ya que me preguntas pedagogos y pensadores citaré algunos conocidos, las diferentes corrientes de pensamiento que más me han interesado por uno u otro aspecto: Friedrich Fröbel, que a principios del siglo XIX es el gran visionario de la importancia de educar a la primera infancia; María Montessori, profunda conocedora de las posibilidades de los pequeños; Piaget, por la minuciosidad de sus observaciones y la sistematización de éstas sobre la formación del pensamiento, y la concreción que, de sus

pequeños: la de la pediatra húngara Emmi Pikler y sus continuadoras Judit Falk y Anna Tardos, del Instituto Lóczy de Budapest; por otro lado la de la profesora londinense Elinor Goldschmied, y la del movimiento socioeducativo del norte de Italia en Bolonia, Pistoia y Reggio Emilia con Loris Malaguzzi

Ahora bien, por el trabajo continuo en equipo, día a día y a lo largo de los años, en Rosa Sensat considero que tres personas han sido mis maestras directas en educación infantil: Marta Mata, Irene Balaguer y Tere Majem. Ellas son quienes han

Conversando con...

Pepa Òdena

Mestres Rosa Sensat, ya había asistido como alumna a la segunda escuela de verano, y como organizadora a las escuelas de verano siguientes, aunque no en educación infantil sino en los niveles de primaria y bachillerato, que era donde hasta aquel momento había trabajado. En Rosa Sensat tuve la suerte de conocer a personas que estaban poniendo en marcha la formación permanente de maestros de la etapa de 0-3 años, y de manera espontánea y natural, en mi interior, cree un vínculo entre el gusto por el conocimiento de los niños y niñas

I.: ¿Qué pedagogos y pensadores han influido más en tu formación?

P. O.: Es difícil nombrar a todos los que me han influido a lo largo de los años. Han sido muchas personas que, por su sensibilidad en el conocimiento y el trato del niño pequeño, me han dejado su huella, sobre todo muchas maestras al lado de las cuales he trabajado, orientado y formado, y de quienes he aprendido todo lo que los libros y los grandes pedagogos no dicen de proximidad en el trato con los pequeños, y a quienes debo una parte importante de mi formación.

teorías, ha hecho Irene Lézine; la escuela de psicopedagogos rusos: N. M. Aksarina, Valeria Mújina, y Anna A. Liublinskaia, que han profundizado en la forma en que aprenden los pequeños; Wallon, que valora la interdependencia de todos los aspectos de la persona en su evolución, y también los pediatras catalanes, con Pere Calafell a la cabeza. Todos ellos han dejado su huella en mi formación, pero son tres corrientes las que más profundamente me han influenciado en la aplicación directa en la educación y en la vida de grupo de los

dejado en mí la huella más profunda para la formación de maestras y educadoras de primera infancia.

I.: Tu trabajo siempre ha estado al lado de las maestras y educadoras más que con los niños, ¿por qué?

P. O.: ¡No siempre! Empecé mi vida profesional en 1961, como licenciada en filología, con chicos y chicas de bachillerato, y, como maestra de primaria, con pequeños de 6 a 10 años en una escuela cooperativa, y todo eso durante diez años. Pero es verdad que con los de escuela infantil sólo he estado dos años. ¿Por qué? Nunca me he



preocupado en encontrar la razón, si es que ha habido una sola –cosa que no creo– para dedicarme más a maestras que a pequeños, aunque quizás lo que ahora contaré sea uno de los motivos. Los interesantes estudios de psicología clínica me habían dado una base neurológica, psicológica y evolutiva, que me entusiasma, y al mismo tiempo, el conocer y enrolarme en un movimiento de formación de maestros tan estimulante como Rosa Sensat hizo que conociera maestras que estando en contacto directo con los pequeños de 0 a 3 años querían mejorar su práctica pedagógica, seguramente no me costó mucho decidirme a difundir lo que había aprendido y que tanto me había interesado; al contrario, el contacto con maestras que trabajaban sin escatimar esfuerzos me animó aún más, y de ellas aprendí mucho.

Después de pasar unos años dedicada al asesoramiento de maestras de escuela infantil, sentí la necesidad de poner en práctica yo misma los conocimientos y las orientaciones que daba a los demás, y así fue como las compañeras de la Llar d'Infants me aceptaron durante dos cursos y me ayudaron en mi «paradójica» inexperiencia práctica. Creo sinceramente que han sido mis mejores años profesionales. De allí salí reforzada. Y no sólo continué asesorando a escuelas y maestras, sino que me dediqué también a la formación inicial de las maestras de educación infantil en la Universitat de Vic, donde tuve todas las facilidades para instaurar la formación en pedagogía y psicología de pequeños de 0 a 3 años, además de la educación de 3 a 6 años, que era la única formación que hasta entonces se ofrecía en las universidades en la especialidad de educación infantil.

I: ¿Cuáles dirías que son los puntos esenciales que hay que tener en cuenta en una escuela infantil, con respecto a los pequeños?

P.O.: Para los pequeños podríamos decir que los puntos básicos a tener en cuenta en su vida en la escuela son: tener bien resueltas las necesidades de la vida cotidiana, disponer de objetos y condiciones ambientales suficientes para desarrollar su actividad exploratoria, y tener posibilidad de crecer

autónomamente acompañados de una relación personal satisfactoria con la maestra y con los compañeros.

Las actividades cotidianas de alimentación, descanso e higiene personal son como el pilar fundamental que sostiene el edificio. La vida de los pequeños se apoya en la satisfacción de estas necesidades. Es básico llevarlas a cabo con mucho cuidado, con la dedicación y el tiempo necesarios para cada uno, con delicadeza, espacio, sin agobiarlos con nuestra prisa o inquietud. Ya sé que es fácil decirlo y no tan fácil hacerlo en las condiciones de la escuela, pero cada uno merece que le dediquemos el tiempo que necesita. La actitud de la maestra, apoyada en una buena organización y previsión, lo posibilitan.

Además de disponer de condiciones que favorezcan una buena salud, es muy importante que los pequeños se sientan seguros, tanto física como afectivamente. La vida en grupo proporciona situaciones positivas y agradables, pero puede comportar también vivencias desagradables que es conveniente evitar al máximo. Para las criaturas es muy importante la estabilidad emocional, la regularidad en las acciones, en los horarios, en los criterios de actuación y sobre todo la estabilidad en cuanto al personal, que no varíe la persona o personas responsables con las que el pequeño

se vincula emocionalmente. En este aspecto los pequeños deben tener muy claro cuáles son sus referentes estables, tanto por lo que respecta a las maestras que los atienden, como al edificio donde pasan un buen rato cada día, como al grupo de compañeros con los que conviven.

El valor que se dé a las pequeñas cosas de cada día –hay detalles que no nos pueden pasar por alto, como dormir sin zapatos, no pasar frío, no forzar el comer... ¡y tantas otras minucias básicas! Pero por encima de todo lo que debe prevalecer es el establecimiento de una relación personal individualizada con cada uno de los pequeños.

I: ¿Y en lo que se refiere a las condiciones, equipamiento y ambientación de la escuela?

P.O.: El trato personalizado ayuda a evitar la masificación institucional, que es uno de los peligros de la escuela infantil. Esto significa dar valor a las dimensiones reducidas en todos los aspectos. En cuanto al número de pequeños, pongamos por caso: el poder actuar en pequeños subgrupos dentro del gran grupo. En cuanto a los espacios grandes, por ejemplo: podemos dividirlos en pequeños espacios asequibles, a la medida de los pequeños, para que no se «pierdan» entre la «multitud»; hay situaciones en las que es posible y es esencial intentar reducir dimensiones.

Crear y conservar una atmósfera de calma y tranquilidad, tanto en el aspecto sonoro como en los movimientos de las personas. Conviene evitar llantos y ruidos innecesarios de los pequeños. La voz de la maestra, que invade todo el espacio, es para los pequeños como mínimo fatigosa y, de alguna manera, inútil. Es conveniente sopesar al máximo los movimientos de los adultos, evitando desplazamientos que crean desasosiego e inseguridad en los pequeños, y permanecer sentadas siempre que sea posible, habiendo previsto anticipadamente el mayor número posible de cosas que harán falta y teniéndolas al alcance, a pesar de saber que siempre habrá imprevistos que nos obligarán a movernos.

Por otra parte conviene renovar con frecuencia el entorno de equipamiento y objetos, enriquecerlo con novedades, casi diarias, que despierten sorpresa e interés en los pequeños. Y no sólo el material, que conviene cambiar con frecuencia, sino también la distribución del equipamiento, que hay que variar en función del crecimiento y distinta evolución de los pequeños. El hecho de tener siempre los mismos materiales o juguetes a su alcance les motiva poco o incluso «paraliza» su actividad. Los objetos pueden hacer como el Guadiana, desaparecer una temporada para reaparecer más ade-

lante, en un momento evolutivo distinto o en un contexto diferente del que tenían antes, y así vuelven a motivar la acción. Han de ser materiales seguros, libres de peligros.

La oferta de propuestas de actividad deber ser suficientemente amplia, variada y adecuada a todos, para que todos se sientan interesados en vivir y convivir en la escuela

L.: ¿Cuáles son los puntos fundamentales en el hacer de maestra?

P. O.: Principalmente, entusiasmarse con la profesión y creer en las capacidades de los pequeños a fin de actuar en consecuencia.

Escuchar a cada uno de los pequeños e intentar aprender qué manifiestan con su cuerpo y con su actitud.

Hablar siempre con los pequeños, de tú a tú, de uno en uno, cerca de su cara, mirándolos a los ojos y en voz baja, de manera que la voz del adulto no invada el espacio auditivo de los otros pequeños.

Dejar que los pequeños actúen, que sean ellos los que estén activos; no es la maestra quien actúa, a veces nos «pasamos» pensando que somos nosotras las que tenemos que «hacer» y «hacer», la maestra no «hace» sólo facilita y acompaña, si es necesario, la actuación infantil. Eso sí, debe tener siempre preparado el entorno necesario para que todos los pequeños se

sientan libres y ocupados en actividades interesantes. La preparación y previsión de todos los detalles para que la vida en grupo sea positiva conlleva un tiempo extra que la maestra ha de estar dispuesta a dedicar. La maestra es muy activa horas anteriores a estar con los pequeños.

Trabajamos con pequeños de unas edades en que el contacto corporal es esencial. Es básico que sea un contacto de calidad, es decir, suave, delicado, respetuoso... las manos de la maestra no pueden actuar de manera rutinaria sino con delicadeza, respeto y comprensión; nuestra manera de «manejarlo» es, para el pequeño, el mejor indicador de nuestro interés hacia él, y genera su confianza o rechazo.

Es básico para cada pequeño que la maestra establezca un buen entendimiento con su familia, en una etapa de la vida en que la persona se forma. ¿Quién mejor que la familia para aportarnos información de cada pequeño? Compartimos con ellos el día a día de su evolución y el acuerdo o desacuerdo entre los adultos repercute de manera evidente en el crecimiento del pequeño y no debemos infravalorarlo. **L.:** Para acabar, ¿qué aconsejarías a las nuevas generaciones de maestras?

P. O.: Que se entusiasmen con el trabajo, porque es una profesión extraordinariamente interesante e importante, pero que no se queden sólo

con el atractivo que ofrecen los niños pequeños, que no es suficiente, que es un trabajo que exige responsabilidad, madurez, sensibilidad, capacidad de empatía, alegría, buen humor... y todo esto se adquiere con la formación y la práctica.

Que trabajar con calidad es posible aunque las condiciones laborales no siempre sean las mejores, trabajar bien en esta profesión no depende tanto del exterior como del impulso vital de la maestra, del equipo de maestras.

Que mantengan siempre el deseo de aprender, nunca lo sabemos todo de nuestra profesión. La formación inicial, lo que se aprende en el instituto o en la universidad, es solamente un punto de partida y, lamentablemente a veces, un punto de partida que hay que olvidar. Que continúen leyendo, observando y comunicándose con las personas que saben más, que confíen en las personas que tienen una práctica sólida, razonada y replanteada constantemente en equipo, que dialoguen con ellas.

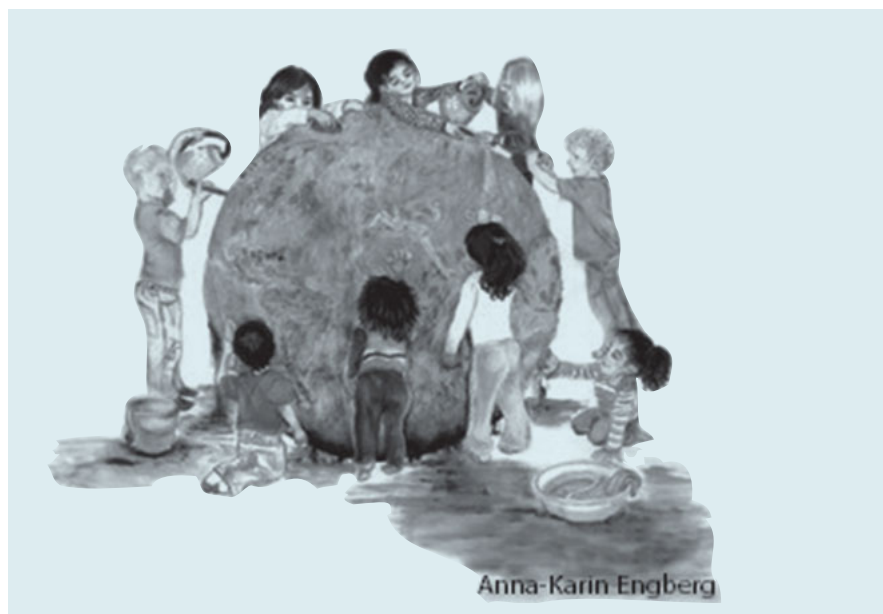
Que escuchen a los pequeños y a su entorno familiar, que los valoren, que «crean» en los pequeños porque ellos crecen gracias a los adultos, pero también a pesar de los adultos; que generen confianza en los padres y que se fijen siempre en los aspectos positivos que aportan, que sean tolerantes y suaves. ■

XXVI Congreso Mundial de la Organización Mundial para la Educación Preescolar OMEP en Gotemburgo, Suecia

En el mes de Agosto del 2010 la OMEP dará la bienvenida a los delegados de todo el mundo que participarán en el XXVI Congreso Mundial que por vez primera desde 1964 se celebrará en Suecia como país anfitrión. Pedagogos, investigadores y otros participantes tendrán la oportunidad de establecer nuevos contactos, intercambiar sus ideas y experiencias para que posibiliten nuevas visiones y juntos vivenciar el Congreso de tres días de duración,

con ponencias y clases magistrales, seminarios, talleres y visitas a escuelas (pre-escolares y otras), además de los eventos sociales. Lo que unirá a los participantes es el interés compartido por los derechos de los niños y por una educación que apunte al desarrollo sostenible, en contexto local y global.

El tema y el nombre que se le ha dado al Congreso es «Los niños - ciudadanos de un mundo lleno de desafíos».



Nuestra portada



Urban Art Festival Ingenio Gran Canaria 2005

Rostros con actitud. Descaro, miedo, asombro... pero siempre con actitud.

Los personajes de El Niño de las pinturas, artista del graffiti de Granada, alimentan la calle con sus gestos bañados en un romanticismo rompedor.

«El mundo está oscuro, ilumina tu parte», recuerda con un guiño en la obra bajo su casa.

Cecilia Bogaard

El punto de partida para el Congreso es la Convención de las Naciones Unidas para la Infancia, y las metas allí definidas a alcanzar en celebración del Nuevo milenio, entre las cuales se encuentran aquella que prevé que todos los niños deberán tener acceso a escolaridad dentro del año 2015, la de mejorar y fortalecer la Condición Relativa de la Mujer, y la de aumentar el nivel de Equidad.

El Congreso ofrecerá a los participantes una posibilidad única para el trabajo conjunto y la cooperación respecto a estas importantes materias.

Premios concedidos por la A. M. Rosa Sensat en 2009

**Premio Marta Mata de pedagogía
y Galardón Marta Mata
en Barcelona**

La Associació de Mestres Rosa Sensat concede el Premio Marta Mata de Pedagogía con la voluntad de reconocer el trabajo innovador de maestros y otros profesionales de la educación, y concede el Galardón Marta Mata a aquellas personas e instituciones que sin ser del mundo educativo hayan contribuido a dar visibilidad a la educación que se promueve desde Rosa Sensat.

Premio Marta Mata de pedagogía
A Ramon Grau Sánchez, por su obra «Otras formas de hacer cien-

cias. Modelos didácticos alternativos en el aula de ciencias naturales en la ESO».

Ramon Grau Sánchez es profesor de Secundaria, de la especialidad de Biología y Geología. Ha publicado diversos artículos de didáctica de las ciencias (en *Aula de innovación educativa*, *Alambique*, *Enseñanza de las ciencias*) y se ha hecho cargo de cursos y seminarios en diversas instituciones. Ha formado parte de diferentes grupos de trabajo de carácter innovador, con los que ha conseguido diversos premios.



Galardón Marta Mata 2009

La Junta Rectora de l'Associació de Mestres Rosa Sensat ha decidido otorgar el Galardón Marta Mata, en la *modalidad personal*:

A Mercè Escardó Bas
Directora de la Biblioteca Infantil Juvenil Can Butjosa, de Parets del Vallès

- Por toda su trayectoria profesional en favor de las bibliotecas infantiles y juveniles.
- Por su labor como bibliotecaria, abierta a compartir la propia experiencia, participando activamente en diferentes ámbitos de formación y reflexión.
- Por su acción continuada, tenaz e imaginativa para hacer de la biblioteca un espacio público de acogida, creando unos espacios y un clima que invitan a disfrutar de la lectura y de la relación con los libros.



Así mismo, la Junta Rectora de l'Associació de Mestres Rosa Sensat ha decidido otorgar el Galardón Marta Mata, en la *modalidad entidades*:

A MBM Arquitectos
Oriol Bohigas, Josep Martorell, David Mackay, Oriol Capdevila y Francesc Gual



- Por todo el trabajo realizado a lo largo de casi cincuenta años diseñando por Cataluña y Europa escuelas e institutos como espacios educativos.
- Porque sus espacios contribuyen, facilitan y favorecen el hacer realidad una nueva educación, más flexible, que fomenta el encuentro en pequeños grupos e invita a establecer un diálogo con el exterior.
- Porque son un equipo y siempre que ha sido posible han compartido su trabajo con equipos de maestros, una manera de trabajar donde el diálogo toma forma en los espacios.



Émile Jadoul: *Mi casa*,
Madrid: Luis Vives (Edelvives), 2008.

En los últimos años nos han llegado varios libros-álbum de este ilustrador belga, alguno de los cuales (*¿Que viene el lobo!*) ha gustado a muchos niños y, asimismo, ha sido comentado en diversos medios.

En este caso, hemos elegido otra de sus obras: una narración sencilla, un pequeño canto al valor de las cosas pequeñas.

Es una narración hábil y ágil donde el lector vuelve a encontrar reiteradamente los mismos textos breves; a través de esta repetición el autor consigue ese ritmo repetitivo que gusta tanto a los niños y las niñas.

El léxico es rico pues, mientras que las frases mantienen la misma estructura, se utilizan diversos

sinónimos para nombrar el mismo concepto: casa. Por ello, los niños pequeños pueden gozar con la riqueza del lenguaje y adentrarse en el eco creativo de las palabras.

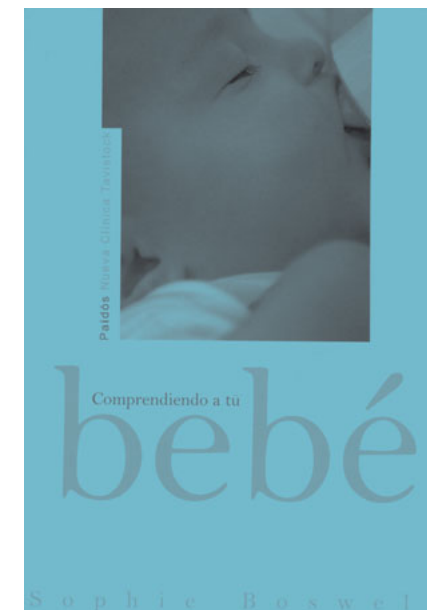
Las ilustraciones, llenas de color, son vivas y expresivas. Los contrastes de tamaño y los detalles sumergen al lector en emociones variadas: alegría, sorpresa, fragilidad, deseo de salir corriendo, etc. Esta experiencia provocadora de movimiento afectivo da a la historia un encanto especial.

A partir de los 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

¿Por qué algunas madres y bebés se adaptan bien a la lactancia materna y otros no? ¿Cuáles son las emociones que emergen en la madre y en el bebé? ¿Qué ocurre cuando los padres y sus bebés deben negociar separaciones o cuando el bebé llora por las noches? ¿Y en aquellos casos en que uno siente que no podrá sobrellevar la angustia de su bebé? Este libro acompaña a los lectores a lo largo de todo el primer año de vida del bebé, anticipándose a las preguntas de los padres y tratando temas que van desde los sentimientos de los progenitores durante el embarazo hasta la sociabilidad y la relaciones cada vez más profundas propias de un niño de diez meses.

Sophie Boswell:
Comprendiendo a tu bebé,
Barcelona: Paidós, 2007.
(Colección Clínica
Tavistock)



Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2010 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia* en Europa)
 Precio para 2010 (iva incluido):
 España: 49 euros
 Europa: 59 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 Bla-
 si, Silvia Cortés, Antonio Fernández, Car-
 men García, Juan P. Martínez, Luis M.
 Millán, Carmen Ortiz, Lourdes Prieto, An-
 tonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Ma-
 ribel Serralvo

Asturias: Jorge Antuña, Alejandra Campo,
 M.^a José Claudio, Herminia Iglesias, Joa-
 quín Rayón

Canarias: M.^a Carmen Cabrera, Rosi Castro,
 Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Duran-
 te, M.^a Gema Fernández, Carmen Hernán-
 dez, Elena Marrero, Agustín Perdomo, Rafa-
 ela Quintana, Margarita Rojas, Lucía Trujillo
Cantabria: Isabel Bolado, Vero Cóllega,
 Sergio Díez, M.^a Paz Muñoz, Cristina Sa-
 lamanca, M.^a Cruz Torrecilla

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Car-
 mina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz
 Gómez, Natalia Mota, Carmen Velilla
Castilla-León: M.^a Ángeles Gutiérrez, Móni-
 ca Fraile, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del
 Carmen Soto

Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Móni-
 ca Calvo, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite
 Gracia, Koro Lete, Jasone Llonja, 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

Imagen de portada: de un Graffiti de
 El Niño de las Pinturas

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.: 8,50 euros ejemplar (IVA incluido)

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.»