

EN

in

fan-cia

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT / SEPTIEMBRE OCTUBRE 2010

123

educar de 0 a 6 años

Otoño

La letra de una bella canción «cuando viene el otoño vamos a la escuela...» nos sitúa en el inicio de cada curso, cuando la nostalgia de las vacaciones se abre al realismo del regreso a la vida de cada día, una vida que para muchos está llena de ilusiones, de proyectos, de esperanzas, de deseos, de propósitos, del entusiasmo de reencontrar al grupo de pequeños y ver cuánto han crecido o cómo hablan y cuentan todo lo que han hecho durante las vacaciones. Y el gozo de reencontrar a los compañeros y compartir con ellos lo que se ha hecho, de empezar a esbozar lo que haremos, de conocer nuevas familias y nuevos niños y niñas, porque para la escuela todo empieza en otoño.

Ahora que apenas empieza todavía estamos a tiempo de imaginarlo, y en este punto cada uno de nosotros lo imaginará de modo distinto, porque imaginará

su otoño, el de sus sueños, el de su realidad, el de quién sabe cuándo. Lástima que, a pesar de que para algunos es diferente, todavía hay maestros para quienes su otoño es sinónimo de que los árboles pierden todas las hojas, y, con esta imagen fija, la rutina invade las paredes y las ventanas de las escuelas con hojas secas, secadas o pintadas por los pequeños. El estereotipo se extiende y todo se homogeneiza.

Pero a poco que observemos la realidad que nos rodea, nos damos cuenta de que cada vez más los árboles tardan en perder las hojas, de que no todos las pierden al mismo tiempo, ni del mismo modo ni con los mismos colores, de que el otoño real es rico en diversidad, y que por lo tanto la pedagogía, también la de los más pequeños, debe aprender a observar, leer y dialogar con el otoño rico y diverso de la realidad natural y social en que está inmerso.

Parece que este año será muy especial. Muy pronto a los adultos, maestros o madres y padres, nos tocará tomar decisiones importantes y actuar en consecuencia porque

la crisis, de la que en esta página ya se ha hablado en tanto que posibilidad de cambio, ahora es la gran realidad y a la vez el gran reto que se plantea en otoño.

No obstante hay que ser muy conscientes de que para algunos la crisis puede ser una excusa en el camino de seguir avanzando hacia la mercantilización, con la cada vez más descarada y vergonzante externalización de la educación, con una continuada y escandalosa pérdida de la calidad educativa para los niños y niñas de 0 a 6 años.

Por eso, en el otoño que ahora apenas empieza, desde esta página invitamos a ser capaces de reconocer, junto con la realidad de la crisis, la necesaria defensa de la calidad de la educación infantil, que como derecho y bien común sólo puede ser garantizada desde la responsabilidad pública. Por lo tanto, social y políticamente, habrá que permanecer muy alerta porque también en estos terrenos el estereotipo se extiende, y la homogeneidad lleva incorporada la injusticia.

Página abierta		2
Educar de 0 a 6 años	Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (IV)	<i>Infancia en Europa, Infancia en Galicia, Infancia en Navarra</i> 4
¿Alguna vez te has preguntado?		9
Educar de 0 a 6 años	Arte y movimiento	Maidar Arrizabalaga, Ianire Jaio 10
¿Quién es?		14
Escuela 0-3	Crecer juntos escuchando y observando a los pequeños	Nancy Bello, Missi Olesti 15
	Formación de los hábitos	Anna Tardos 19
Buenas ideas	Proyecciones	<i>Infancia en Castilla La Mancha</i> 24
	Cuadros deliciosos	Carmen Soto 25
FRATO grafías		27
Escuela 3-6	Tomarse un respiro	M.ª Carmen Díez 28
	Los remedios de la abuela	M.ª Cecilia Morales, Ana Belén Gambín 33
Infancia y sociedad	La internacionalización en la formación	Susana Martínez 40
Conversando con...	Jordi Sabater Pi	David Altimir 42
Informaciones		45
Libros al alcance de los niños	sumario	47
Biblioteca		47



Comentario al artículo «Sobre las propias piernas», de Penny Ritscher. *Infancia*, 115, mayo-junio 2009, páginas 17-20.

Un título rotundo que nos expresa y transmite una imagen poderosa: una persona de pie, mirando hacia delante en posición de escucha activa.

Ni sentada, ni de rodillas, ni tumbada... sino sobre sus propias piernas. Mirando al frente, buscando información, preguntando sobre lo que no entiende, tropezando en ocasiones, caminando a veces despacio e insegura; para seguir después más ligera y avanzando con firmeza.

Así nos gustaría vernos a nosotras mismas y que nos vieran los demás. ¡Y como no!, ver a nuestros hijos e hijas y también a nuestro alumnado.

Pues todo esto me ha transmitido Penny Ritscher y sólo en el título del artículo.

¿Y en el texto? Para mí ha sido una reflexión sobre la sociedad actual en la que vivimos y trabajamos.

Nos muestra la escasa importancia que se da al tiempo y al espacio en

los momentos cotidianos: las prisas de las mañanas, la despedida antes de ir a la escuela, la llegada, la entrada, la puerta, las escaleras, la verja...

Nos hace pensar en los modos de educar: acompañando o adoctrinando. Ofreciendo una mano para caminar para superar una dificultad o tirando de la mano de la criatura para llegar cuanto antes.

Pero también nos habla de las personas: del papel de las abuelas y abuelos, de las maestras y maestros, del afecto y de los sentimientos.

Simplemente del acompañamiento necesario para avanzar, para aprender.

«El camino más largo empieza por el primer paso», sobre las propias piernas.

Os animo leerlo de nuevo.

Maite Gracia

Consejo de *Infancia* en **Euskadi**

Releyendo el artículo «El ambiente, una cuestión educativa», de María Mercedes Civarolo y María Valeria Barbero, *Infancia*, 113, enero-febrero 2009, páginas 9-15.

En este artículo queda de manifiesto la importancia que tiene el ambiente en el proceso educativo, cómo nos puede condicionar y cómo el cuidado y estudio del mismo nos ayuda a desarrollar unas metodologías u otras.

En educación, se considera el ambiente cómo un condicionante educativo que impregna el trabajo en el aula porque involucra a los niños y niña, a las personas adultas y al espacio que les rodea.

En el artículo se nos muestran seis tipos de ambiente: El ambiente como problema, el ambiente como recurso, el ambiente como naturaleza, el ambiente como biosfera, el ambiente como medio de vida y el ambiente comunitario. Vemos la idea de ambiente como algo plural y complementario.

Estamos de acuerdo con el enfoque que hace Paloma de Pablo (1999) en la que nos muestra el ambiente como una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, pues permite interacciones constantes que favorecen el desarrollo de conocimientos,

habilidades sociales, destrezas motoras, etc., el ambiente es un concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual supone que debe «cambiar a medida que cambian los pequeños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambiamos nosotros, los adultos, y el entorno en el que todos estamos inmersos.» «Un lugar en donde cada niño y cada niña encuentren su espacio de vida».

Loris Malaguzzi piensa el ambiente como partícipe del proyecto pedagógico; un ámbito en el que se expresan y desarrollan las grandes potencialidades del niño y del ser humano.

La escuela es para él un gran acto de amor, vitalidad y capacidad de innovar continuamente. «Cien lenguajes decía que eran necesarios en la escuela porque el niño esta hecho de cien formas de ver, cien formas de comunicarse, y sólo usamos uno. Y dejamos de lado miradas, gestos, sonrisas, posturas, silencios, y el poder comunicante de las formas, de los colores y sus ritmos.»

El ambiente, no se limita a los espacios físicos ni a las relaciones

entre los maestros y niños; es algo más complejo, lleva implícito, acciones, experiencias, vivencias, relaciones..., muestra una manera de actuar que define nuestra metodología e idea de escuela. Creemos, que en la escuela, todavía hoy, no se le da la importancia que realmente tiene.

Al plantearnos modificar el ambiente en el aula nos planteamos otras cuestiones de fondo, de metodologías que llevan implícitas estas modificaciones como: organizar los espacios, los recursos y las relaciones, y en definitiva los proyectos educativos que se llevan a cabo.

Hay que propiciar un ambiente que posibilite la comunicación, materiales que faciliten la experimentación y el compartir, experiencias que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, la expresión libre de ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo, haciendo partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa, que lo sientan todos como suyo y que lo vivan dentro de un Proyecto Educativo del que todos forman parte y se sientan seguros e integrados en él.

**Consejo de Infancia en
Extremadura**



Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (IV)

Continuamos en este número con las colaboraciones en las que los Consejos Autonómicos de *Infancia* escriben al objeto de contextualizar en la propia realidad territorial los diez principios que la red de la revista *Infancia en Europa* propone como base para una perspectiva europea en los servicios para la infancia. Desarrollamos esta vez los principios 7 y 8.

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, *Infância*, Cataluña
Le Furet, Francia
Tidningen Förskolan, Suecia
Unsere Kinder, Austria

Infancia en Europa

Establecida la declaración «La educación infantil: una perspectiva europea», basada en nuestra imagen del niño, de la niña (Véase: *Infancia* 119, enero-febrero 2010, páginas 4-9), *Infancia en Europa* propone diez principios como base para una perspectiva europea en los servicios para la infancia:

- 1. Acceso: un derecho de todas las niñas y los niños;
- 2. Accesibilidad: un servicio gratuito;
- 3. Una visión pedagógica: holística y con objetivos múltiples;
- 4. Participación: un valor esencial;
- 5. Coherencia: un marco para sustentar una visión común;
- 6. Diversidad y elección: condiciones para la democracia;
- 7. Evaluación: participativa, democrática y transparente;
- 8. Dar valor al trabajo: los profesionales del 0-6 y la paridad con los maestros de escuela;
- 9. Servicios para la infancia y escuela obligatoria: un vínculo fuerte e igualitario;
- 10. Asociación transnacional: aprendiendo con otros países.



Ofrecemos estos principios desde un espíritu abierto y con un deseo de diálogo democrático; pero con el objetivo claro de encontrar una base común que permita que todos los niños y niñas de Europa disfruten de los mismos derechos en relación a los servicios –una tarea urgente cuando un número creciente de niños y niñas los utiliza.

También reconocemos que los servicios que consideramos en este documento sólo son una parte de una red de servicios y otras políticas necesarias para asegurar una buena infancia, para dar apoyo a las familias y para reducir las desigualdades, la exclusión y la injusticia.

Estos principios se tendrían que considerar como objetivos a conseguir. En muchos casos, tendrían que ser introducidos progresivamente más que aplicados inmediatamente.

El período de aplicación será sujeto de debate. La visión de *Infancia en Europa* es que tendrían que ser aplicados antes de 2020, en un plazo de 12 años.

Finalmente, como en los objetivos de calidad, estos principios son interdependientes y forman una totalidad: tendrían que adoptarse todos, y no sólo una selección.

Principios 7 y 8: Evaluación y Los profesionales

7. Evaluación: participativa, democrática y transparente

La evaluación tendría que ser un proceso continuo, participativo y democrático. La evaluación tendría que abrirse a todas las personas, niños y adultos, dándoles a todos la oportunidad de debatir aspectos reales, concretos, y de hacerse responsables de emitir juicios de valor con otros ciudadanos –más que esconderse tras la pretendida objetividad científica ofrecida por evaluaciones de expertos y gestores. Eso requiere métodos como la documentación pedagógica, que da visibilidad a la práctica, métodos transparentes y sujetos a reflexión, diálogo, interpretación y juicios de valor –y dejar espacio a resultados inesperados.

Aportación del Consejo de Infancia en Galicia

Érase una vez ...

una pareja muy amiga que siempre están juntos allí por donde van.

Viajan juntos por el mundo y muchas vueltas le dan apoyando a la infancia y este derecho fundamental.

Derecho " A la educación y a jugar "

Es una pareja en los derechos de la infancia

que puedes leer del derecho y del revés.

"Jugar y educar, educar y jugar",

y otra vez volver a empezar.

Educación para empezar a jugar y jugar para crecer y educar.

El derecho a jugar es desde siempre,

un derecho de la infancia, fundamental.

Desde el nacimiento de cada persona,

hasta ser grande, muy grande,

no olvidar cada día aprender y jugar.

Jugar a pensar, jugar a jugar.
 Jugar con los otros, jugar a inventar,
 jugar con las lenguas, jugar a crear,
 jugar con las ideas, jugar a soñar.
 Jugar del derecho, jugar del revés
 Y otra vez volver a jugar y educar.

Jugar y educar como un cuento nuevo
 de nunca acabar y siempre empezar.
 Muchas personas cuidan y potencian
 el derecho a jugar y educar.
 Todos juntos podemos cada día
 Inventar una historia y un final.

Educación es un derecho básico y fundamental
 de las mujeres y de los hombres
 que nace en la cuna para acompañar
 a cada persona en el viaje de crecer y pensar
 por los caminos de educar.

Derecho que viaja desde la familia a la escuela
 con el apoyo de los poderes democráticos
 sociales, económicos y políticos para garantizar
 la educación para todos desde el nacimiento
 y le sigue mientras va creciendo sin parar.

Todas las niñas y los niños tienen derechos.

Tienen sus derechos reconocidos,
 y deben disfrutar plenamente de juegos y creaciones
 que estén orientados hacia los fines de la educación.
 La sociedad y las autoridades públicas potenciarán
 el goce de este derecho desde la infancia a la vejez

Pero, ¿qué es un Derecho? –Pregunta María a su mamá.
 –Un derecho es lo que se puede hacer. Las mamás y los papás tienen
 que conocer los derechos de los niños y las niñas, es su deber.
 Y dime, papá, ¿los Derechos se pueden olvidar?
 –Nunca los derechos se pueden olvidar.
 Los derechos son ley, son las cosas que tenemos que tener
 todas las personas para crecer bien.
 Para ser personas y poder vivir, ser, hacer y aprender.

Las niñas y los niños tienen derecho a recibir educación
 y que esta sea obligatoria y gratuita.
 Una educación que favorezca el acercamiento a la cultura,
 que le permita tener igualdad de oportunidades,
 poder desarrollar sus capacidades, competencias
 y su sentido de la responsabilidad moral y social
 para poder llegar a ser un miembro útil a la sociedad.

Y colorín y colorado
 el cuento del DERECHO A LA EDUCACIÓN,
 JUGANDO, con las palabras
 está ya redactado y por hoy terminado.

8. Dar valor al trabajo: los profesionales del 0-6 y la paridad con los maestros de escuela

Nuestra imagen de los servicios para la infancia y de los principios definidos más arriba requieren un profesional cualificado para trabajar pedagógicamente con niños y niñas de 0 a 6 años, y no sólo para trabajar con los pequeños, sino también con sus familias y la comunidad. Éste es un trabajo complejo, exigente e importante. El profesional puede desarrollar diferentes tareas: puede ser un pedagogo, un maestro, un atelierista; en algunos países, el 0-6 será una profesión muy especializada y distinta de otras, mientras que en otros países el trabajo con estos pequeños será un área de especialización dentro de una profesión más amplia. Pero sea cual sea la fórmula, todos los profesionales necesitan ciertas competencias comunes: pensar críticamente, hacer juicios teniendo en cuenta el contexto, ser capaces de trabajar con individuos y con grupos, ser capaces de escuchar, comunicarse y trabajar democráticamente. Todos los trabajadores profesionales, además, deben tener las mismas condiciones de trabajo que los maestros de la escuela obligatoria con respecto a su cualificación inicial y el desarrollo profesional (educación continua), salarios y otras condiciones laborales. Existen puntos de vista diferentes sobre qué porcentaje de los trabajadores tendría que estar cualificado/formado a nivel profesional: desde nuestro puntos de vista (de acuerdo con los «Objetivos de Calidad»), como mínimo un 60% deberían estarlo, y eso se aplica tanto a los trabajadores hombres como mujeres.

Reflexiones por el Consejo de Infancia en Navarra

Hacia la profesionalización del profesor competente: las competencias como marco de un plan de formación

En la búsqueda de referentes para comprender hacia dónde se dirige el oficio de educar, y revisando prácticas innovadoras, se plantea la profesión docente bajo el prisma de competencias que deberían dirigir las formaciones iniciales y continuas y que describen un futuro deseable para los y las docentes.

En el marco de la política educativa europea, en sus sistemas de educación y formación se contempla la necesidad de desarrollar unas competencias clave para la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos.

Perrenoud, en su libro *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, describe diez grandes familias de competencias y ofrece un referencial completo de propuestas para trabajar en formación continua.

El grupo de trabajo de las competencias clave en la Unión Europea establece las competencias en dominios, definiéndolas como un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para la realización personal, la inclusión social y el empleo, y a desarrollar para el final de la educación obligatoria.

- *Competente en conocimientos relevantes:* Respecto a organizar y animar situaciones de aprendizaje, Perrenoud propone el conocimiento a través de los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje, así como la implicación de los alumnos en actividades de investigación y en proyectos de conocimiento. Los foros de educación europeos reflexionan sobre la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos y las implicaciones que los nuevos soportes de la información están teniendo en la caducidad y la inabarcabilidad de la misma. Enfatizan en el riesgo de sustituir el conocimiento por la información y en la necesidad de relativizar los conocimientos enseñados, así como en la priorización de conocimientos permanentes o perecederos.
- *Competente frente a los niveles de competencia:* Como competencias específicas referidas a elaborar y a hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, Perrenoud propone hacer frente a la heterogeneidad del grupo, practicar un apoyo integrado y desarrollar la cooperación entre alumnos a través de formas simples de enseñanza mutua.
- *Competente en su tarea:* Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo sería otra competencia del profesorado para la formación continua, con propuestas para fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento. El foro europeo propone para el alumnado como dominio clave el aprender a aprender.
- *Competente en el trabajo de equipo:* Trabajar en equipo y participar en la gestión de la escuela son dos de las competencias clave que el profesorado

- puede desarrollar elaborando proyectos de equipo, afrontando prácticas y problemas profesionales.
- *Competente en la mediación con las familias:* Compete al profesorado la información e implicación de los padres y madres en la educación, para lo cual deberá favorecer y dirigir reuniones informativas y de debate, e implicar a los padres en la construcción del conocimiento.
 - *Competente en la utilización de las TIC:* Una competencia de referencia para el profesorado en esta sociedad es la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para la explotación didáctica en los grupos. Los informes europeos sobre competencias clave proponen como dominio para el alumnado la competencia digital. Es por eso que la formación continua deberá priorizar esta formación para el profesorado a nivel de usuario, a nivel de aplicación didáctica de las TIC en el aula y a nivel de equipos de profesorado en proyectos de formación e investigación.
 - *Competente en valores éticos:* Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión es una apuesta para prevenir la violencia en las aulas, luchar contra las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales, desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia. También el marco europeo considera clave el dominio de las competencias interpersonales y cívicas.
 - *Competente en su propia formación:* Finaliza Perrenoud con la competencia del profesorado en la propia organización en formación continua a partir de un programa personal o a través de un proyecto de formación en equipo.

Considera el autor base de la autoformación en competencias, la explicación de las prácticas a partir de la reflexión metódica. Se trata de que el profesorado, conociendo lo que hace y lo que querría hacer, transforme voluntariamente sus prácticas. La formación no propondrá modelos a adoptar sin más, le permitirá realizar una ruptura, distanciarse para comprender mejor, imaginarse formas completamente distintas de enfrentarse a los problemas.

Ésta verdaderamente es la apuesta en formación.

Puede finalmente configurarse un proyecto colectivo de formación en el marco de un equipo o centro, consiguiendo de este modo contextualizar la formación y favorecer la autonomía de los centros educativos, dando

respuesta a situaciones concretas y problemas puntuales. Cuando existe un colectivo fuerte con una trayectoria de trabajo en equipo, resulta relativamente fácil definir los derechos de la formación conectados a un proyecto común; lo mismo sucede en un equipo pedagógico innovador. Cuando la cultura de la cooperación profesional no está instaurada es justamente en torno a la formación continua cuando esta cooperación puede iniciarse siempre que alguna persona sea el motor. Es pues competencia de formadores y profesores saber aprovechar la ocasión de proponer y desarrollar proyectos colectivos cuando la situación lo permita, y saber renunciar cuando la escuela no haya logrado un estadio de cooperación mínimo.

La complejidad de todas estas competencias hacen desear profesionales adecuadamente formados y, según nuestra opinión, sin diferencias tanto para el trabajo con niños y niñas de 0 a 3 años como para el ciclo 3-6 años.

La situación en Navarra

En Navarra existe una drástica división entre el trabajo del primer ciclo de educación infantil y el segundo.

Por lo que respecta al segundo ciclo, existen sólo dos tipos de centros: públicos y privados concertados. Los y las profesionales de dichos centros tienen diversas condiciones laborales y salariales. Pero todos son maestros o maestras, de formación inicial.

Por lo que respecta al ciclo 0-3 años, el Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra y se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo, distingue en su artículo 13 dos tipos de centros: los llamados centros de primer ciclo de educación infantil (sometidos a regulación específica del mencionado decreto), y otros establecimientos de ocio, atención o cuidado (no sometidos a ninguna regulación ni inspección educativa).

Con este panorama existe una diversidad de centros que afecta al reconocimiento de la labor de los y las profesionales: escuelas infantiles de gestión directa, escuelas infantiles de titularidad pública y de gestión indirecta,

guarderías privadas, casas amigas, ludotecas, aulas de 1 o 2 años (fundamentalmente en colegios privados concertados)...

En los centros que quedan afectados por la normativa de dicho Decreto las educadoras están tituladas en magisterio, psicología, pedagogía o psicopedagogía, aunque curiosamente, en el último concurso oposición convocado por el Gobierno de Navarra para «educadores» de lo que denomina sus guarderías, solicita textualmente: «estar en posesión del título de Bachillerato, Formación Profesional de Segundo grado o equivalente». Es decir que no solicita ninguna formación específica, de carácter educativo, para poder acceder a dicho puesto de trabajo.

Esta convocatoria está recurrida administrativamente y la fecha de celebración del juicio será en noviembre de 2010.

Por lo que respecta a ese «otro tipo de centros» no tenemos constancia de que las trabajadoras tengan formación específica o no.

En todos los casos, el reconocimiento administrativo, laboral y salarial de las educadoras que trabajan en el 0-3 es, siempre, de un nivel inferior a las maestras o maestros que trabajan en el 3-6. Algo que consideramos absolutamente injusto.

Asimismo, las diferencias salariales y laborales entre los diversos profesionales que trabajan en el ciclo 0-3 son, también, reseñables.

Creemos que el reconocimiento social de la profesión en el 0-6 es muy escaso, pero particularmente en el ciclo 0-3 esta falta de valoración es, todavía, más acusada.

Otro dato muy significativo, en este sentido, es que el alumnado de Magisterio, de la especialidad de Educación Infantil, no tiene autorización para realizar sus prácticas escolares en ningún centro de 0 a 3 años. Estas prácticas no están reconocidas en la formación inicial del profesorado de educación infantil.

Un elemento esperanzador en un cambio de valoración y de reconocimiento en la profesión docente es el interés y el compromiso creciente con la formación continuada. Dicho interés favorece la puesta en marcha de proyectos de innovación llevados a cabo por profesionales que trabajan por la dignificación de la identidad de dicha etapa educativa.

Otro elemento alentador es que los nuevos estudios universitarios de grado de maestros y maestra de educación infantil pueden ayudar a este reconocimiento, también desde la formación inicial. ■

¿Contemplan las propuestas que hacemos de acercamiento de los niños y niñas al conocimiento?

¿Por qué en vez de interpretar una acción del pequeño y responder a ella desde una lectura adulta no reflexionamos sobre esa acción desde la lógica infantil?

Arte y movimiento

Con este artículo hemos tratado de trabajar la mirada del adulto hacia el pequeño y su juego y de ayudar a todos aquellos que estén interesados en mejorar el sistema educativo, empezando por uno mismo. Siempre enseñamos aquello que queremos aprender.

Maidier Arrizabalaga, Ianire Jaio

¿Es el movimiento libre arte? ¿Y la libertad de expresión también es arte?

Hoy en día concebimos que es arte todo lo que emana del ser humano por la vía más expresionista.

¿Es, entonces, arte ser uno mismo?

Nosotras entendemos la naturaleza humana desde la globalidad integradora: teniendo en cuenta la dimensión afectiva, la cognitiva y la física. Ello nos lleva a definir el movimiento como algo mucho más complejo que simplemente hacer ejercicio. Como afirma S. Minc, para el hombre «el ejercicio tiene que ser más que sólo ejercicio».

Todo movimiento es una manera de hablar de sí mismo sin decir *yo*. Cada uno cuando se mueve tiene una vivencia original que le define como persona única. El movimiento es más que una manifestación puramente mental y mecánica; por consiguiente, la motricidad es el resultado de la información consciente e inconsciente, de

de relacionarnos con los demás, de aprender quiénes somos y de entender y recrear nuestro propio mundo.

El movimiento libre, a pesar de ser la manera más natural que el pequeño tiene para aprender, no ha sido potenciado por la escuela. La siguiente frase, mencionada por un niño de cuatro años en la sala de psicomotricidad, muestra una consecuencia clara sobre ello: *¿Qué se hace aquí, perder el tiempo?* Este niño, como muchos otros, ha perdido el deseo placentero de moverse y el interés por el juego como medio de investigación. Ante esto, creemos que debemos reflexionar muy seriamente sobre el sistema educativo que estamos construyendo. Nuestra labor como educadores debería estar enfocada hacia construir un ser humano creativo, autónomo, estructurado y no una máquina productiva. Para ello,

lo que podemos y no podemos controlar. El movimiento nos da la oportunidad realmente de ser uno mismo,

sería necesario que entre todos trabajáramos por posibilitar un marco donde el pequeño encuentre el placer del movimiento y del juego y nos posicionáramos frente a él sin hacer interpretaciones, ni juicios y sin pensar en artes; como afirma A. Stern, «el juego del niño no es ni arte, ni infantil».

Estas observaciones que hemos hecho sobre el movimiento libre han sido posibles gracias a un recorrido que hace años comenzamos.

Desde nuestra experiencia, cada etapa es una nueva vivencia y la vida, movimiento. No siempre necesitamos lo mismo para resolver aquello que nos inquieta. Cada una de nosotras intentamos estar en contacto con nuestra alma; nos esforzamos por escuchar y saber qué es lo adecuado para ella, y de esta manera estar en sintonía con nuestra manera singular de sentir, pensar, hacer y ser. Es por ello por lo que en cada momento estamos dando a los pequeños aquello que tenemos integrado y los acompañamos en sus movimientos desde lo que somos.

A continuación trataremos de explicar dos de las prácticas que más nos están enriqueciendo como personas y educadoras, y a través de las que más aportamos a los pequeños. Al final del artículo también mencionaremos algunas otras corrientes, esperando que os resulten de interés.

Expresión y Educación Creadora: taller de movimiento

Durante la segunda Guerra Mundial Arno Stern se encontraba en un campo de refugiados de Alemania trabajando con un grupo de huérfanos de guerra. En este trabajo que consistía en jugar a pintar se originaron las condiciones del método de trabajo que ha venido desarrollando a lo largo de su vida. Finalizada la guerra, en 1949, abrió en París su taller de pintura, hoy en día conocido por «Le Closlieu».

Actualmente, gracias a A. Stern, existe la «Educación Creadora» como método que apuesta por recuperar el juego como forma de aprendizaje, ya que el auténtico aprendizaje se hace jugando. La Educación Creadora se trabaja a través de talleres, como son el taller de pintura, de arcilla y de movimiento, entre los más comunes. Nosotras nos vamos a centrar en este último, que hoy nos interesa especialmente por ser el tema que nos requiere. Este taller ofrece la posibilidad de investigar con el espacio, con el cuerpo, con el movimiento y con la música. Como material de trabajo se utilizan telas de diferentes calidades, tamaños, pesos y texturas y el espacio es lo suficientemente amplio como para poder moverse libremente. Las características principales de este marco son:



- *Grupo heterogéneo:* en estos talleres se reúnen personas de diferentes edades y diferentes formas de sentir, pensar y hacer; lo que destaca es la diversidad. En un grupo así existe el derecho a ser uno mismo, sin modelos ni juicios. No hay mejores o peores, sino que hay personas diferentes en distintas fases de su evolución. Por ello, aunque se trabaje solamente con niños y niñas, lo idóneo es que éstos sean de distintas edades.
- *Un espacio de no juicio:* al estar compuesto el grupo por diferentes edades, la posibilidad

de emitir cualquier tipo de juicio sobre su trabajo no existe. Esto hace que el temor desaparezca y la capacidad de jugar e investigar con el movimiento se dispare. El simple hecho de tener al lado una persona que no le juzga, hace que la persona consiga dejar de juzgarse a sí misma, entrando en un juego ilimitado.

- *El rol del educador:* en primer lugar, el adulto tiene que demostrar al pequeño que se toma muy en serio su juego de bailar y moverse. Además de esto, el educador no enseña, no

acelera ni retarda procesos y no roba descubrimientos. Sabe respetar el ritmo de cada persona y no corrige ni interpreta; su rol es servir. Si un pequeño plantea alguna cuestión y nosotras le damos la solución, le hemos matado su curiosidad y sus ganas de seguir buscando. En este taller se le dice que busque, pero sin dejarle sólo en esa búsqueda.

Un pequeño que va a estos talleres no desarrolla su creatividad sólo para moverse o bailar, sino que le sirve para cualquier circunstancia de la vida.

Este juego de bailar no propone curación, no propone solución; propone placer. Al contrario que la terapia, cuya finalidad es la curación, el juego de bailar nunca acaba. De ello nos habla una niña de seis años, cuando acude al taller de movimiento: *mi cuerpo me pide que siga, siga, siga y siga moviéndome.*

Para terminar este apartado, podemos citar una de las prácticas más extendidas de la Educación Creadora: los Talleres de Expresión y Educación Creadora Diraya, en Bilbao (www.dirayaexpresion.es).

Práctica Psicomotriz Aucouturier

Desde el punto de vista de Bernard Aucouturier la psicomotricidad debe ser entendida como una educación corporal básica en la formación integral del pequeño, como un medio de expresión que da prioridad a la dimensión no verbal y a las actividades no directivas; todo esto dirigida a niños y niñas desde los primeros meses hasta los 7 u 8 años de edad madurativa.

Aucouturier comenzó en 1962 a ejercer su labor en el Centro de Reeducción Física de Tours, en Francia. Éste era un centro que recogía a pequeños que tenían problemas respiratorios, morfológicos y de comportamiento. Poco a poco, Bernard transformó su manera de trabajar y comenzó con esos pequeños a realizar actividades libres, centradas en la expresión a través del movimiento, a través del dibujo libre y la pintura. Paulatinamente, los maestros se daban cuenta de que los pequeños cambiaban. Bernard no ejercía ninguna presión sobre los pequeños, simplemente les daba una libertad de acción y de ser, sin presión cognitiva. Éste fue el origen de la psicomotricidad expresionista.

Actualmente, esta línea de la psicomotricidad hace una proposición pedagógica indirecta según un dispositivo espacial y temporal y un sistema de actitudes del psicomotricista:

- a) *El dispositivo espacial*: queda configurado por la distribución de la sala de psicomotricidad en distintos espacios con diferentes materiales que ayudan al pequeño a realizar su propio itinerario madurativo. Así pues, la sala se divide en dos espacios: un lugar para la expresividad motriz y otro para la expresividad plástica. En definitiva, dos espacios que favorecen la representación cada vez más evolucionada a través de un proceso que va desde el movimiento al pensamiento.
- b) *El dispositivo temporal*: podemos diferenciar tres tiempos esenciales, además de los rituales de entrada y de salida.
 1. Ritual de entrada: este encuentro inicial representa un momento de acogida.

También se puede ayudar al pequeño a establecer proyectos de juego y a preparar su cuerpo para la acción. En este momento se recuerda la regla de oro: «no se puede hacer daño a uno mismo ni a otro».

2. La expresividad motriz: es tiempo para la sensoriomotricidad y para el juego simbólico. Durante este espacio el pequeño primeramente se reasegura y más tarde juega a aquello que realmente necesita y que le interesa.
3. El cuento: mediante este soporte el pequeño toma distancia del movimiento y da paso al pensamiento.
4. La representación: con materiales plásticos o bloques de madera, el pequeño intenta plasmar la experiencia vivida, distanciándose así del movimiento.
5. Ritual de salida: se permite al pequeño expresar todo lo vivido en la sala, mediante el lenguaje.
 - c) *El sistema de actitudes del psicomotricista*: el adulto debe tener la capacidad de escucha y de observación. Escuchar significa captar el discurso de acción que el pequeño tiene e intentar descubrir el sentido de su testimonio y su historia afectiva. Para ello, es tan importante saber escuchar al otro como a sí mismo. En cuanto a la capacidad de observar, es interesante que el adulto vea objetivamente, sin proyecciones, lo que los pequeños hacen y la relación que establecen con su entorno. El adulto no debe entrar a hacer nada sin saber quién es el otro, sin antes haber observado y escuchado al otro.

En definitiva, el pequeño, a través del movimiento y de la acción, se reasegura frente a la pérdida del objeto madre y compensa así sus angustias. Por ello la experiencia sensoriomotora de placer permite al pequeño entrar en calma psicológica y acceder al verdadero aprendizaje.

A continuación os citamos algunos enlaces de interés acerca de la psicomotricidad expresionista y distintas vías para formarse: en primer lugar, existe una página muy interesante a la que se puede acceder entrando en google grupos y escribiendo psicomotricidad y educación. En ella hay diversos documentos y archivos acerca de la práctica psicomotriz, además de noticias de última hora y hasta un canal de TV relacionado con el tema. Por otro lado, en el estado existen tres escuelas para formarse en Práctica Psicomotriz Educativa o Terapéutica Aucouturier. Estas escuelas se encuentran en Madrid (www.lanzadera.com/cefopp), en Barcelona (www.aecassociacio.org) y en, Bergara, Gipuzkoa, (www.uned.es/ca-bergara).



No quisiéramos finalizar sin mencionar algunas otras prácticas sobre el movimiento con el fin de trazar un mapa para que luego cada uno de vosotros, desde vuestro ser, podáis escoger una u otra para informaros:

- Expresión Corporal (Madrid): www.movimientoyexpresion.org
<http://www.expresion-corporal.com>
- Danza Movimiento Terapia (Barcelona): www.il3.ub.edu/es/detail/course/3234.html
<http://psicologiaclinica.uab.cat/es/formaciopost/masterspropis/DMT>
- Biodanza (Vitoria-Gasteiz): www.escuelabiodanza.org

¿Es, entonces, arte ser uno mismo?

Las prácticas que acabamos de mencionar ayudan a las personas a ser uno mismo, a sentirse seguras y a acceder al auténtico aprendizaje y pensamiento, mediante el moviendo libre y la expresión. Pero no por ello, consisten en hacer arte. Para hacer arte, el pequeño en vez de jugar, tiene que hacer una obra para alguien. J. M. Castro asegura que «sólo un jugador profesional juega para un público; el juego del niño, al contrario, no tendría que verse condicionado por la apreciación de un público».

Coinciden las diferentes prácticas en la idea de que cuando un pequeño juega, su deseo de moverse es dictado por una necesidad que está más allá de la intención y de la voluntad. Una niña de seis años afirma: *es difícil de explicar, pero yo creo que jugar es hacer lo que tu corazón te dice.*



Por ello en los talleres de Educación Creadora, como en la sala de psicomotricidad, no hay obras, ni se incluye el movimiento dentro de una tendencia del arte. Tampoco se entiende el movimiento de los pequeños como el origen del arte, ni como una etapa primitiva en el camino que conduce a ello. Sencillamente, como afirma A. Stern, «el mal llamado *arte infantil* no existe». ■

Bibliografía

- AUCOUTURIER, B.: *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, Barcelona: Graó, 2004.
- BENITO VALLEJO, J y RIDOCCI FERNÁNDEZ, M.: *Didáctica de la expresión corporal. Vivencia y formación*, www.movimientoyexpresion.org
- CASTRO, J. M.: *El auténtico aprendizaje sólo se puede conseguir mediante el juego*, Donostia: Gara, 28 de octubre de 2002.
- KLEIN, J. P.: *La creación como proceso de transformación*, Conferencia UPV, Bilbao: Arte y cultura, 2007.
- PIKLER, E.: *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*, Madrid: Narcea, 2008.
- STERN, A.: *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*, Valencia: Carena, 2008.
- : *La semiología de la expresión*, Conferencia y curso de Arno Stern, Leioa, 2008.

A ver si lo adivinas



Maestra, escritora y abogada, fue pionera a principios del siglo XX en los avances pedagógicos, revolucionaria en la defensa de los derechos de la mujer y la incorporación de las niñas a la escuela. En el campo de la enseñanza comenzó por la educación de los más pequeños adoptando el Método Montessori, del que destacó el valor de las casas de los niños y niñas como una gran casa, como un hogar, en el que se socializaban las funciones maternas.

¿Sabéis quién es? La solución y el texto completo, en nuestra página web: www.revistainfancia.org

«La Pedagogía, ciencia nueva en cuanto que ahora sistematiza los principios educativos, pero ciencia vieja como tratado de la educación, que es tan antigua como el primer hombre, ha de presentar asimismo el problema de la educación del niño en esos dos aspectos: la realidad niño, por un lado; el ideal niño, por otro.

Pero ¿cómo recorre ese camino de realidad a ideal?

La Pedagogía es hija de cada siglo. Como trata de educación, y educación es preparación para la vida, resulta que cada generación concreta sus ideales de vida en la escuela, tratando de formar nuevas generaciones en el espiritual molde educativo trazado de antemano con el consciente o inconsciente propósito de hacer generaciones iguales a sí.

[...]

Pero es que la realidad no es el concepto abstracto *del niño*, sino el concreto *de los niños*, uno por uno; cada uno con su vida, sus aptitudes, sus tendencias. El arte del hombre podrá trazar objetos iguales todos, salidos del mismo molde. La Naturaleza jamás hace dos cosas iguales...»

Crecer juntos escuchando y observando a los pequeños

Los mejores juguetes son los que no imponen un significado concreto al pequeño. Hay juguetes tan completos, con un significado tan cerrado, que no dan la oportunidad a los pequeños de imaginar otras posibilidades.

Jerome S. Bruner

Abrir las puertas al espacio exterior y disponer allí material de juego no convencional representó para nosotras un cambio respecto a la metodología, las actitudes y los materiales para el juego y nos reafirmó en la creencia de que

La experiencia, el espacio del que disponíamos y el hecho de cuestionarnos qué material debíamos poner al alcance de los niños y niñas, nos llevaron a renovar y crear en el patio como un lugar idóneo para las propuestas de juego, experimentación y relación. Queríamos ofrecer materiales que sustituyeran a los convencionales en un espacio amplio. Con esta idea fuimos desarrollando durante todo un curso esta propuesta de juego y aprendizaje con los pequeños.

Nancy Bello, Missi Olesti

los pequeños necesitan jugar y experimentar para aprender. Esta modificación de planteamientos comportaba pensar propuestas provocadoras para enriquecer el ambiente exterior y ofrecer un contexto donde día a día los pequeños pudiesen encontrar y reencontrar un material sugerente que les permitiera jugar, probar, investigar, imitar plantear hipótesis, obtener resultados, establecer relaciones y emocionarse ante sus descubrimientos. Los materiales fueron tan sencillos como tubos de cartón y plástico, botes y cajas de metal y de cartón de distintos tamaños, cajas de fruta, cordeles, hojas, piedras, conchas, cuerdas, ruedas, arena,

agua, algas, pétalos de flor, neumáticos y cámaras de aire. Con todos ellos los niños y niñas tenían libertad para decidir, para aprender experimentando y para desarrollar la propia autonomía.

Como dice Carla Rinaldi: «El trabajo del maestro es crear un contexto en el que la curiosidad de los niños y niñas, sus teorías e investigaciones sean legítimas, y se escuchen; un contexto en el que la característica principal es el bienestar, un contexto de escucha, a muchos niveles.» Con esta finalidad, cada material se iba presentando estratégicamente para que los pequeños fueran inventores del propio juego y artífices de los descubrimientos. Por ejemplo, los tubos de plástico y de cartón de distintos tamaños estaban colocados de distintas maneras: unos derechos y sujetos en el suelo, otros tirados, y el resto sujetos entre dos árboles con una



cuerda pasada por su interior. Algunos pequeños intentaban llenarlos con arena, otros descubrir qué pasaba con los que estaban entre los árboles, y otros montaban en este tubo como si se tratara de un caballo.

Por lo que respecta a las cajas de distintos tamaños, el juego más habitual consistía en probar a ponerse dentro y comprobar por sí mismos qué caja era lo suficientemente grande para eso.

Las piedras también dieron lugar a un juego creativo: las amontonaban, las ponían en fila, comprobaban el sonido que producían al hacerlas chocar con otros objetos, o bien piedra contra

piedra, dónde sonaban y dónde no sonaban. Las estrategias de los pequeños para probar y experimentar son ricas si el espacio y los materiales de que disponen les permiten experimentar, jugar y aprender.

Los pequeños utilizan los objetos para establecer relaciones, y hemos observado que, durante el juego, casi no utilizan las palabras para llegar a acuerdos. Las miradas, el gesto, el transporte o la colocación del material eran instrumentos de comunicación que hacían posible la actividad compartida. Por lo tanto, la comunicación se establecía mediante la acción.

No todas las propuestas las decidimos nosotras, los pequeños también plantearon algunas. Por ejemplo, observamos que les gustaba colgarse de las cortinas mosquiteras de la puerta y columpiarse.

A partir de esta propuesta, colgamos cuerdas en un tendedero como si fuera una cortina y atamos una cámara de aire de un neumático en un árbol para que sirviera de columpio, para recoger así la necesidad de balanceo de los pequeños.





Unos neumáticos dejados en el suelo sirvieron para iniciar un juego de relación, en el que la colaboración era el requisito principal. Se trataba de hacerlos rodar, para lo que un pequeño grupo aguantaba el neumático y lo hacía correr en equilibrio por el patio provocando una alegría colectiva que se manifestaba con risas y gritos de satisfacción. Con este juego, nos mostraban claramente su iniciativa para llegar a un acuerdo de grupo para soportar el peso y mantener el equilibrio del neumático al correr. La alegría que manifestaban era muestra clara de satisfacción por el éxito de su proyecto.

A partir del preciso momento en que el juego y los pequeños eran protagonistas, las maestras disponíamos de un tiempo en el que nuestra presencia atenta daba paso a la observación y al registro de los descubrimientos y las creaciones. Este planteamiento metodológico nos dio la satisfacción de sorprendernos ante situaciones que hace años no nos habíamos planteado. En el día a día y con estos nuevos retos también nosotras, como profesionales, alcanzamos nuevos aprendizajes.



Hacia la primavera y aprovechando que los pequeños avanzaban en autonomía y capacidad para decidir, añadimos la biblioteca al proyecto. En el mismo patio preparábamos un espacio acogedor con una mesa camilla con libros, sillas a su medida y una silla alta para la maestra. Al principio las maestras explicábamos las imágenes, el cuento, la narración y hacia el final eran los mismos pequeños quienes se organizaban para leer imágenes, en solitario o en grupos de tres o cuatro. Cuando los más pequeños salían al patio, los «mayores» aprovechaban para demostrar lo que ellos ya empezaban a dominar, el lenguaje oral, y con el libro en la mano explicaban a su manera historias conocidas.

Tampoco dejamos de lado las propuestas en las que era necesaria nuestra presencia más directa, como la pintura, las ceras de colores, la harina, las pastas con cacharritos de cocina, que también ofrecimos en el patio junto con las otras. Observamos que con estas propuestas los pequeños establecen vínculos que los ayudan a descubrir el entorno por sí mismos.

Esta experiencia nos ofreció la oportunidad de repensar y reorganizar el espacio, nos estimuló para buscar nuevos materiales y propuestas, nos dio pie a emocionarnos ante los juegos y los descubrimientos que se producían. También pudimos enriquecer nuestras conversaciones y reflexionar para llegar a acuerdos y, además, dispusimos de un tiempo de observación que nos permitió recoger una documentación muy valiosa para descubrir los intereses y las necesidades de los pequeños, pero el punto más destacado fue comprobar y evaluar los progresos de cada niño, de cada niña, y observar que a través del juego de experimentación el pequeño aprende por sí mismo y empieza a descubrir el mundo. ■

Formación de los **hábitos** de los pequeños mediante

la actitud de los educadores

En nuestra institución, a partir del año y medio de edad, los niños y niñas frecuentan en pequeños grupos el pabellón-casa donde una de nuestras educadoras –de la que volveremos a hablar más adelante– los recibe. Los más pequeños permanecen allí entre 30 y 45 minutos, los mayores una hora, con dos o tres compañeros.

Aquí las criaturas encuentran un equipamiento diferente al que les es habitual, juguetes nuevos y nuevas normas de comportamiento más diferenciadas.

La sala donde viven y juegan todo el día está preparada de modo que puedan jugar sin peligro, tranquilamente, aunque la educadora esté ocupada vistiendo a uno de sus compañeros, bañándolo o dándole la comida. En el pequeño pabellón, en cambio, hay una estufa sin protección, un cajón sin llave y lleno de objetos pertenecientes al adulto, cortinas a las que los pequeños pueden llegar, jarrones de flores, cables eléctricos...

Analizando las intervenciones de una educadora que trabajaba en nuestra institución desde hacía quince años, intentamos profundizar en la lógica de su actitud pedagógica. Sobre la base de nuestras observaciones examinamos una parte de su actividad referida a la formación de nuevos hábitos dirigidos a la integración social de los pequeños.

Anna Tardos, Eva Dehelan, Lili Szeredi

En el espacio propio del grupo hay juguetes que los pequeños pueden coger sin estrecha vigilancia; en el pabellón, hay juguetes que comportan ciertos peligros, por ejemplo un hilo largo para enhebrar bolas, palitos y discos de madera, martillo de madera para picar, grandes camiones para empujar y piedras grandes para cargarlos.

Pequeños de dieciséis a veintiún meses están en el pabellón y en el contexto que acabamos de describir. Cuando empezamos nuestras observaciones, estos pequeños, excepto uno, frecuentaban el pabellón desde hacía tiempo, entre cinco y ocho semanas, y, en general, tres veces por semana.

Las reglas de comportamiento diferenciadas del pabellón todavía no habían sido totalmente asimiladas por las criaturas; estas sesiones parecían, pues, propicias para el análisis de la manera cómo la educadora se las ingeniaba para hacer que los pequeños conocieran estas reglas y las respetaran.

La educadora, en general, no impone a los pequeños tareas comunes que deban hacer al mismo tiempo y raramente alza la voz; el observador externo fácilmente puede engañarse y pensar que no hace nada y que simplemente vigila a las criaturas. A menudo parece que los pequeños se desplacen por sí mismos y con facilidad por la sala de juegos, que respetan



por sí mismos las normas de comportamiento en relación a los otros pequeños, al material y a los juguetes. Sólo quienes han podido seguir el camino recorrido por algunos pequeños, algunos grupos, de entre un año y medio y tres años, están en condiciones de comprender que se trata aquí de la aplicación rigurosa de un sistema pedagógico, la lógica del cual difiere mucho de la lógica pedagógica habitual.

En el transcurso de nuestras observaciones, hemos anotado textualmente las intervenciones verbales, activas y metacomunicativas de la educadora, y también todas las actividades y todos los momentos de comportamiento de los pequeños ante los que la educadora reacciona.

Contrariamente a la impresión superficial de una persona que viene de fuera, la actitud de la educadora se caracterizó por un gran número y una variedad muy rica de acciones. Más adelante ya hablaremos de ciertas características de esta actitud.

En primer lugar, remarcamos que las acciones de la educadora tenían un carácter de respuesta. En presencia de los pequeños, la educadora reaccionaba, por decirlo así, siempre a sus comportamientos. Sus acciones estaban ligadas a los signos y a los comportamientos de los pequeños. Cada uno podía sentir y ver que su comportamiento, su actividad, tenía una continuación en la reacción de la educadora. Sólo una parte de la actividad de la criatura, sobre la que la educadora hacía alguna observación, estaba directamente relacionada con las normas de comportamiento que se tenían que asimilar y, entre éstas, las reacciones negativas como rechazar o impedir al pequeño comportarse sin respetar las reglas, y animarlo si se había puesto triste por este rechazo, sólo representaba un porcentaje muy pequeño de sus intervenciones. La mayor parte de las acciones referentes a la enseñanza de las reglas iban dirigidas a expresar y a reforzar el comportamiento esperado y a crear las condiciones de este comportamiento.

La actividad más importante de la educadora iba destinada a manifestar que estaba esperando el comportamiento deseado. La educadora expresaba esta expectativa no sólo mediante una demanda, recordando la regla, sino también de una manera indirecta en la mayoría de las ocasiones. Por ejemplo, decía con voz espantada a la pequeña Andréa de 20 meses que estaba a punto de tocar la estufa encendida: «¡Ay, cómo quema!», añadiendo enseguida una breve explicación: «Está encendida.» A Viki, que quería sentarse en la silla de Elvira, le decía

con voz amable: «Viki, es el sitio de Elvira.» No invitaba, pues, a Viki a sentarse en otra silla y, a Andrea, no le prohibía tocar la estufa; no enunciaba unas reglas, sino que manifestaba lo que esperaba de ellas de una manera indirecta. Generalmente, había recordado antes estas reglas de una manera explícita.

Las intervenciones metacomunicativas de la educadora que acompañan los ejemplos aducidos, así como los ejemplos mismos, servían también para expresar de manera indirecta esta espera, por ejemplo, la alegría evidente con la que la educadora prepara los juguetes.

La expresión indirecta de lo que se está esperando es importante a nuestros ojos, por el hecho de que, con esto, la educadora da a los pequeños la posibilidad de cumplir espontáneamente, por su cuenta, lo que espera de ellos.

Otra parte importante de la actividad pedagógica consiste en aprobar el comportamiento correcto de los pequeños, en apoyarlo. Entre estas acciones –y esto no concordaba con nuestras previsiones– ni siquiera una quinta parte de las actividades de la educadora estaba formada por expresiones directas de aprobación del comportamiento. Normalmente, la alabanza sólo se expresaba con algunas palabras pronunciadas en tono objetivo; el comportamiento indirecto era, pues, el más importante. Por ejemplo, Tamas, de dieciséis meses, que a diferencia de los demás se encontraba por primera vez en el pabellón, tira la muñeca fuera de su cama. «La has tirado tú, recógela tú», dice la educadora. Tamas la recoge, pero está ocupado con

la cama vacía y deja caer otra vez la muñeca. Luego la vuelve a recoger, la pone en la cama, la quita y se le cae otra vez. La muñeca cae con estrépito mientras Tamas continua examinando la cama. Una vez más recoge la muñeca y la vuelve a poner en la cama. No es hasta ese momento que la educadora dice, amablemente, con un tono alentador: «Has vuelto a poner



la muñeca en su cama.» Tamas repite con tono alegre las palabras de la educadora: «...en su, en su...» y no vuelve a tirar la muñeca.

En otra sesión, la educadora dice a Viki, que está poniendo tapones en los agujeros de un tablero especial: «Ya veo, pones los tapones.» La expresión indirecta que subraya el comportamiento deseado frecuentemente va ligada a la actividad iniciada después de que el pequeño se haya dado cuenta de lo que la educadora esperaba.

«¿Qué cuchara tan bonita, verdad, Csaba?, dice la educadora cuando Csaba, que tiene dieciocho meses, después de haberse paseado con la cuchara (cosa que a la educadora no le gusta) se pone a jugar finalmente en la mesa y mira las cucharas contento.

La aprobación indirecta de la acción correcta se expresa igualmente por el apoyo, sea verbal dando ideas o consejos, sea material preparando un lugar para jugar, completando los juguetes, etc.

Consideramos también importante el método indirecto de apoyo de la actitud correcta. A nuestro entender, da a la aprobación un carácter objetivo, subraya el carácter normal, que cae por su propio peso, de la acción correcta y expresa con ello la confianza en el pequeño. La acción dirigida a aprobar lo que, en el comportamiento del pequeño, podría ser una intención digna de alabanza –aunque este comportamiento no sea conforme al que ella esperaba– traduce igualmente la confianza de la educadora.

A Elvira, que con su martillo está golpeando el xilófono, le propone que pique sobre los tapones de la mesa de bricolaje. Ha respetado, pues, el deseo de la niña –golpear con su martillo– y le ha sugerido la manera permitida.

El tercer grupo de actividades de la educadora comprende aquello que va dirigido a crear las condiciones necesarias para el cumplimiento de las reglas. Entre estas actividades se encuentra la proporción mayor de acciones activas de la educadora: se asegura de los medios, del lugar, de las condiciones óptimas para el juego de los pequeños...

Pero, por encima de todo, entre estas acciones quisiéramos llamar la atención sobre las que cumplen un papel esencial: las que se dirigen a crear las condiciones previas para la comunicación entre el adulto y los pequeños. En este sentido, la educadora invita a Elvira, Elöd y Csaba a prestarle atención y espera que cada uno esté efectivamente atento. Sólo después de eso sigue una segunda acción, generalmente una demanda o una prohibición o recordar alguna norma.



La educadora intentaba también crear las condiciones de la comunicación preparando la comprensión de la información. La mayoría de las acciones se dirigen a la creación de las condiciones necesarias para seguir las reglas que cumplen esta función. Así, por ejemplo, antes de pedir a Csaba, de dieciocho meses, que recoja los tapones de madera que ha tirado al suelo, la educadora dice: «Los tapones ruedan.» La educadora, por lo tanto, sin renunciar a lo que esperaba del niño, le ha dado la posibilidad de experimentar la diferencia entre el acto correcto y el incorrecto, y de escoger, espontáneamente, el acto correcto. La educadora facilita así el cumplimiento espontáneo de lo que espera cuando, sin renunciar a ello, deja la ejecución para más tarde. Por ejemplo, Elvira tiene un pañuelo de papel en la mano. No ha imitado a su compañero, que ha tirado a la basura el pañuelo que había utilizado. La educadora le dice: «Elvira, tú lo tirarás más tarde.»

Los niños y las niñas no abusaban de las posibilidades ofrecidas. Prácticamente todos actuaron correctamente, sobre todo en el caso de las criaturas mayores, entre las que la frecuencia y la duración de los actos correctos aumentan.

En su obra sobre nuestra institución, David y Appell escriben: «La disciplina de los mayores es remarcable; se someten fácilmente a nuestra propuesta y respetan espontáneamente algunas reglas claramente enunciadas.»



La aptitud de los niños y las niñas para la cooperación descansa sobre las experiencias que han adquirido en su grupo y a través de sus relaciones con la educadora. La actitud receptiva y comprensiva de la educadora refuerza la aptitud de los pequeños para adaptarse.

Los estudios de Stayton, Hogan y Ainsworth han probado de manera convincente que el pequeño cuya madre es comprensiva, coopera con él y acepta sus reacciones, obedece más fácilmente las órdenes verbales y las prohibiciones de su madre que otro que tiene una madre poco o nada comprensiva que interviene siempre y lo rechaza todo. Estas relaciones no existen únicamente, sin duda, entre madre e hijo. La educadora era comprensiva, dispuesta a cooperar, pero, segura de sí misma, no había renunciado a hacer que el pequeño cumpliera lo que esperaba de él.

David y Appell han subrayado la importancia de este hecho en uno de sus estudios dedicado a la interacción entre madre e hijo. Remarcaron que los pequeños comprenden y respetan sin dificultad las intervenciones que parecen evidentes para las madres en la parte más profunda de sí mismas y que, por esta razón, son inamovibles. ¿Cómo puede aprender esta actitud y este método educativo una educadora que se ocupa de criaturas pequeñas?

La base de la actitud pedagógica citada –y, a la vez, la condición necesaria para hacer suya esta actitud– es, a nuestro entender, la confianza en el pequeño. Parece que, esto, lo corroboran las experiencias apasionantes de Rosenthal y de Jacobson, que han demostrado que la modificación del estado de ánimo del pedagogo –incluso sin modificación consciente de los métodos educativos y pedagógicos– ha mejorado considerablemente los progresos de sus alumnos.

Nuestro estudio tenía como objetivo demostrar que un pequeño de dieciocho a veintiún meses –contrariamente a las constataciones de la literatura especializada– cuando se adopta hacia él una actitud pedagógica positiva, basada en la confianza, puede ser guiado de una manera que no le provoca el sentimiento de ser mandado y dominado, y que le permite adherirse por sí mismo a las decisiones que le conciernen y aceptarlas de buen grado. ■

Artículo publicado en *Vers l'éducation nouvelle*, 1986, n. 404.

Proyecciones

La linterna

Explorar es una necesidad de los niños y niñas y potenciar y favorecer la exploración y experimentación es un deber en la Escuela Infantil.

En un mundo inundado de imágenes, de estímulos, con «ventanas» que nos permiten asomarnos y ver cualquier rincón del planeta, se hace necesario también volver a lo esencial, a reconocer sensaciones y emociones.

Una de las percepciones negativas que, normalmente, tienen los pequeños es el miedo a la oscuridad. Los espacios oscuros, las habitaciones sin luz son lugares en los que piden ser acompañados por el adulto o evitados directamente.

La experiencia del juego con linternas nos brinda la oportunidad de ofrecerles una experiencia positiva relacionada con la oscuridad, reír con ella, disfrutar juntos. Seguro que muchos habéis realizado actividades iguales o parecidas. Os contamos una experiencia sencilla pero llena de intención:

Todos en corro, bajamos las ventanas (no del todo), apagamos la luz. Expectación ante la oscuridad, nos reconocemos en la semipenumbra.

De pronto, decimos unas palabras mágicas, miramos hacia arriba y... aparece la luz de la linterna que hemos proyectado.

A partir de este momento todo se convierte en juego, sorpresa y descubrimiento. La luz aparece y desaparece, recorre toda la sala, intentamos atraparla con las manos en la pared, en la puerta, pisarla con los pies. De pronto está encima de la silla, debajo de la mesa, se desplaza deprisa, ahora más despacio...

Proyectamos sombras sobre techo o pared con objetos cotidianos, descubrimos cómo se hacen más pequeños o más grandes según los acercamos o los alejamos de la luz. Jugamos con las sombras de nuestras manos y nuestros dedos.

¡Somos nosotros!

Y después de tanta agitación, carreras, saltos, etc., nos tumbamos en la alfombra, nos relajamos y hablamos y compartimos nuestras emociones con los demás.



La tele mágica

Una caja de madera rectangular, de dimensiones aproximadas 50 cm. largo x 40 cm. alto x 40 cm. profundo, fabricada con láminas de aglomerado no muy gruesas, en la parte frontal tiene un cristal translúcido (metacrilato) que se puede quitar y poner por medio de unas guías en los lados. En su interior se ha instalado una lámpara, que se conecta a la red eléctrica, proyectada hacia el cristal.

Ya tenemos la caja, para convertirla en una «tele», primero la decoramos en el aula, en el rincón de plástica (pintamos, pegamos

gomets...) y nos disponemos a ver cómo funciona.

En ella proyectamos cuentos elaborados y decorados sobre papel vegetal continuo. Los niños y niñas se convierten en cuenta cuentos con este apoyo visual.

También proyectamos elaboraciones propias de los niños y niñas, siempre en papel vegetal

Es un material visual distinto, con muchas posibilidades y con una magia especial.

Consejo de *Infancia* en
Castilla La Mancha

Cuadros



deliciosos



La actividad «Cuadros deliciosos» nos vino como anillo al dedo al grupo de 4 años de Educación Infantil dentro de la dinámica de nuestros proyectos. Surgió sin planificación alguna por nuestra parte, pero presentada y realizada en el lugar y momento más adecuado.

Acabábamos de terminar nuestro anterior proyecto dedicado al arte y estábamos comenzando el siguiente «Cuentos de la tercera edad», y la actividad que surgió sirvió de nexo entre ambos proyectos.

Cada vez que iniciamos un proyecto presentamos una actividad motivadora a modo de arranque; en este caso, como se trataba de la tercera edad recibimos la visita en la cla-

se de un abuelo para que, a través de su propia historia personal, pudiéramos adentrarnos en su infancia. Queríamos saber cómo era su escuela, sus maestros, sus libros, cómo aprendían, a qué jugaban, qué cuentos y canciones le enseñaron...

Nos ciframos como objetivos:

- Valorar la importancia del papel que desempeñan nuestros abuelos como miembros de la familia.
- Apreciar las aportaciones que las personas mayores nos ofrecen.
- Respetar y profesar afecto a nuestros mayores.
- Acercar al pequeño a la literatura tradicional: cuentos, poemas, refranes...

El abuelo que nos visitó nos explicó, con mucha paciencia y cariño lo más significativo de su infancia; aspectos que los pequeños iban escuchando con gran interés e incluso empatía, expresando opiniones o preguntando:

- ¡Qué frío teníais!, ¿no?
- ¿Y no había balones? ¿Jugabas con una zapatilla?
- ¿En vuestra clase había rincones?
- No teníais nada.

Después nos explicó algunos juegos, como el del pañuelo, las chapas, etc., y nos cantó una canción que él recordada para saltar a la comba. También nos recitó un poema.

Estábamos disfrutando mucho. Pero cuando realmente quedamos sorprendidos fue con la siguiente actividad.

Les propuso a los pequeños hacer un cuadro, pero un cuadro diferente. Nos dijo que ya le hubiera gustado a él poder hacerlo de pequeño. En ese momento, todos los niños y las niñas querían contarle que ellos habían hecho muchos cuadros, muchos cuadros diferentes.

Efectivamente, sabían de lo que hablaban; como acabábamos de terminar el proyecto dedicado al arte, ellos sabían pintar con témperas, con pintura acrílica, sabían hacer cuadros de arena, de sal...

Le contaban, le explicaban, querían decir tanto... Pero quedaron maravillados con esta nueva forma tan deliciosa de pintar; se trataba de hacer un cuadro con chocolate. Sacó dos tabletas de chocolate, una de chocolate negro y otra de blanco. Ahora sólo necesitábamos dos cartulinas, una blanca y otra negra.

Cogió una onza de chocolate negro y se puso a pintar en la cartulina blanca, y después con el chocolate blanco en la cartulina negra.

Nos quedamos todos boquiabiertos.



Después hicimos todos la experiencia. Surgió la posibilidad de dejarlo derretir al sol, así como de usar el pincel. Cada uno aportando su propia iniciativa y su creatividad.

Fue muy divertido. Aunque hubo quien se quedó rápidamente sin tener con qué pintar.

Ese día tuvimos que dejar un poco de lado nuestro lema: «Con la comida no se juega.» Pero mereció la pena.

Gracias a todos los abuelitos y abuelitas, que tanto saben.

Carmen Soto



O PRIMEIRO DÍA DE ESCOLA, O ENCONTRO

Francesco Tonucci: FRATO grafías. 35 ANOS DE HUMOR DENTRO DA EDUCACIÓN, Vicerreitorado de Extensión Universitaria e Estudantes da Universidade de Vigo, 2004, página 64.

Tomarse un **respiro**

Afortunadamente bastantes de las cosas que se estropean tienen arreglo. Sin ir más lejos, hace unos meses me dolía la espalda. Se lo comenté a una amiga que sabe de masajes y otros asuntos del cuerpo, y me aconsejó que me «tomara un respiro» unas cuantas veces por día. Lo del respiro no era una simple metáfora, era una literalidad. De lo que se trataba era de lograr quedarme quieta un rato... y respirar hondo. ¡Se me curó el dolor en apenas dos días!

Así que me he vuelto defensora de cualquier clase de respiros que nos permitan recuperar la calma, la salud y el tiempo que nos hemos dejado arrebatar por estas prisas que corren, y que

En este tiempo uniformemente acelerado en el que estamos inmersos, familias, pequeños, maestros y tantos más, nos sentimos a veces con demasiadas tareas por delante, sin momentos para reflexionar, con poca calma y bastantes soledades. Y nos vemos atrapados, casi sin darnos cuenta, en este remolino del «no-tiempo», mientras los pequeños se van haciendo mayores ante nuestros ojos excesivamente cortos de vista.

su nacimiento, ha de atravesar múltiples peripecias para constituirse —a través de procesos en principio abiertos, inacabados— en sujeto apuntalado en el organismo, pero irreductible a él. Recorrido laberíntico entramado por marchas y contramarchas, detenciones, saltos...»

Sin embargo hoy en día ofrecer espera a estos procesos del crecimiento resulta más complicado de lo que parece. En esta «era de las prisas» se vive como algo terrible y casi casi «frustrante»

Mari Carmen Díez

nos hacen olvidarnos hasta de las cosas más elementales, como son respirar, sentir, caminar, mirar, charlar... «estarnos cerca».

Dice Marisa Rodulfo que «la cría humana, desde el momento de

tener que esperar para la más mínima cosa. Si escribimos un mensaje en el móvil, nos saltamos la mitad de las letras para terminar antes. Si apretamos un timbre y tardan en abrir la puerta, nos desesperamos. Si preparamos una comida, queremos que esté hecha a los cinco minutos.

Todo lo rápido triunfa: coches, microondas, máquinas de afeitar, trenes, o quitamanchas... En cambio cualquier cosa «lenta», o que requiera un proceso de tiempo más o menos largo, está condenada al fracaso. Sólo le perdonamos una cierta tardanza ¡de segundos! al ordenador. Tenemos prisa con el perro, con los ancianos, con los que van en el coche de delante, con la cajera de la tienda, con la pareja, con nosotros mismos...

Con los pequeños también tenemos prisa. Queremos que crezcan a la carrera, y además que sean inteligentes, que no lloren, que no cojan



traumas, ni constipados, que aprendan inglés lo antes posible, que sean buenas personas, que no den mucha lata, que sean simpáticos, autónomos, modernos y creativos. A pesar de que, como todos sabemos, un niño no se hace en un día...

Alguien inventó una vez eso de que «lo más importante no es la cantidad de tiempo que dedicamos a los hijos, sino la calidad», y esa idea, un tanto discutible, ha cuajado y perdurado, seguramente porque nos da la oportunidad de librarnos de las dudas que nos surgen cuando la cantidad de tiempo dedicado a la crianza es, quizás, demasiado escueto. Y es que, a veces, tenemos tan tasados los minutos del trayecto, de la cena, del baño o del cuento, que no dejamos ni un hueco para los imprevistos, para las fiebres de última hora, para llevar al hijo al cumpleaños de un amigo, para un mimo adicional, para una melancolía.

Pero resulta que los pequeños, aún tan en contacto consigo mismos, aún tan centrados en su cuerpo y en su propio bienestar, no entienden nuestras prisas. Y nos miran con cara de perplejidad cuando les pedimos que desayunen rápido, porque se nos hace tarde, que caminen ligeros y sin entretenerse, porque llegamos justos a la escuela, que digan «corto y claro» lo que tienen que decir, porque nos falta tiempo para esto o para lo otro... y así todo el santo día. Prisas para ir a las clases de por la tarde, que parecen ya una ineludible obligación. Prisas para bañarse, para cenar, para dormir, para hablar...

En la escuela también les metemos prisa por aquello de que «no hay que perder el tiempo», de que «hay que aprender mucho», de que las tareas a hacer son tantas que, si no vamos a un buen ritmo, no nos dará tiempo a acabar el programa previsto... O porque viene la profesora de música, de

gimnasia, o de informática y hay que recogerlo todo, aunque estemos a punto de conseguir la mejor torre de la temporada, de acabar de leer el cuento preferido, de escribir una carta a un amigo, o de pintar un buen cuadro.

Precisamente este año he vivido dos sencillos hechos que me han dejado pensativa.

Uno de ellos fue la fuerte negativa de uno de mis alumnos, de cuatro años, a ir a natación al salir de la escuela: «Estoy cansado». «Quiero irme a casa». «Además me duele la barriga», decía. La madre le seguía insistiendo, mientras le explicaba lo bueno que es saber nadar, lo fuerte que iba a ponerse, lo mucho que iba a crecer... Pero él se mantenía en defender su deseo de poder acabar su larga jornada (de ocho horas), en querer volver a su casa, a sus juguetes, a su pijama, a su descanso, a su tranquilidad. No sé en qué quedaría la cosa, lo que



me impresionó fue la clara demanda del niño con respecto a su placer y su necesidad.

El otro hecho fue la discreta queja que me formuló una niña de mi clase, reposada, participativa y buena trabajadora en general, que me preguntó alarmada: «¿Pero es que aún vamos a trabajar más?», cuando propuse hacer una sesión de talleres, después de una mañana

ocupadísima, en la que habían escrito el nombre de cinco amigos, habían escuchado la lectura de unos párrafos de un libro sobre Rusia (tema que les interesaba), habían hecho teatro en pequeños grupos, y habían copiado del natural ocho muñecas Matrioskas, que los tuvieron encantados y metidos en faena con sus preciosas formas y sus vivos colores.

La verdad es que la pregunta de la niña me inquietó y me llenó de dudas. Me hizo pensar en los sanos respiros y en los insanos aceleros, y me llevó a plantearme si estaba teniendo en cuenta las necesidades, posibilidades y deseos de los pequeños, o sólo los míos... En fin, que decidí darle un giro al «programa» de esa tarde, ofreciendo a los niños y niñas poder jugar, disfrazarse, y ver cuentos, en lugar de hacer los talleres que tenía preparados.

Y no es la primera vez que esto ocurre. De un tiempo aquí me he visto en varias ocasiones teniendo que dejar de hacer las cosas que había previsto para evitar males mayores. Me ha pasado en la clase, en la escuela como conjunto, con los padres de mis alumnos y hasta con los propios pequeños que se ponen a proponer de manera desbordante y que luego están agotados en el intento de llevar a cabo sus propias ideas. El caso es que, quizás por

pura necesidad, he desarrollado una especie de «termómetro» detector de activismos que me avisa cuando percibe quejas, prisas, agobios, excitación, choques, accidentes, peleas, gritos, desatenciones, o latidos de corazón demasiado rápidos.

Últimamente lo que hago si se da alguna situación de estas características de manera persistente, es pararme a pensar si será excesiva la cantidad de actividades programadas que llevamos entre manos. O si ha habido muchas visitas. También miro el grado de implicación de los pequeños con los proyectos en curso, el nivel de exigencia que estoy teniendo con ellos, si ha disminuido por algún motivo la cantidad de horas dedicadas al juego, a la psicomotricidad, al teatro, o a los talleres, si hay algún conflicto en el grupo que esté influyendo en la dinámica del conjunto, si alguno de los pequeños pasa por algún motivo especial que



le suponga alteración... Y me miro yo por si estoy especialmente alterada por algo.

Y a pesar de que algunas de las personas que visitan nuestra escuela han valorado la sensación de calma que se respira en ella, sabemos que aún nos queda mucho trecho por recorrer en este sentido. Porque hay veces en que las circunstancias traen un exceso de actividades de un tipo determinado que contribuyen a desequilibrar el necesario ambiente de calma activa que sería bueno mantener en la escuela. Empeño de las maestras en hacer mil cosas por minuto, fiestas que nos hacen ocuparnos de manera exagerada a los mayores y que dejan a los pequeños enredados en nerviosismos que aún no saben gestionar, frecuentes cumpleaños que impregnan el aire de olor a regalos y a rivalidades, padres que coinciden en su deseo de venir a aportar algo dentro de algún proyecto de trabajo, excursiones, etc.



Ahora lo que hago es atreverme a comentar con los pequeños y con los padres lo que creo que sería más conveniente. A finales de este curso recuerdo que la mamá de Carla vino a ofrecer la visita de la tía de la niña para hablar en clase sobre «desayunos sanos», pero estábamos construyendo la hoguera para la fiesta de San Juan, despidiéndonos de cada estancia de la escuela, (porque este grupo se va a primaria), teníamos una muy deseada excursión a bañarse a la playa, y además... había preparada una pequeña fiesta de despedida para el grupo. Así que le expliqué todo esto, le agradecí su idea... y le dije que no podría llevarse a término. El cupo de ocupaciones estaba más que cubierto. Lo entendió y estuvo de acuerdo.

También he tenido que frenar este año la propuesta de un grupo de pintoras (niñas de la

clase) que pretendía que todos sus compañeros de clase reprodujeran una colección de doce cuadros de flores muy bonitos con témpera, semejantes a los que aparecían en un libro de arte que manejamos en clase el mes de enero dentro del proyecto «Florece enero». Tuvimos que calcular lo que se tardaba en hacer uno de ellos para que vieran que nos ocuparía demasiado tiempo, además de que quizás no todos los compañeros compartirían su idea, y habría que votarla. Aunque eso no significaba que si ellas tenían interés no pudieran hacerlo en las sesiones de talleres, y así lo hicieron cinco de ellas.

El penúltimo día del curso Pablo quiso hacerse una agenda de teléfonos para mantenerse en contacto con los amigos. Le comenté la dificultad de la tarea, pero él insistía. Le costaba pensar en la distancia y la no comunicación con sus íntimos amigos con los que estaba todo el día hablando. No pude convencerlo, sino que fue él el que me convenció a mí con su magnífica propuesta: «Si se tarda mucho en copiar los nombres y los teléfonos, nos hacemos la agenda con hojas grapadas y nos das los teléfonos y los nombres fotocopiados para que los copiemos en casa poco a poco.

Y es que aunque he aprendido a parar ciertas actividades desmedidas que alteran y no hacen bien a los pequeños, éste es un tema que me cuesta bastante controlar por mi manera de ser, un tanto ligera de más y con tendencias activistas. Se me ocurren ideas a las que me cuesta renunciar, quiero aprovechar todas las propuestas de los pequeños, de las familias y de todo el que se nos acerca, me da mucha

curiosidad qué dirán los pequeños de tal o cual tema, cómo les quedará tal o cual trabajo, qué hipótesis harán sobre tal o cual material o situación... Y sin darme cuenta, los inundo de trabajo, de interrogantes, de planteos mil... Tendré que seguir en ello y tratar de hacer frente común con mis compañeras para ver si entre todas logramos bajarnos de las velocidades y los excesos, ya sean particulares, colectivos, culturales o sociales.

Quizás tendríamos que intentar preservar a los pequeños de esta tontuna generalizada que nos hace llenar apretadamente todos los minutos del día, como si de un momento a otro se fuera a acabar el mundo.

Quizás tendríamos que dejarnos recordar por ellos cómo se hace para vivir cada una de nuestras actividades con la concentración y la intensidad con que ellos las viven.

Quizás tendríamos que preguntarnos si es saludable este ir de un lado a otro para alcanzar quién sabe qué magníficas cosas, este hacer tantas veces sin pensar, o este vivir aparentemente a todo fuego, pero a menudo sin encender ninguna mecha.

¿Qué pretendemos, maestros y padres, con estos aprendizajes masivos, con estas ocupaciones continuadas, con este saber que SÍ ocupa lugar?

¿Será formar supuestos genios? ¿Preparar para la universidad desde ya mismo? ¿«Labrarles» un buen estatus para el futuro?

¿Lo hacemos para que amen el conocimiento, o para que lo aborrezcan?

Afortunadamente, en cualquier momento podemos tomarnos un respiro... y vivir. ■

Los remedios de la abuela

El proyecto «Los remedios de la abuela» surgió cuando estábamos estudiando el cuerpo humano y las plantas. En un momento dado surgió la idea de que desde la antigüedad se conocían las propiedades curativas y beneficios que otorgaban algunas plantas.

Sobre plantas medicinales, existe mucha información en la red, libros, muchas revistas publican secciones sobre salud donde la mayoría de veces aparecen consejos y recetas de la abuela. Nos propusimos enterarnos de cuáles eran los consejos más extendidos y localizar qué tipo de plantas medicinales eran las más extendidas en nuestra zona. Queríamos que los pequeños conociesen el nombre de las plantas y su utilidad.

Este proyecto lo hemos llevado a cabo dos maestras de dos centros distintos (Escuela Pública Nuestra Señora Del Rosario, de Las Librilleras-Lorca y Escuela Pública Nuestra Señora Del Rosario de Alhama de Murcia) pero de forma simultánea, coordinada y en continuo contacto mediante la red, lo cual ha favorecido y enriquecido el aprendizaje que ambos grupos de 5 años se han proporcionado mutuamente. Con ello las maestras pretendíamos que los pequeños conociesen las diferentes formas de preparar remedios medicinales según la zona o lugar donde se viva, los nombres comunes que se utilizan para referirse a una misma planta, que descubrieran dónde se utilizan más las plantas medicinales (en el campo o en un pueblo).

Algunas de nuestras pretensiones eran:

- Conocer plantas medicinales.
- Conocer las propiedades medicinales de algunas plantas.
- Conocer las propiedades medicinales de algunos alimentos.
- Conocer remedios a base de plantas.

M^a Cecilia Morales, Ana Belén Gambín

Haríamos nuestro propio libro de recetas de la abuela.

Surgieron interrogantes sobre cómo nos curamos con plantas y nos planteamos ampliar los conocimientos sobre el cuerpo y la salud y relacionarlos con los beneficios que nos pueden aportar las plantas para mejorar nuestro estado físico y psíquico.

- Adquirir hábitos y actitudes saludables.
- Conocer el medio natural y los beneficios que puede aportar a las personas adquiriendo actitudes de respeto y cuidado.
- Desarrollar los sentidos a través de la manipulación y la experimentación.
- Fomentar actitudes de cooperación, colaboración y ayuda.

¿Cómo lo hicimos?

Una vez trabajadas las unidades del cuerpo y las plantas los pequeños se planteaban cómo las plantas podían ayudar a las personas para estar sanos.

Desde la primera sesión pudimos comprobar que los pequeños conocían algunas plantas que sus mamás utilizaban para curarlos.

Los pequeños querían conocer qué plantas nos curan, cómo lo hacen...

Llegaron a la conclusión de que debíamos buscar libros, revistas... y que debíamos preguntar a sus familias para recopilar toda la información

resumirla en dossiers individuales y un libro de grupo de remedios de la abuela para dejarlo en la biblioteca del Centro. Medidas que ya están acostumbrados a adoptar al trabajar pequeños proyectos.

Las actividades se han realizado en el espacio propio del grupo, en la biblioteca del Centro, en la sala de nuevas tecnologías, en el campo y en el huerto.

El espacio se organiza en rincones que se van modificando en función de las temáticas, proyectos, talleres... que vamos desarrollando. En concreto para este proyecto se ha distribuido el aula de la siguiente forma:

- *Rincón de la casita*: donde se ha realizado el taller de infusiones y en el que encontramos distintos utensilios de cocina para preparar y degustar las infusiones.
- *Rincón de la naturaleza*: donde hemos ubicado las plantas para su observación, cuidado, manipulación y experimentación.
- *Rincón de plástica*: donde plasman con distintos materiales plásticos las vivencias que van experimentando.



- *Rincón de lectoescritura y biblioteca*: donde encontramos el ordenador que sirve de enlace entre los dos centros a través de la webcam y el correo electrónico, buscamos información en Internet a través de Google, etc. También observamos y trabajamos con los nombres de las plantas, sus dibujos o fotografías, leemos cuentos que nos hablen sobre las plantas, etc.
- *Rincón de lógica-matemática*: donde encontramos balanzas, distintos recipientes de medición, donde medimos las cantidades de ingredientes que necesitamos para el desarrollo de los talleres.

Se ha trabajado en gran grupo, en pequeño grupo e individualmente.

El proyecto se ha llevado a cabo en las sesiones de la mañana coincidiendo con los momentos de asamblea y rincones.

También se ha utilizado el horario destinado a biblioteca y al aula plumier.

Para informarnos recurrimos a:

- Asamblea para conocer los conocimientos previos relacionados con las plantas medicinales.

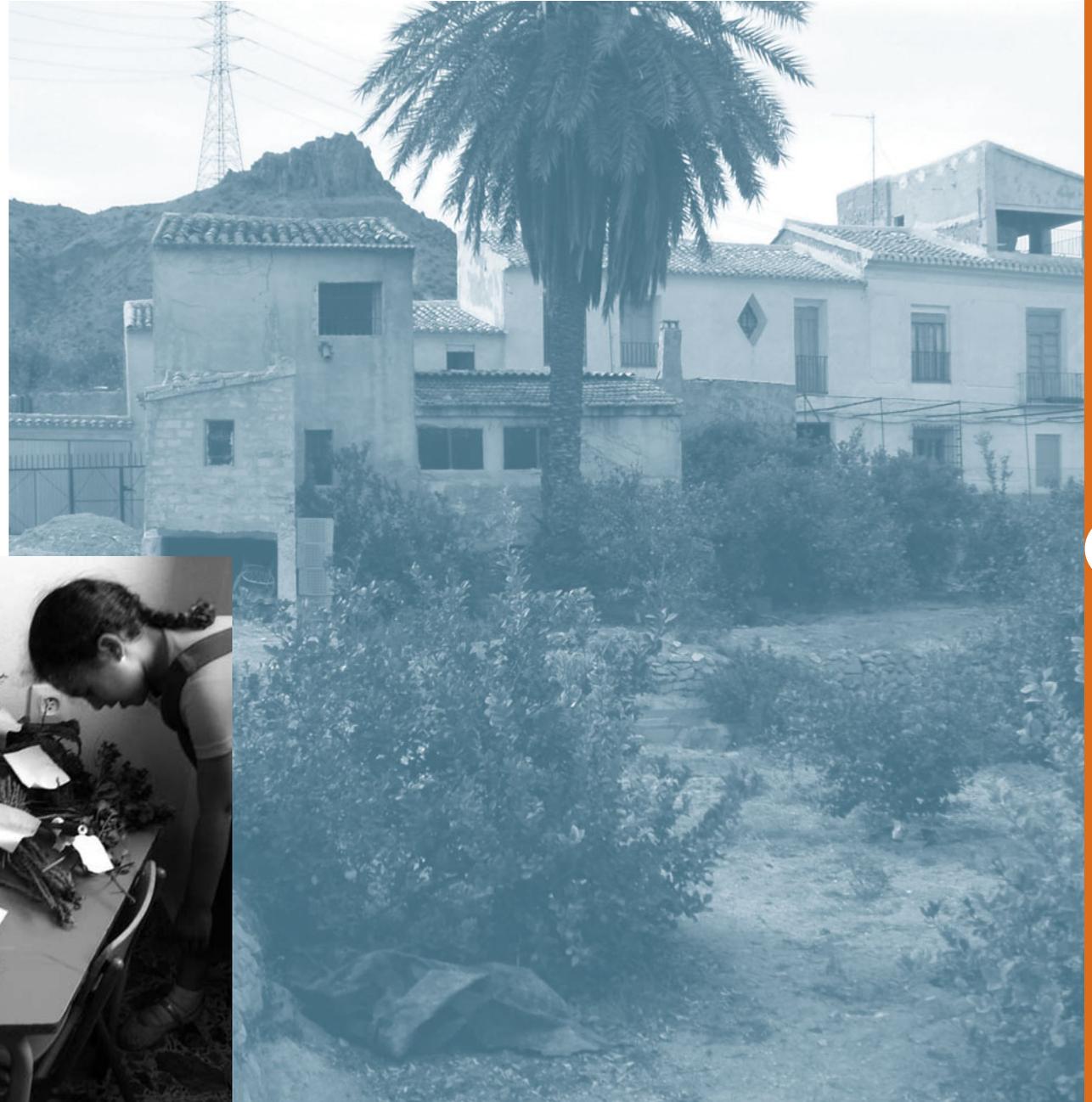
- En papel continuo copiamos todas las respuestas y hablamos sobre ello.
- Asamblea para decidir qué queremos saber (se recoge en el mismo papel continuo).
- Asamblea para concretar cómo averiguar esa información.
- En asamblea debatimos: ¿Dónde podemos encontrar las respuestas a lo que queremos saber? Les preguntamos dónde habíamos visto libros de plantas medicinales.
- En nuestra visita semanal a la biblioteca del Centro buscamos aquellos libros que parecían ser de plantas medicinales. Las maestras ya habíamos localizado algunos libros que contenían información sobre estas plantas.



- Algunas familias nos trajeron información, libros y plantas medicinales.
- Proyectamos videos documentales sobre las plantas y sus usos terapéuticos.
- Pedimos a los padres recetas o remedios caseiros que ellos utilicen.
- Nos visitó un abuelo y una madre para explicarnos los remedios naturales que utilizaban para aliviar y curar distintas dolencias.
- Intercambiamos información con los alumnos del otro centro a través de Internet.

Pero lo que más nos gusta es la observación directa y la manipulación con los sentidos

Realizamos una salida al campo y a un huerto donde encontramos distintos tipos de plantas medicinales que fueron identificando.





Jugamos y aprendemos en los talleres

- *Infusiones:* Se prepararon distintas infusiones en las aulas a la hora del almuerzo.
- *Pomadas:* Se elaboró una crema hidratante y cicatrizante a base de aloe vera.
- *Jarabes:* Elaboramos jarabes para la tos a base de orégano, miel, limón, corteza de naranja... (Previamente se pidió autorización a las familias para que sus hijos probasen los remedios elaborados en los talleres).

Dedicamos tiempo de los almuerzos a probar distintos tipos de alimentos, como frutas y verduras, y comentamos sus valores nutricionales, preventivos y curativos.

En algunas ocasiones nos servimos de vídeos educativos.

Buscamos información en diferentes páginas web relacionadas con las plantas medicinales y visionamos distintas fotografías de plantas a las que no tenemos acceso en nuestro entorno.

Visionamos el vídeo «Las plantas» de los Hobbs.

Cómo utilizamos la información obtenida

- En asamblea les leemos a los pequeños el nombre, las características, propiedades curativas y aplicaciones de distintas plantas y recetas medicinales.
- Observando muchísimo los materiales.
- Hablando y dialogando sobre los nuevos conocimientos que íbamos adquiriendo.
- Preguntando mucho en casa sobre las incógnitas que iban surgiendo y las que las maestras sugeríamos que investigasen.
- Intercambiando información a través de una webcam entre los pequeños de los dos centros.

Mediante la webcam y los correos electrónicos los pequeños pueden comunicarse y enviarse fotografías de los descubrimientos. Esperan con interés los correos enviados. Pueden escanear sus fichas, fotos, pensar entre todos el texto que irá en los mensajes. Serán las maestras las encargadas de mandar los correos y manejar la webcam.

Una vez recogida la información comenzamos a confeccionar nuestro dossier individual con los descubrimientos y actividades realizadas y vamos completando el libro de grupo «Remedios de la abuela» que pasará a formar parte de la biblioteca del centro.



Observación y dibujo de las plantas recolectadas

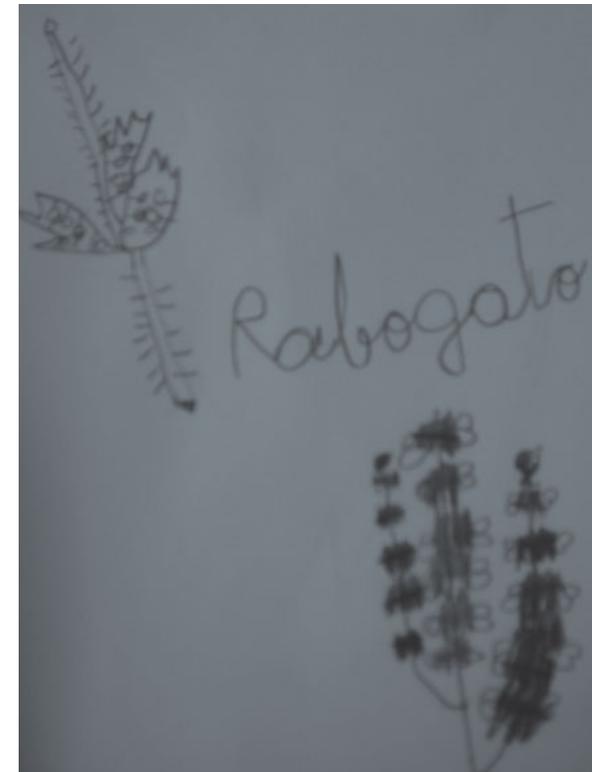
Todas las plantas que llegan a clase son observadas minuciosamente incluso por medio del microscopio o las lupas. Los pequeños plasman su observación mediante un dibujo.

Cuando copian de la realidad y de una observación con óptica propia utilizan más detalles.

Maestra: Andrea, llevas 50 minutos con el microscopio. Si quieres puedes continuar más tarde.

Andrea: No, es que me quedan muchas burbujitas y rayas. No sé qué pasa que cada vez salen más hojitas.

Una conversación escatológica como les gusta a los pequeños. Estos insistían en comunicar el descubrimiento de que la cebolla exprimida nos permitía hacer «caca».



Dibujo de la receta de un remedio

Los pequeños tratan de plasmar la receta que han aprendido a realizar en los talleres. Se les pide que lo hagan de la mejor forma posible para que otra persona que lo vea entienda en lo que consiste nuestra receta.

Recorte de imágenes de plantas medicinales

Utilizando las revistas que nos traen de casa o las imágenes de Internet, vamos recopilando las suficientes imágenes de nuestras plantas medicinales y las podemos ir comparando con las plantas que tenemos en natural.

Lista de nombres de plantas medicinales

Dedicamos tiempo a los nombres de las plantas, utilizamos los nombres comunes e incluso nos atrevemos con algún nombre científico. Es también una oportunidad de comprobar la cantidad de sinónimos o nombres que se le dan a una misma planta dependiendo de la zona.

Señalar en el dibujo de un vaso medidor la cantidad de líquido necesario para preparar el remedio en cuestión

A los pequeños se les da la oportunidad de experimentar con vasos medidores y líquidos. Durante los talleres de infusiones o jarabes interiorizan algunas de las medidas más extendidas en gramos. En una ficha se les pide que plasmen la cantidad de líquido necesario, coloreando en el vaso los niveles necesarios.



Señalar en un peso de cocina la cantidad en gramos de hojas, flores o tallos necesarios para preparar el remedio

Aunque las cantidades necesarias de hojas, flores, o ramitas necesarias para la preparación de infusiones, jarabes o pomadas son muy pequeñas, el pequeño puede apreciar esas diferencias mínimas de peso usando un peso de cocina. De esta forma se darán cuenta de que hay que poner mucha cantidad para lograr un peso pequeño, de que, a pesar de la cantidad que puedan estar poniendo, no pesan las hierbas.

Realizar fichas técnicas de plantas medicinales

Cuando nos traen una planta diferente le hacemos una ficha técnica como lo hemos observado en distintas páginas sobre plantas medicinales en Internet. De esta forma los pequeños pueden ver al mismo tiempo la planta, el nombre y para lo que sirve.



Plasmación de lo visto en el vídeo de las plantas

Cuando vamos a visionar un documental o programa sobre plantas les pedimos a los pequeños que estén muy atentos porque tendrán que dibujar aquellas cosas que aprendamos sobre las plantas.

Inventar un prospecto para el jarabe o pomada preparado en el taller

En años anteriores habíamos trabajado las recetas y los prospectos de los medicamentos, así que conocíamos palabras como las indicaciones o la posología. Trabajamos estos conceptos e inventamos un pequeño prospecto para nuestra medicina natural.

Dossier individual

Al terminar, cada uno había completado un dossier individual con todos sus trabajos. En el dossier individual como en el dossier de grupo se

plasmará en las primeras páginas una especie de prólogo donde se explique la actividad y aquellas cosas que hemos aprendido sobre las plantas medicinales. De esta forma tanto las familias que han podido participar en los talleres como las que no, puedan encontrar sentido a la actividad que sus hijos llevan a casa. Las maestras confeccionamos un dossier de grupo con las fotos, los trabajos y la explicación de la experiencia.

Recursos humanos

La colaboración de un abuelo y una madre que nos explicaron qué remedios naturales utilizaban para aliviar y curar distintas dolencias.

Materiales

- Libros y revistas sobre las plantas medicinales recogidos de la biblioteca del centro, aportados por las familias y las maestras.
- Vídeos documentales y de dibujos animados sobre las plantas medicinales.
- Plantas medicinales aportadas por las familias.
- Salida al campo y un huerto para observar y recoger plantas medicinales.
- Material fungible (folios, ceras, rotuladores, pintura...)
- Microscopios y lupas.
- Ordenador, escáner, webcam, impresora.
- Vasos medidores.
- Peso de cocina.
- Distintos alimentos: frutas, verduras, especias, azúcar, miel...
- Utensilios de cocina (cucharas, termos, coladores, teteras...)

El libro viaja a las familias

El libro fue a casa de cada uno de los pequeños y en una hoja de comentarios o sugerencias las familias fueron relatando lo que les había parecido la experiencia, anécdotas que habían ocurrido en casa durante el proyecto, su postura y su parecer.

Comentarios de algunos padres

Mamá de Paco: Yo me he sorprendido con los nombres distintos que les damos a las mismas plantas.

Mamá de Juan José: Mi hijo me escuchó estornudar y empezó a decirme las hierbas que tenía que tomar para curarme.

Mamá de Andrea: A mi hija tendré que comprarle un microscopio para Reyes, me tiene loca.

Mamá de Pascual: Hizo que su abuela lo llevara al monte a recoger hierbas para clase. La verdad es que los ancianos sí que entienden de eso.

Papá de Sonia: Mi hija quiere un libro de plantas.

Papá de Aya: Nosotros como árabes utilizamos muchas especies y hierbas en las comidas y para curar; pero no las llamamos igual.

Papá de Mauricio: En Ecuador es muy usada la medicina natural.

Reflexiones

Ha sido maravilloso conocer la gran cantidad de remedios que usamos. La gran variedad de plantas con valor curativo que existe en un lugar en el que no vemos tantos árboles como desearíamos los murcianos; pero en verdad que sí existe una gran variedad de plantas de secano o de huerta que han servido de fuente de alivio a muchas dolencias y



enfermedades que sólo gracias al saber popular y ancestral de las abuelas hemos podido conservar. Algunas de las reflexiones que alcanzamos con los niños y las niñas son:

- Que las plantas tienen un color diferente cuando están frescas que cuando están secas.
- Que los olores y sabores se potencian cuando los transformamos en infusiones a través del agua caliente.
- Que los alimentos y las frutas mejoran nuestra salud.
- Que los nombres de las plantas varían dependiendo de la localidad.
- Que necesitamos mucha cantidad de hierbas para conseguir «200 gr.» (que es más fácil medirlas a cucharadas).
- Y que debemos tener cuidado con la naturaleza y proteger las plantas autóctonas y en peligro de extinción para que no desaparezcan.

Para las familias ha representado un placer dar a conocer sus remedios y compartir los de los demás. Por ello muchos de los remedios del dossier de grupo han sido fotocopiados y repartidos. ■

La internacionalización en la formación

del técnico superior en educación infantil

Este artículo plantea cómo las becas Erasmus para estudiantes constituyen una oportunidad inmejorable de adquirir cualidades personales y profesionales, actitudes de autonomía, respeto, paciencia, flexibilidad, apertura a nuevos espacios y culturas, acercamiento a otros sistemas educativos y de relación con las familias...

Susana Martínez

Cada curso escolar, desde hace dos años, en torno a una docena de estudiantes de segundo curso de Educación Infantil

del instituto de Eskurtze de Bilbao, van al extranjero a realizar las prácticas en empresa, lo que conocemos como FCTs, o Formación en Centros de Trabajo. Los destinos, en este último curso escolar, han sido Finlandia, Italia, Suecia y Alemania. El Programa de Aprendizaje Permanente, y en concreto el subprograma sectorial Erasmus, permite estas experiencias y que los ciclos formativos de grado superior conformen, junto con los intercambios universitarios, el espacio de educación superior europeo.

La formación de nuestras alumnas es una tarea de una gran responsabilidad, que nos confronta continuamente sobre los contenidos que damos. Lo que aprenden en el aula y en los centros de

prácticas, tiene un gran efecto multiplicador: más allá de unos conocimientos sobre autores concretos, unas técnicas determinadas o cualquier otro aspecto más o menos fácilmente aprendido, hay algo que, indefectiblemente, aparece en nuestras sesiones de evaluación o de equipos docentes: las actitudes de la educadora o educador infantil.

Nuestro alumnado es mayoritariamente joven, con una edad media en torno a los 20 años y llenos de ilusión por aprender. Muchas de las palabras que utilizamos para la educación en la infancia, debido a su edad, pueden estar cargadas de connotaciones diferentes: autonomía, seguridad, confianza, respeto... A fin de cuentas, su propio proceso de adquisición de autonomía, seguridad, confianza... tiene una perspectiva vital más corta que la nuestra. Porque no hay que olvidar que

todos estamos en ese camino. Una educadora infantil, que acogía en su centro a una alumna finlandesa de 17 años que tutorizábamos en el IES Eskurtze BHI, nos decía: «¡Dios mío, si yo con 30 años no me atrevo a hacer lo que ella ha hecho, viajar desde la otra punta del mapa para estar aquí unas cuantas semanas!»

La posibilidad de participar en las becas Erasmus les ofrece una oportunidad inmejorable de adquirir cualidades personales y profesionales tan necesarias en la educación infantil, como son la flexibilidad, la paciencia, la apertura a nuevos espacios, la multiculturalidad, la intervención de la educadora desde otra perspectiva, acercamiento a otros sistemas educativos y de relación con las familias... Y todo esto les impacta porque lo viven en un entorno totalmente nuevo donde tienen que poner en marcha todos sus recursos personales.

Cuando participan en estas experiencias, solamente han realizado unas cortas prácticas en una escuela infantil. No tienen, en cuanto a modelos



de formas de estar en el grupo, mucho con lo que comparar. Cuando leemos los trabajos que tienen que elaborar en el extranjero, sin embargo, hay una gran riqueza de experiencias que nos dan material de reflexión con ellos mismos y con los compañeros, sobre lo que es posible o lo que no, pero desde el enfoque de la práctica.

Por ejemplo, una frase que, salvando las diferencias que hay entre los distintos países, se repite mucho, y que nos provoca el pensamiento es: «¡Cuánto juegan los pequeños!», y esta frase, en ocasiones, viene acompañada por el malestar de la educadora (en este caso ellas) porque «no hacen nada» en esos momentos. Y si juegan mucho, hay muchos momentos en los que ellas «no hacen nada», lo que les hace sentir malestar. Esto nos da una línea de trabajo muy interesante, para desmontar estas creencias.

Otro de los aspectos que les pedimos comparar y observar expresamente son los momentos de la comida y el sueño. Nos relatan experiencias que consideramos muy valiosas sobre niños y niñas con una gran autonomía para comer, que son activos en esos momentos, que son respetados en cuanto a sus gustos y preferencias en cuanto a la cantidad. No hay pequeños que van viendo cómo sus compañeros de mesa se van

marchando, o están ya con el postre y ellos todavía están con la quinta cucharada del primer plato. Pequeños castigados en la mesa por no comer, a los que ese momento se les hace eterno... El momento del comer es un momento de placer. Las alumnas que hicieron las prácticas en Italia estaban asombradas porque nunca habían visto comer a tantos pequeños fruta con tanto deseo. O porque en el grupo de 1 año, cada uno podía dormirse según sus preferencias, e incluso la educadora podía acurrucarse con ellos en la cuna (¡esto sólo es posible a los 20!), si los pequeños lo necesitaban.

Uno de nuestros alumnos en Alemania nos decía en un mail: «¡Cuánta libertad tienen los niños!»; el mismo alumno que en su valoración de la experiencia comenta: «Yo tenía claro que hay que respetar a los pequeños, pero no me había dado cuenta de qué importante es escucharlos». ¡Qué curioso!

O en Finlandia, donde estar a 15 grados bajo cero es calificado como un invierno amable, y donde no importa el tiempo que haga, que las educadoras se toman el tiempo que sea necesario en vestir a los pequeños para que salgan a jugar diariamente un buen rato, en un grupo con la misma o similar ratio que aquí.

U otra de nuestras alumnas en Alemania que comentaba cómo un niño de 3 años se enfadaba con ella cuando intentaba ayudarlo a bajarse los pantalones para hacer pis. ¡A ella le salió tan natural hacerlo! Como natural le pareció que el niño no se lo permitiera, después de reflexionar sobre ello.

O las alumnas que estuvieron en Estocolmo, donde convivieron con una gran diversidad cultural,

con pequeños que eran atendidos semanalmente en su lengua materna por un profesional y donde recurrían al castigo en contadas ocasiones. Algo que también les hizo reflexionar.

Todas estas experiencias les impregnan y comienzan a ver la educación infantil de una manera más rica, contrastada con realidades diferentes, asumen que otras formas son posibles, no juzgan tanto...

Un alumna dice que esta experiencia le «ha enseñado lo importante que es el respeto hacia los demás, la paciencia, la necesidad de aceptar a gente diferente de mí y de abrir mi mente (...) me llevo sobre todo, grandes amigas y una experiencia que me ha hecho crecer y convertirme en una persona más autónoma e independiente». ¡Vaya! Aquí están de nuevo nuestras palabras: autonomía, respeto, paciencia... en boca de las alumnas tienen un gran valor.

Los testimonios que hemos querido compartir con vosotros en este texto, no pretenden ser, ni mucho menos, una exposición de cómo funciona el sistema educativo en los distintos países. Esto requeriría un análisis mucho más profundo. Tampoco pretenden ser un menoscabo del nuestro, por supuesto. Son experiencias individuales en escuelas infantiles concretas y en grupos determinados. Lo que sí queremos subrayar es la importancia que tiene, para la formación de los futuros y futuras educadores infantiles, haber vivido experiencias de este tipo, la repercusión que tiene en sus vidas, y cómo ello se reflejará en su futuro quehacer profesional. Y lo afortunados que somos sus profesores por poder acompañarlos, a ellos también, en este camino de descubrimientos y crecimiento personal. ■

Conversando con...

El doctor Jordi Sabater Pi nos recibió en la sede de la Colección Sabater Pi, que se encuentra en el Parque Científico de la Universidad de Barcelona.

Hace unos años decidió donar toda su colección de dibujos e imágenes fotográficas a la Universidad para asegurar su difusión pública.

Sus dibujos son extraordinarios, y se pueden consultar también en: <http://www.pcb.ub.es/homepcb/live/ct/p1451.asp>

Nos interesa su vertiente de autodidacta, de observador y de dibujante, y su conocimiento de los primates.

De la entrevista, nos quedamos con su afabilidad, su rigor por el trabajo bien hecho. Y con una frase: «Lo que conoces lo amas y lo que amas lo proteges».

Nacido en Barcelona en el año 1922, Jordi Sabater Pi introdujo en España la etología, ciencia que estudia la conducta animal y humana. Se inició en ella de manera autodidacta durante su estancia en Guinea Ecuatorial entre los años 1940 y 1969. Allí empezó sus trabajos de campo y se especializó en primatología y etología. Además de estudiar los gorilas y los chimpancés de África Occidental, descubrió la industria de los bastones de los chimpancés, estudió las ranas gigantes, las aves indicadoras de la miel y la cultura y la lengua de los indígenas fang que habitaban Guinea.

David Altimir: Usted es autodidacta. ¿Cómo ha sido su trayectoria de formación científica?

Jordi Sabater Pi: Fui a África a la edad de 17 años, cuando mi padre me envió a las plantaciones de un

David Altimir

pariente de la familia, en Guinea. Al principio fue muy duro y pensé que lo primero que debía hacer para facilitar mi relación con los habitantes autóctonos era aprender su lengua. Esto me ayudó muchísimo. Además, también pude descubrir muchas cosas que al resto de estudiosos se les escapaban o, simplemente, no les interesaban.

Hacia los años 50, regresé a Cataluña y estudié en la Universidad, sin pasar demasiadas penas y obteniendo algún que otro premio (premio extraordinario de licenciatura y de doctorado).

Mi actividad de observador y mis investigaciones en África fueron lo que me ayudó a ponerme en contacto con la ciencia escrita, sobre todo gracias a la ayuda de personas como Augustí Panyella, entonces director del Museo Etnológico de

Cataluña, quien me facilitó contactos con universidades y centros de todo el mundo. A través de esta colaboración empecé a familiarizarme con la ciencia escrita, y publiqué un par de libros con él. Para decirlo rápidamente, podría afirmar que para conseguir una buena formación, a mí, no me ha sido imprescindible ir a la universidad.

D. A.: ¿Qué relación ha encontrado entre teoría y práctica en su experiencia?

J. S. P.: En mi caso fueron mis investigaciones las que me abrieron las puertas para poder realizar estudios científicos más teóricos.

Desde la sociedad zoológica de Londres y también desde el Museo de Ciencias Naturales de Nueva York y la Universidad de Zurich me pedían artículos y estudios sobre las diferentes investigaciones

que realizaba: sobre la vegetación africana, y también sobre etnología (estudios sobre la tribu de los fang) y, más adelante, mis investigaciones sobre los primates antropomorfos. Podríamos decir que, cuanto más me interesaba por el entorno en el que me encontraba (vegetación, fauna, poblaciones indígenas) y más notas y observaciones tomaba, se generaba en mí la necesidad de entender más cuestiones sobre la relación entre todos estos elementos.

D. A.: Usted ha sido uno de los primeros en estudiar los primates en su estado natural. ¿Existe mundo de la infancia en los primates?

J. S. P.: ¡Y tanto! Este concepto existe muy claramente. Los pequeños están constantemente jugando entre ellos, jugando con sus padres, de manera que se puede

establecer un paralelismo sobre cómo se comportan los primates y cómo juegan los humanos.

D. A.: ¿Existe el concepto de educación en los primates?

J. S. P.: Tienen lo que se llama *imprinting*, que es el aprendizaje sin esfuerzo. Los niños también lo tienen: hasta alrededor de los siete años aprenden sin esfuerzo. Después de estas edades ya se aprende mediante el esfuerzo, que es un aspecto más humano. Los primates funcionan organizados en grupos, y los grupos están constantemente aprendiendo. También tienen cultura. Cada especie modifica parte de su comportamiento en función de diferentes aspectos. Y no únicamente los primates, sino todas las especies animales. Los mirlos de Collserola, pongamos por caso, cantan de manera distinta a los mirlos





Esquema del movimiento de los chimpancés.

del Moncayo, y esto es resultado de un aprendizaje cultural.

D. A.: ¿Hasta qué punto ha sido importante el dibujo en la construcción de sus conocimientos?

J. S. P.: Para mí el dibujo ha sido fundamental. Yo creo que todos los niños tendrían que entrar en el parque zoológico con una libreta, y, en vez de correr de un lado para otro, tendrían que dibujar. Dibujar exige una observación larga y profunda.

Lo que conoces lo amas y lo que amas lo proteges. Habría que entrar en todos los museos con una libreta y un lápiz. Así se hace en países como Estados Unidos o Suiza... El dibujo es básico: tanto o más que leer y escribir. Además, el dibujo tiene la virtud de sintetizar lo que se está observando. En vez de escribir, pongamos por caso: «Veo unos chimpancés que suben a la copa de un árbol, y que luego bajan...» ¡Esto

es más largo que hacer un esquema, un dibujo! (Véase el esquema del movimiento de los chimpancés.)

D. A.: ¿Cómo cree que los maestros debemos observar a los niños?

J. S. P.: La observación está en la base del conocimiento. El mismo Darwin era un gran observador... A veces digo que ser «darwinista» es simplemente ser observador.

Primero deberíamos dejar que hagan a su manera, que hagan las

cosas por su cuenta. Hay que estimularlos, observar y dialogar con ellos a través de sus dibujos... Hay que utilizar el dibujo como instrumento de cultura, de construcción del conocimiento. ■

Esta conversación fue mantenida en el mes de marzo de 2009. El doctor Jordi Sabater Pi falleció el mes de agosto de ese mismo año.

«La infancia en una sociedad que cambia»
 IV Encuentro Estatal de Educación Infantil
 Barcelona, Escuela de Verano de Rosa Sensat

Desde 2005, cada dos años, las revistas de la Asociación de Maestros Rosa Sensat *Infancia, educar de 0 a 6 años* e *Infancia, educar de 0 a 6 anys* han organizado, en el marco de la Escuela de Verano un encuentro estatal de educación infantil en Barcelona. Los más de 130 miembros de los consejos de redacción de todas las autonomías del Estado que participan en la selección y valoración del contenido de las revistas relativas a su territorio y lengua participan también en la elaboración y diseño de la temática que, en el encuentro, durante dos días, analizaremos y debatiremos intensa y críticamente.

El tema elegido este año ha sido «La infancia en una sociedad que cambia», y el centenar y medio de personas inscritas en esta actividad la hemos abordado, como solemos hacerlo, desde un enfoque que reúne la teoría y la práctica, con ponentes extranjeros y de aquí, con los cuales venimos trabajando desde hace mucho tiempo.

Michel Vandebroek, de la Universidad de Gante, fue desgranando minuciosa y críticamente

los diversos aspectos de la diversidad en nuestra sociedad global, cautiva por los valores del mercado libre, desorientada y con poca capacidad de respuesta ante el aumento exponencial de las múltiples diferencias de origen y de cultura, de género, de capacidades, de edad..., así como ante la emergencia de las diversas tipologías familiares que hoy vive la escuela. Vandebroek denunció de qué manera desde el pensamiento dominante se despliega una privatización encubierta de los bienes y servicios públicos, como la educación, con argumentos capciosos enunciados como «autonomía» o «libre elección», cuando y donde tendríamos que hablar realmente de interdependencia y elección colectiva y cooperación. Una vez más, se transforma un fenómeno social en un problema particular y se buscan las soluciones en una dinámica de individualismo. Hace falta que la escuela pública muestre una actitud de reciprocidad en el recibimiento de cada niño según su diferencia.

Claus Jensen, desde la óptica profesional del colectivo de los pedagogos daneses, abordó los con-

textos espaciales y temporales de la educación en las escuelas. Planteó que los espacios de la escuela se han de abrir y superar las dicotomías seguridad/espacios limitados, espacios exteriores/espacios cerrados, espacios estructurados por los adultos/espacios definidos por la acción de los pequeños, aulas que propician la inmovilidad y la pasividad/nuevos espacios que animan al movimiento y la actividad... Jensen insistió en que cuando se les da la posibilidad los niños y las niñas se mueven y organizan por sí mismos, experimentan y son

Nuestra portada



Granada
 2001
 calle Arabial

tengo un agujero en mis bolsillos

y todo lo que quiero se cae...



conscientes de hasta dónde pueden llegar. Hace falta que los adultos nos atrevamos a abrir los espacios, a dejar más espacio a los pequeños, a crear espacios nuevos e integrados en las escuelas. Los pequeños crean situaciones y los adultos podemos ir viendo cómo encajamos en ellas.

Anna Lia Galardini, del ayuntamiento de Pistoia, empezó con un breve apunte histórico sobre los estilos de participación de las familias en los servicios públicos educativos de la ciudad y cuál ha sido la evolución del compromiso de las familias, desde el tejido social de participación que creó un valioso patrimonio público

de escuelas y servicios hasta una postura de menos implicación y de mero usufructo de un servicio por parte de las familias. La respuesta ante la necesidad de más servicios ha ido acompañada de un incremento de los servicios privados, que no han tenido ni el tiempo ni las condiciones para construir y preservar la cualidad que se había logrado en los servicios públicos. Desde la responsabilidad de la administración educativa municipal se está reflexionando y trabajando a fondo para construir la pertenencia y valorizar los recursos y competencias de participación de las familias. Los educadores juegan un papel



capital en este proceso y esto demanda una formación continua. Galardini hizo hincapié en el nexos que hay entre calidad, participación y democracia.

Para acabar, los talleres de intercambio de la tarde ahondaron en estas cuestiones desde la vertiente de las diversas realidades prácticas. ■



Il Sung NA:
Zzzzz: y ellos... ¿cómo duermen?
Traducción de Jeannie Emery
Buenos Aires: Unaluna, 2009.

En este álbum de gran formato encontramos una narración muy sencilla: cuando se oscurece el cielo, todos van a dormir... Y cuando amanece todos se despiertan, excepto el vigilante búho.

Una historia sencilla, una narración descriptiva, nada original. Pero aquí encontramos la magia del arte: convertir en poesía la historia más banal, hacer de la descripción, literatura. Hay que subrayar la belleza de las ilustraciones: la composición, la combinación de colores, la sensibilidad, los detalles, las sugerencias. El artista coreano, ganador de varios premios, utiliza, en esta

ocasión, el texto verbal como refuerzo de las imágenes, siendo éstas la médula del álbum.

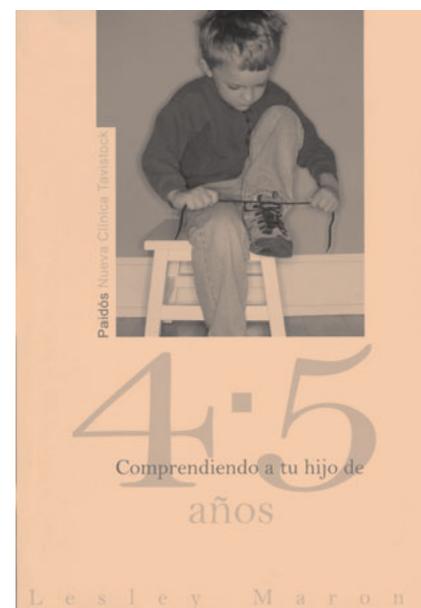
Además a los niños y las niñas les gusta mucho lo concreto de la descripción, tantas veces repetida en la narración: los caballos duermen de pie, los pingüinos agrupados, etc.

Un libro para contar, gozar y para sumergirnos en una hermosa estética.

A partir de 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Lesley Maroni:
Comprendiendo a tu hijo de 4-5 años, Barcelona: Paidós, 2007.
(Colección Clínica Tavistock)



Lesley Maroni nos proporciona las claves para entender a nuestros hijos de 4 y 5 años de una manera práctica. ¿Cómo afrontan los niños y niñas de cuatro o cinco años su mundo en continua expansión? Lesley Maroni analiza los importantes hitos del desarrollo social y emocional que se alcanzan a estas edades, como las cuestiones de identidad, las amistades con los iguales y la superación de las pérdidas y de la enfermedad. La autora también nos muestra cómo los pequeños utilizan el juego y la imaginación como herramientas para afrontar las dificultades con que se encuentran.

Consulta nuestro

CATÁLOGO CASTELLANO

y **consigue** fácilmente

nuestros **LIBROS**

en nuestra **WEB**

[http://www.rosasensat.org
/editorial/es/colecciones](http://www.rosasensat.org/editorial/es/colecciones)

¡Te los llevamos a casa!

**Pago con tarjeta VISA
o transferencia bancaria**

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

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

Consejo de Redacción: Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Jazone Llona, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.^a del Carmen Soto

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Silvia Cortés, Carmen García, Juan P. Martínez, Carmen Ortiz, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo

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

Canarias: Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.^a Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, Agustín Perdomo, M.^a José Pinto, Rafoela Quintana, Margarita Rojas, Lucía Trujillo

Cantabria: Isabel Bolado, Vero Cólliga, Sergio Díez, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla

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

Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Lurdes Garrido, Maite Gracia, Koro Lete, Jazone Llona, Maite Pérez

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.»

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

Madrid: Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Mónica Pérez, Lourdes Quero, Marta Vázquez

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirra Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Ana Guerenadián, Alfredo Hoyuelos, 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. Tel.: 93 481 73 79

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

P.V.P.: 8,50 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

