



in- fan- cia

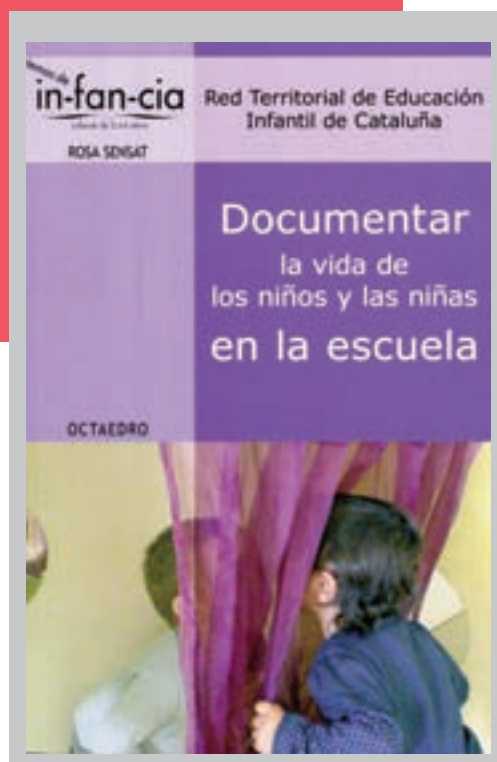
132

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
MARZO / ABRIL 2012

educar de 0 a 6 años

n o v e d a d

e d i t o r i a l



Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela
Red territorial de Educación Infantil de Catalunya

Cuatro puntos de vista diferentes sobre la apasionante labor educativa de documentar. Cuatro puntos de referencia fundamentales para iniciar un proceso de documentación, haciendo de cada grupo de niños y niñas un verdadero laboratorio de pedagogía.

57 págs.
PVP: 9,80 euros

Edita: Octaedro-Rosa Sensat

Tel.: 934 817 377

www.rosasensat.org/editorial/es/novetats/?&view=531

Sostenible

Sostenible, una palabra de moda que comienza a hacerse insostenible en el contexto actual y según dónde o cómo se aplica. Así pues, inevitablemente debemos preguntarnos qué es realmente sostenible y qué no lo es en educación, y muy especialmente en educación infantil.

Con voluntad de clarificar buscamos en el diccionario la palabra clave, *sostenible*, y nos dice: adj. Que se puede sostener. Seguimos buscando, *sostener*: Resistir total o parcialmente al peso, a la tendencia a desplazarse, (de algo); Privar de caer, de ser llevado por una fuerza. Ayudar (a alguien o algo) a que no desfallezca, decaiga, se rebaje, etc. Defender (una manera de pensar), insistiendo en afirmarla contra quien la niega. Resistir (el peso, el esfuerzo, de alguien o de algo).

Así, del adjetivo al verbo, pensamos que la aplicación actual de la palabra *sostenible* es capciosa, engañosa, calculada arteramente para confundir. Por lo tanto,

volviedo a la definición que el diccionario hace de *sostenible*, nos limitaremos a hacer una lectura pedagógica y social.

Resistir al peso, la tendencia a desplazarse. La educación infantil hoy está inmersa en una tendencia que pretende desplazarla conceptualmente: el primer ciclo hacia la beneficencia o lo asistencial, y el segundo ciclo hacia el preescolar, con asignaturas como el inglés o la informática entre otras.

Defender una manera de pensar, insistiendo en afirmarla contra quien la niega, es una necesidad vital para la educación de las niñas y los niños en estas primeras edades, porque lo que se está viviendo en educación infantil pone de manifiesto que haber reconocido el derecho de todo niño a la educación es insuficiente, porque frecuentemente se utilizan las mismas palabras pero se entienden cosas muy diferentes.

Resistir hoy es básico para que todo el esfuerzo hecho por tantas maestras, tantos maestros, familias y algunos ayuntamientos no se vaya al traste. Hay que ayudar a no desfallecer, a no decaer, que no se rebaje nada que pueda perjudicar a los niños y las niñas, y por eso no se pueden aumentar las ratios ni de los niños por grupo, ni las de maestro por grupo de niños, ni se puede hablar en estas edades de horas lectivas y no lectivas, porque en cada segundo el niño aprende, y para poder aprender positivamente necesita regularidad y estabilidad humana y física. Y los hechos avalan que estas no son cuestiones banales.

Así, para que la educación infantil sea verdaderamente sostenible, para evitar que decaiga, que sea arrastrada por la fuerza irracional en que hoy está inmersa, que habla de ser *sostenible* cuando lo que hace es sustraer (siempre según el diccionario: sacar parte de algo para disminuir la cantidad, y nosotros añadimos: y la calidad).

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	El educador ante la mentira infantil	Dolores Madrid, M. José Mayorga	4
Escuela 0-3	Cooperación, ¿por qué? Experiencias	María Vincze Romina Soto, Daiana Venegas, Amanda Yáñez	9 14
Buenas ideas	¿Qué tienen que ver un ordenador y una pirindola?	Juan Pedro Martínez	23
Qué decimos, qué hacemos...	El tiempo. De la lentitud al agobio; de las pausas a las prisas Reflexiones variadas	Consejo de <i>Infancia</i> en Canarias Michi Muñoz, Verónica Colliga. Consejo de <i>Infancia</i> en Cantabria	24 27
Escuela 3-6	Las rutinas en la clase de inglés "La tribu" educa utilizando como vehículo el Arte	Esther Hernández Gema R. Guerrero	28 32
Infancia y salud	¿Qué es el destete?	Lidia Susana Maqueira	38
Informaciones			43
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47

Comentario y reflexión en torno a la lectura del artículo

«Si me quieres...dime NO», de Imma Riu

Infancia, 131, páginas 35-39



La autora aborda el tema del establecimiento de límites de una manera clara y directa, pone ejemplos fácilmente comprensibles y con un lenguaje muy cercano. Aunque el artículo va dirigido a las familias lo consideremos de gran interés tanto para éstas como para los profesionales.

El tema del establecimiento de límites a las niñas y los niños por parte de las familias es un tema del que se ha hablado mucho pero que sigue siendo muy demandado por su parte, en especial cuando les llega el momento de sufrir en primera persona las temidas rabietas y otras demostraciones más o menos agradables con las que los pequeños les deleitan en determinadas etapas de su desarrollo.

Cuando los pequeños vienen al mundo, los adultos tenemos más o menos claro como dar respuesta a las necesidades que tienen que ver con el bienestar físico-biológico y se nos olvida cuidar, o no estamos tan seguros de como satisfacer otras necesidades igual de importantes, las necesidades de tipo emocional.

Los niños tienen unas características propias de la edad y unas necesidades a las que como familias y maestros tenemos que dar respuesta de la mejor forma posible.

Queremos niñas y niños felices, seguros, sanos, y esto pasa por el establecimiento de unos límites claros, firmes y coherentes. Pero es fácil caer en la tentación de acceder a todo cuando llegamos cansados a casa y no tenemos ganas de soportar más tensión, o cuando nos sentimos culpables por el escaso tiempo que les dedicamos.

Los niños, a su manera, piden que les pongamos límites, hacen que se sientan seguros. Pero también intentan ponernos a prueba. La vida sin contención, no es vida. Sin las personas que nos acogen y contienen en los buenos momentos y en los no tan buenos, no hay evolución y por lo tanto no hay satisfacción. Los niños que nunca reciben un “no” son niños insatisfechos, en búsqueda permanente de esa sensación de contención y protección que les produzca la calma emocional que necesitan para ir madurando.

Cuando los niños fuerzan los límites es importante que la familia y los maestros se mantengan firmes y no cedan a todo tipo de chantajes afectivos.

Los límites no son un castigo sino una forma de enseñar, nos dicen lo que se espera de nosotros y así nos resulta más fácil agradar a los demás con nuestro comportamiento.

Consejo de in-fan-cia en [Madrid](#)

Comentarios de lectura al artículo

«Psicomotricidad en la infancia: entender el cuerpo y el movimiento», de Alfonso Lázaro

Infancia, 127, páginas 35-40

Al leer el artículo nos vino a la memoria Pedro Pablo, sus risas, sus expresiones, sus juegos y palabras su compromiso con «saber» y su libro *La Pelota en el desarrollo*

psicomotriz que tantos buenos ratos nos han dado a pequeños y maestros en el hacer de cada día. Alfonso Lázaro nos da una visión del movimiento de entender los

cuerpos que nos rodean que nos reclaman en una sociedad que cada vez más va hacia el mini-movimiento.

El que ponga palabras a intuiciones que tenemos con el día a día de las niñas y los niños, el que nos inicie en buscar un cuerpo teórico para nuestro trabajo con el cuerpo real.

Cuando en los horarios establecidos hay una hora de psicomotricidad sin dar espacios, materiales, formación sobre qué y cómo hacer cosas en esta hora es una luz que nos da pautas para buscar, para formarnos, para interpretar la acción, para explicar a las familias, para que nuestra acción no se quede en un: *¡Qué bien os lo pasáis en Infantil!*

Dando al cuerpo la importancia que tiene para desde el vivir la

emoción, el afecto, el deseo como primer eslabón de la relación, que nos llevará al aprendizaje, a la construcción de nuestro yo.

Desde este punto de vista, no es una tarea para cubrir horario, para que «se desfoguen», para que aprendan conceptos «Salta fuera o dentro del aro», para... tantos para qué que este artículo desmonta y nos lleva a una reflexión sobre lo que hacemos, por qué lo hacemos y qué vamos consiguiendo.

Nos gustó su forma y su fondo y animamos a que sigan escribiendo, fundamentando, documentando, en una tarea que no termina nunca. ¡Dar su lugar al cuerpo y su movimiento!

Consejo de in-fan-cia en
Murcia



El educador ante la **mentira** infantil

Lo que una persona gana o pierde al mentir no resulta trivial. Si lo pensáramos bien nos daríamos cuenta que lo que está en juego es muy importante. Sin embargo, la mentira es cada vez

más un elemento modulador de las relaciones sociales. Lo cierto es que vivimos en una sociedad deslumbrada por la publicidad, las “estrellas” de cine, el poder, la ambición desmesurada, la manipulación, la tendencia a la justificación, la incoherencia, ... una sociedad de la apariencia.

Pero no es este tipo de sociedad la que quieren muchas familias y educadores preocupados por desarrollar su labor sobre determinados valores, entre los que desempeña un papel fundamental la sinceridad.

La intención de este artículo es recoger algunas consideraciones que pueden ser útiles a padres, madres, maestros y maestras preocupados por hacer

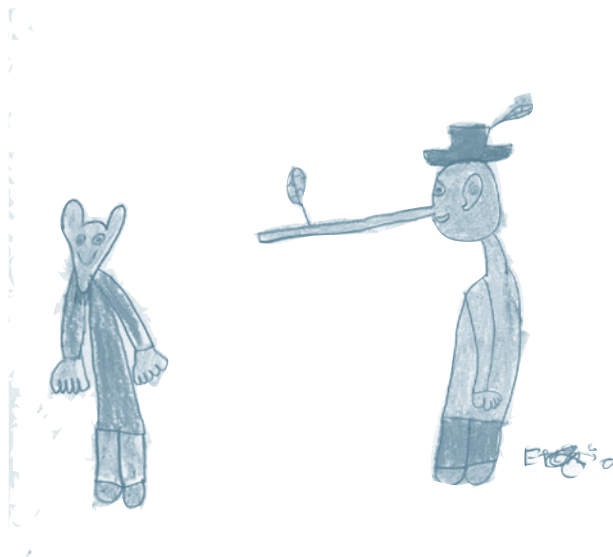
La intención de este artículo es recoger algunas consideraciones que pueden ser útiles a un educador preocupado por hacer y vivir en una sociedad sincera. Hemos seleccionado las cuestiones de mayor interés de un trabajo profundo y apasionante sobre esta temática, y cuya necesidad de investigación está plenamente justificada por ser un tema relevante ya que lo que una persona gana o pierde al mentir no es trivial.

Dolores Madrid, M.^a José Mayorga

y vivir en una sociedad sincera. Hemos seleccionado las cuestiones de mayor interés de un trabajo profundo y apasionante sobre esta temática.

¿Qué es la verdad y la mentira? ¿Entendemos por sinceridad lo mismo que entienden las niñas y los niños? ¿Realmente en la Educación tiene tanta importancia la verdad? ¿Mienten los pequeños? ¿Cuál es la causa más importante que impulsa a los niños a mentir?... ¿Tenemos claro qué es la mentira? Podemos encontrar muy diferentes definiciones de mentir en diccionarios y obras de autores e investigadores relevantes en la materia. La más clásica, y como será aquí entendida, es “mentir es decir lo contrario de lo que uno piensa, con la *intención* de engañar”.

Por tanto, la siguiente cuestión que nos planteamos es: ¿cuándo el niño tiene intencionalidad y puede mentir? La respuesta ofrece un abanico de edades que va desde los 9 meses, a los que afirman que es a los 3 años cuando aparecen en el niño la noción de la intención con los primeros por qué, hasta los que interpretan que son los 4 o 5 años las edades en las que se adquiere, al menos, la comprensión de la intención en los otros. Nuestra visión enfoca este tema menos en función de la edad y más a tener en cuenta el grado de madurez del niño, pensamos que es ahí donde está la clave.



¿Cómo aprende un niño a mentir?

Uno de los aspectos esenciales que debemos conocer es cómo un niño aprende a mentir. Dos formas principales:

- La delusión, significa para el niño la necesaria evasión de la realidad.
- La imitación del adulto o de otros niños (rápidamente el niño se da cuenta de que el uso de la mentira le asegura, en ciertas ocasiones, ventajas indudables).

Tipos de mentira

Todas las mentiras deben ser conocidas y comprendidas si se quieren aplicar las estrategias educativas adecuadas a cada situación, a cada edad y a cada niño.

Los tres tipos de mentiras más importantes de mentiras son: pseudo-mentiras, mentiras sociales y mentiras patológicas.

A) *Pseudomentiras* (falsas mentiras o mentiras aparentes):

Estas se presentan como afirmaciones o negaciones contrarias a la realidad del pensamiento adulto. Son productos espontáneos y originales del pensamiento infantil, siendo la mayor parte de las mentiras producto de la imaginación infantil.



B) *Mentiras Sociales:*

- Mentiras fantásticas: el niño fantasea para escapar de un mundo que encuentra monótono, poco estimulante, desagradable...
- Mentiras imitativas: imitación de los adultos... "di que no estoy", exageraciones,...
- Mentiras defensivas: el niño miente para librarse de las dificultades y castigos, así como salir de las situaciones difíciles por medio de la mentira, teniendo necesidad de aparentar no romper las normas de los adultos. "Confiesa que has sido tú y no te castigaré"
- Mentiras para llamar la atención: su causa fundamental es la indiferencia de los adultos, usan la mentira sabiendo, incluso, que serán castigados al ser descubiertos pero prefieren eso a la indiferencia.
- Mentiras vengativas: las mentiras se usarán como respuesta a situaciones que el niño puedan considerar injustas... El niño, en muchas ocasiones, mentirá para enfadar a sus padres y no le importa ser castigado.
- Mentiras compensadoras: los niños mienten para ganar la admiración y el elogio de los adultos u otros niños. "Mi padre tiene..."
- Mentiras antagonistas: cuando un niño es contrariado, se vuelve negativista e inventa mentiras para provocar, deliberadamente, a las demás personas. Cuando a un niño no le gusta o no quiere hacer algo que se le pide dará excusas e inventará falsedades.
 - Mentiras escolares: Las fundamentales son la omisión de los deberes para casa, ocultación y falsificación de notas y mentiras colectivas.



C) *Mentiras Patológicas:*

Por mentira patológica se entiende la falsificación deliberada, sin ventaja discernible. En la mayoría de los casos, en este tipo de mentiras, hay un desorden psíquico. Se necesita de ayuda profesional.

Los tipos de mentiras identificados como más frecuentes, según nuestro estudio con familias y maestras de 3-6 años (Madrid, 2003), en la infancia son: la mentira defensiva, para llamar la atención, la de convención (para evitar tareas o situaciones desagradables), la exageración, la utilitaria (obtener una ventaja o evitar una molestia) y la fantástica.

Para ésta última también se emplea el término pseudomentira. Estas mentiras no deben preocupar, ya que se trata de una mentira falsa, producto del pensamiento, imaginación, lenguaje infantil, etc. “normales” en la etapa infantil.

¿Por qué miente un niño?

Los motivos que producen una mentira pueden ser muy variados, pero nos atrevemos a afirmar que por debajo de todos ellos, en el fondo, está el miedo.

<http://www.bebesymas.com/infancia/como-actuar-ante-los-miedos-infantiles>

¿Qué actitudes no debemos tener?

- Complicidad. Le estamos causando a la niña o al niño un daño grave, ya que estaremos construyendo una comunicación basada en mentiras.
- Preocupación excesiva que le transmite al niño inseguridad y miedo imponiéndole un castigo y por tanto, haciéndole culpable.
- Indiferencia o broma. “Le reímos la gracia”, nada recomendable ya que la niña o el niño construye su escala de valores y en ella influyen los juicios aportados por los adultos acerca de cada uno de sus actos.

¿Y qué actitudes debemos tener ante la mentira de un niño?

Es de suma importancia que nos planteemos cuál es y cuál debe ser nuestra actitud ante la mentira de un niño o una niña...

Veamos algunos casos:

- Ser sinceros con ellos.
- No hacer declaraciones que no sean ciertas para que el niño no nos imite.
- No mentir para evitar situaciones desagradables.
- Crear un ambiente de confianza para que el niño no tenga que defenderse.
- Prestar la debida atención a los niños y evitar su indiferencia.
- Aceptar al niño como es.



Antes de terminar, algunas propuestas concretas...

Nuestra apuesta para el trabajo con el niño o la niña se encamina a:

- Trabajar su autoestima. Algunos autores han apuntado la relación entre mentir y baja autoestima. Un niño con baja autoestima evitará situaciones que le provoquen ansiedad, sentirá que los demás no le valoran, echará la culpa a los demás, se dejará influir con facilidad, se pondrá a la defensiva y se frustrará fácilmente, se sentirá impotente... Un niño con alta autoestima no necesitará el refugio de la mentira para ocultar su debilidad.
- Estimular la responsabilidad tanto en el contexto escolar como en el contexto familiar. Educar en la responsabilidad ayudará a niños y a niñas a poseer los recursos, los medios y las actitudes necesarios para valorar con eficacia las distintas situaciones y decidir de forma consecuente para ellos y para los que se encuentran a su alrededor.
- Establecer una relación con él fundada de manera sólida en la confianza, la sinceridad, la emotividad y el respeto al niño. Para desarrollar la confianza en un niño, tenemos que demostrarle con frecuencia que confiamos en él. ¿Cómo puede un padre nutrir ese importante

lazo de confianza? En primer lugar, debemos merecer confianza. Un padre que miente a su hijo o que no suele cumplir las promesas que hace, no puede esperar que su hijo actúe de otra manera. Un padre que se basa en el castigo o amenazas, puede descubrir que ese niño le obedece por miedo, no por respeto. Los padres pueden reforzar la importancia de la confianza con ejemplos sacados de los cuentos.

En resumen, prevenir es mejor que curar, para lo cual hay que crear en torno al niño un clima de autenticidad y veracidad, donde es importante la conducta honesta, coherente y libre de hipocresías. Un clima en el que el niño se sienta aceptado, libre de opresiones autoritarias que obligan a defenderse y refugiarse en la doblez y el engaño. ■

Referencias bibliográficas

- EKMAN, P. (1999). *Por qué mienten los niños*. Barcelona: Paidós.
- MADRID, D. (2003). *La mentira infantil: investigación e intervención psicopedagógica*. Málaga: SPICUM.
- MADRID, D. (2005). *¿Los niños pequeños mienten?* Madrid: Dykinson.

Cooperación

¿por qué?

Mientras normalmente hablamos mucho de la importancia de las actividades de atención personal, del hecho de que durante los minutos pasados en la intimidad, a solas, es cuando se establece y profundiza la relación entre la educadora y el niño –la manera cómo la educadora debe coger al niño, cómo debe poner la mano, con qué gestos debe levantarlo, asearlo, cómo debe hablarle durante las actividades de atención personal y también cómo debe incitarlo a ser activo, a cooperar cuando le da la comida, cuando lo baña, lo viste, lo cambia–, en cambio, hablamos relativamente poco de la cooperación que hace posible una buena relación durante estas actividades.

¿Por qué es tan importante la cooperación? ¿Por qué no nos podemos conformar con las palabras agradables y los gestos delicados de la educadora?

La autora, pediatra del Instituto Pickler de Budapest, nos introduce, con su extraordinaria sensibilidad, en la importancia de la cooperación activa del pequeño en todas las situaciones de contacto con su cuerpo. Recalca el valor de la educadora al comunicar, saber escuchar y sobre todo “esperar” la reacción del niño antes de actuar sobre él. La cooperación es el instrumento de una auténtica relación.

Maria VINCZE

Las atenciones personales delicadas, afectuosas, evidentemente son muy importantes. El lactante es un ser que, si no prestamos atención, puede convertirse fácilmente en un “objeto” entre las manos del adulto. Un objeto que tomamos, que dejamos en otro sitio, que desequilibramos, un cuerpo que manipulamos, su piel siente ahora frío, ahora calor. Un objeto que no se expresa con palabras. No obstante, este “objeto” ve el rostro que se inclina sobre él, oye las palabras que vuelan sobre él, percibe los diferentes contactos. Así pues, si la intensidad de los sonidos no hiere su tímpano, si los gestos no le hacen perder el equilibrio, si unas manos suaves lo tocan, las actividades de atención no serán para él una experiencia desagradable.

Pero, con todo, esto no es suficiente. La primeras semanas, los primeros meses, en las actividades de atención personal, el lactante adquiere las experiencias decisivas para el desarrollo de su personalidad: un gesto delicado, una palabra amigable, no son suficientes. El niño ha de percibir que las palabras se dirigen a él, que la persona inclinada sobre él espera una respuesta con su mirada, con sus palabras, con sus manos; que está pendiente de su mirada,



su atención, su sonrisa, su voz. Ha de sentir que las manos sobre su cuerpo son unas manos que interrogan: y, a esta pregunta, él responde con el alivio y la relajación de sus músculos, o bien con la crispación y la resistencia.

Así, desde el principio, el bebé “experimenta de la competencia”, el reconocimiento progresivo de su yo, de sus necesidades. Adquiere una cierta conciencia de que sus signos son comprendidos, de que puede actuar a través de sus reacciones. También adquiere el sentido de seguridad que es la base de su personalidad. Con todo, este tipo de diálogo entre el adulto y el niño sólo se establece si el niño está acostumbrado a esta atención y a los gestos que son de demanda y de pregunta, a las palabras que se dirigen siempre a él. En algunas ocasiones excepcionales la educadora intentará en vano animar al bebé para que coopere.

El bebé no adquiere la experiencia de la competencia si se lo trata rudamente. Cuando lo ponemos sobre la mesa de cambio es probable que lllore a lágrima viva si esto le evoca malos recuerdos: se crispa, resiste o simplemente sufre esta actividad de atención personal. Pero sabe que no puede actuar sobre el adulto. El lactante tratado con amabilidad pero mecánicamente tampoco puede. Incluso si da la impresión de que coopera: si, por ejemplo, echado de espalda, cuando se le pide, o incluso sin pedírselo, levanta el culo cuando se lo cambia; o un niño algo mayor que levanta la pierna, se inclina, etc. como en una coreografía bien precisa. Este tipo de bebé “obediente”, se ha acostumbrado, sabe qué se espera de él, y actúa conforme a esta expectativa. Ejecuta los movimientos que ha ejercitado. En cambio el bebé que realmente coopera con su educadora ayuda por su propio placer. Se “permite” reaccionar de manera adecuada a las demandas de la educadora, pero también desviarse de ellas, de vez en cuando, jugando o “saliendo” de la relación personal para centrar la atención en alguna otra cosa, esforzándose de esta manera en llamar la atención de la educadora. La educadora que coopera permite, dentro de ciertos límites, este tipo de manifestaciones.

Muchos piensan –y confunden las nociones cuando consideran la sumisión cooperación– que la sumisión del bebé, del recién

nacido, especialmente del que crece en un grupo, es ventajosa. Porque –piensan– así aprende más deprisa a vestirse, a desnudarse, a lavarse. Y si ya ha aprendido en qué orden le pedimos los brazos, las piernas los estirará con anticipación. Si sabe cómo quitarse los pañales, cómo ponerse los pantalones, la duración de las actividades de atención personal puede acortarse y el niño será autónomo antes. I así, –piensan– la educadora gana un tiempo que podrá emplear para finalidades “más útiles, más nobles” como “ocuparse” de los niños, jugar con ellos.

El punto de partida de este razonamiento ya es erróneo. El error procede precisamente de la confusión de dos nociones: ¿una respuesta verdadera del lactante a una demanda verdadera es muy lenta! Por esto, la mayor o menor rapidez de la respuesta del niño es un indicador del nivel de realidad de una cooperación. Efectivamente, es frecuente ver que la educadora que sabe, que ha aprendido, que “conviene hablar al niño”, que hay que cooperar con él, solicita, con palabras, su cooperación: “estira la mano, dame la pierna, date la vuelta, levántate”, etc., no es capaz, en cambio, de esperar a que el niño entienda su demanda y actúe conforme a ella. Incluso antes de que el niño haya hecho ningún gesto, le coge las manos y las piernas, le pone la camisa, los pantalones, lo tiende, lo sienta, lo pone en pie. Sus manos funcionan a la vez que las palabras. Así el niño, que se ha vuelto pasivo, se puede vestir rápidamente. Podemos vestirlo más rápidamente que al niño que coopera: es “obediente” y más tarde aprende los gestos de una manera automática.

Por lo tanto, el tiempo que dedicamos a las atenciones personales del niño que coopera no es menor. Por otra parte, no queremos acortarlo: es el único momento en el que la educadora está sola con él. Según nuestro parecer, el niño “gana” más durante el tiempo que se le dedica realmente en la actividad de atención personal que en los momentos en que la educadora, después de una atención personal rápida, se dedica a ocuparse de todo el grupo, a jugar con todos los niños.

¿O quizás deberíamos apresurarnos, a causa de la falta de tiempo, de la acumulación de tareas que hay que realizar? En condiciones materiales





bien organizadas y con una planificación del día bien pensada y elaborada, la educadora tiene el tiempo suficiente para ocuparse y cuidar ocho niños de manera continuada sin tener que apresurarse.

Y así, ¿qué niño será autónomo primero? ¿El niño pasivo, “obediente”, o el que coopera? Se plantea la cuestión: la autonomía precoz, ¿es un objetivo? Comparados con los niños criados por su familia, en numerosas instituciones los niños son espabilados (más que autónomos) dolorosamente pronto. Con frecuencia es precisamente el niño pasivo y “obediente” el que se “emancipa” de un día para otro. Se lo abandona a si mismo diciéndole, o incluso sin decirle: “¡Ahora ya eres bastante mayor para comer solo y vestirte solo! Es como consecuencia de este razonamiento que podemos ver, por ejemplo, niños pequeños que no saben comer solos y se pelean amargamente con la comida que se les ha puesto delante en la mesa.

La cooperación es el instrumento de una auténtica relación

La madre “suficientemente buena” considera a su hijo una persona, alguien con quien le une un vínculo íntimo. En cambio, la

educadora cuida de un niño que no es el suyo, del que tendrá que separarse obligatoriamente. Quizás ya ha vivido varias veces la amargura de la separación con otros niños y, inconscientemente, se protege contra un nuevo trauma. Esta educadora necesita ayuda para establecer una relación diferente pero verdadera, no traumática, tanto para ella como para el niño. No le digamos que ha de “querer” a los niños, “prestarles atención”, “hablarles”, ¿será en vano! Sólo son palabras, imperativos, que por otra parte ya satisface porque “quiere” a los niños, les “presta atención” y les “habla”. Y, con todo, el niño es pasivo, no le responde. Pero si animamos a la educadora a “esperar” la respuesta, y la respuesta “llega” –el niño sonríe, balbucea cuando ella le sonríe, cuando le habla, se relaja cuando se lo pide, le da la mano, las piernas, se sienta, se levanta, etc.– entonces estará cada vez más cerca del niño, sentirá con pleno derecho que se realiza gracias a su trabajo. Podemos ayudar a la educadora a conseguir el éxito en su tarea, su autoestima, y el sentimiento de que el adulto y el niño son importantes uno para el otro, mutuamente.

Así la educadora encontrará satisfacción en su trabajo con los niños y las niñas. ■

Experiencias

Nuestro primer acercamiento a la Filosofía Pedagógica de Loris Malaguzzi, fue a través del artículo “Las Escuelas de Reggio Emilia...”, en la revista *Cuadernos de Pedagogía*. La primera impresión que tuvimos sobre estas escuelas fue absolutamente reveladora, pues presentaba una mirada sobre la educación y sobre la infancia, totalmente distinta a todo lo que hasta ahora habíamos conocido; transformándose esta lectura, en el primer aliciente para profundizar en los fundamentos de la Filosofía Pedagógica de Loris Malaguzzi, y las experiencias prácticas que ésta ha conseguido desarrollar.

Nos encontrábamos terminando nuestro último año de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial en la Universidad de Chile, y decidimos escribir desde Chile a Alfredo Hoyuelos Planillo, Director de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar, y autor del libro “La Ética en el Pensamiento y Obra de Loris Malaguzzi”,

El artículo que se presenta a continuación tiene por objetivo dar cuenta de una experiencia de pasantía realizada por tres educadoras chilenas entre los meses de diciembre 2009 y febrero 2010, en las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar, con el objetivo de conocer cómo concretaban en un contexto pedagógico específico, la filosofía de Loris Malaguzzi.

Romina Soto, Daiana Venegas, Amanda Yáñez

sin dimensionar los alcances que esto tendría en nuestras vidas; tampoco teníamos certeza si nuestra intención de conocer las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar sería acogida; sin embargo, teníamos el convencimiento absoluto que debíamos realizar una búsqueda incansable por investigar experiencias educativas alternativas, que nos permitieran enfrentar, lo que nosotras diagnosticábamos como la crisis de sentido de la educación Infantil en Chile. Finalmente, y al pasar algunos meses, recibimos la invitación oficial para participar de la experiencia educativa de estas Escuelas Infantiles, orientadas en la filosofía de Loris Malaguzzi.

A partir de entonces, nos comenzamos a instruir en el tema, y a medida que íbamos leyendo y comprendiendo la filosofía Reggiana, sus principios, y sus diversas experiencias prácticas, nos resultaba cada vez más cautivadora. Paralelamente, y con mucho esfuerzo, reuníamos el dinero para el viaje, organizábamos los preparativos, y dialogábamos con esta perspectiva de Infancia y Pedagogía muy desconocida hasta entonces.

Conseguir el boleto de avión, y el dinero necesario para nuestra estadía, fueron las últimas instancias que tuvimos que sortear.

Lo siguiente para continuar con esta aventura, fue acostumbrarnos a un país envuelto en un frío invierno, y a una cultura que se alejaba bastante de nuestra idiosincrasia chilena.

Convencidas de que la filosofía Reggiana, sus orientaciones y estrategias, eran lo que buscábamos; no sólo como modelo profesional, sino cómo proyecto de vida, es que llegamos a España, para conocer esta experiencia pedagógica, y adentramos en esta travesía. Así, nos encontramos en un contexto fascinante y extraordinario, donde soñar lo imposible es el primer paso para construir realidad.

Descubriendo las Escuelas Infantiles de Berriozar

El recibimiento en estas Escuelas fue muy especial, pues nos hicieron sentir como en casa. Apenas comenzamos a ser parte de la experiencia educativa sentimos que éste era el lugar preciso para aprender en forma práctica, aquellas sutilezas fundamentales que dan sentido a la Pedagogía de Loris Malaguzzi.

El proyecto educativo de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar resultaba ser relativamente nuevo, contaba en ese entonces,



con sólo dos años de funcionamiento. Estas escuelas recientemente habían pasado desde el financiamiento y gestión privada, al financiamiento y gestión pública. El proyecto estaba compuesto por dos Escuelas, “Iruñalde” y “Rekalde”, que si bien estaban localizadas en espacios físicos distintos, funcionaban como una misma comunidad educativa, pues tenían un mismo equipo directivo, y participaban de la misma coordinación pedagógica. Esta dinámica fortalecía y potenciaba el proyecto. “Iruñalde y Rekalde no sólo comparten un mismo proyecto pedagógico, sino también ambas se acompañan, construyen, y avanzan en este trabajo de hacer una educación infantil que respete por completo los derechos de los niños”. (Registro de Observación Romina Soto Tapia)

Situadas en distintas clases, pudimos conocer y comprender lo complejo del quehacer cotidiano con el que trabajan directores, educadores y personal de limpieza. Las edades de los niños y niñas, de las clases a las que asistimos periódicamente durante los dos meses que duró esta aventura, contemplaban desde los 6 meses a los 3 años de edad. En un principio, sólo éramos observadoras del trabajo diario que realizaban las educadoras, pero luego, y a medida que avanzaba el tiempo, fuimos



haciéndonos parte del equipo profesional, compartiendo con ellos algunas de las funciones cotidianas: cambiar pañales o llevar a los niños al baño, acompañar el llanto infantil, participar del juego de los niños, realizar el trabajo de observación, escucha y documentación, construcción de propuestas de taller, etc. Participamos además, de las formaciones pedagógicas, de las reflexiones, de las fiestas, de las risas y también de las dificultades. En definitiva, la comunidad educativa, nos integró completamente a la dinámica de las Escuelas, respetando en todo momento nuestro ritmo como aprendices.

También tuvimos la oportunidad de conocer en profundidad cómo se dirige una escuela. Éstas, contaban con una modalidad de gestión directiva basada principalmente en el trabajo en equipo, el diálogo y el buen humor, características que hacían que este espacio fuese particular y con una dinámica relacional, tremendamente grata para quienes participaban de ella. El trabajo realizado por los directores Alfredo Hoyuelos y Ana Guerendiain estaba orientado a promover estrategias que motivaran la autonomía en la acción y decisión del equipo profesional, a través de incentivar que las mismas educadoras, resolvieran las diversas problemáticas de los niños y niñas, sin imponer o definir





a priori un plan de acción, más bien mediando las decisiones tomadas en la Escuela. Así mismo, y a pesar de lo apremiante que suele ser la organización del tiempo en una escuela, en esta experiencia, los directores comprendían que era prioridad atender todas las inquietudes surgidas en la cotidianeidad, sin posicionar algunas temáticas por sobre otras; desde lo más específico, como carencia de materiales, atención de las familias; hasta cuestiones mucho más generales, como reuniones con el Ayuntamiento, difusión en la comunidad, etc.

Otro aspecto de las Escuelas que nos causó admiración fue la puesta en práctica de las Estrategias Pedagógicas planteadas por Loris Malaguzzi. En lo cotidiano de estas Escuelas, era posible observar a través de pequeñas sutilezas, significativas transformaciones. Un ejemplo de ello, es que las educadoras conocían perfectamente a cada uno de los niños con los que trabajaban a diario. Muchas veces, en la comunicación entre el adulto y los niños, no existían palabras, sólo ese lenguaje secreto de escuchar, para comprender lo que no es verbalizable. Las educadoras día a día, realizaban su trabajo pedagógico, diseñaban propuestas de taller, organizaban y reorganizaban el espacio, incorpora-





ban nuevos materiales planteando nuevos desafíos, ampliando siempre posibilidades y sorprendiendo la creatividad infantil; conocían de tal modo a su grupo, que sin necesidad de tablas y diagnósticos preconcebidos, eran capaces de notar evidencias de un aprendizaje en consolidación, y el surgimiento de nuevos intereses y desafíos por explorar; esto les permitía conocer cuándo era el momento preciso para mediar en un aprendizaje, y cuándo era necesario proponer nuevas experiencias.

En esta dinámica de trabajo, no existían tiempos definidos para desarrollar un proceso de aprendizaje, no se funcionaba en torno a las manillas de un reloj, ni de forma lineal; muy por el contrario, se otorgaba tiempo y espacio a la espontaneidad, a la incertidumbre, al asombro, al deseo de los niños por descubrir el mundo con todo su potencial, originalidad, y ritmo personal, rompiendo así los clásicos esquemas de interpretaciones y juicios que solemos tener los educadores y adultos en general, respecto del desarrollo de los niños.

Cada uno de los grupos de niños de estas Escuelas, era acompañado por un dúo o trío de educadores. En este equipo de trabajo no existían jerarquías ni tareas específicas para un profesional u otro, el grupo de educadoras trabajaba en conjunto, con las mismas responsabilidades y

condiciones laborales, a diferencia de nuestro contexto, donde el trabajo pedagógico lo desarrolla sólo una educadora, apoyada por asistentes que no poseen la misma formación profesional. En el contexto educativo tradicional, la reflexión de los procesos de aprendizaje de los niños, así como la construcción de propuestas de aprendizaje, son responsabilidad exclusiva de la educadora a cargo del grupo.

En cuanto al desarrollo de los aprendizajes, observamos que las educadoras eran conscientes de no intervenir en este proceso, sino que por el contrario, intentaban de cualquier manera acompañar la investigación y el descubrimiento de los niños. Las educadoras deseaban generar momentos en los que fuesen los mismos niños los que desarrollaran su aprendizaje a través del ensayo y el error, sin juzgar el proceso o las acciones involucradas. Así mismo, los conflictos entre los niños eran acompañados por las educadoras de una manera bastante particular; en estas instancias no se consideraban víctimas o victimarios, sino más bien, se buscaba comprender el conflicto, sus matices, y los aprendizajes que estas situaciones podían proporcionar a los niños.

Por otro lado, a diario la Comunidad Educativa, hacía grandes esfuerzos por generar espacios de diálogo y reflexión que condujeran a





una confrontación pedagógica fructífera, a pesar de lo complejo que a veces se hacía este proceso. Observamos en ocasiones que en estas instancias, se intentaba romper con una cultura profesional reacia a compartir la intimidad de sus experiencias educativas, y recelosa de posibles cuestionamientos de su quehacer.

Nos impresionamos gratamente cuando conocimos cómo trabajaban las educadoras, y la comunidad educativa en general, con los niños de Necesidades Educativas Especiales. Si bien éstos niños tenían necesidades determinadas, éstas no eran priorizadas por sobre las que tenían cada uno de los niños de la Escuela, ya que desde la Propuesta Pedagógica de Malaguzzi, todos los niños tienen necesidades específicas y particulares que deben ser atendidas y consideradas por el adulto, sin importar cuáles son, o las condiciones de éstas. En general en estas Escuelas, las puertas siempre estaban abiertas para todos los niños sin importar su condición física, mental, o emocional, por tanto no habían lugares prohibidos, ni juegos discriminatorios. Las diferencias y particularidades de los niños, eran sólo eso, diferencias que contribuían a enriquecer la diversidad social: “El pequeño, a pesar de no ver con sus ojos, avanzaba con gran seguridad por el aula, las manos alzadas delante de él

le permitían conocer cada detalle del entorno sin ningún peligro. No importaba cuántas veces había que ponerse de pie después de las ruidosas caídas, el entusiasmo por explorar era suficiente para continuar el camino”. (Registro de Observación Amanda Yáñez)

Un punto central de este proyecto, era el cuidado por la estética, la armonía y el equilibrio de los espacios, los materiales y los recursos; jamás olvidados o dejados al azar; permanentemente éstos eran modificados con el fin de generar desafíos pedagógicos que aumentasen el número de oportunidades de exploración y descubrimiento para los niños. Destacamos con especial admiración, el cuidado y respeto que tenían las auxiliares, por mantener el orden y la limpieza de la Escuela, propiciando un espacio digno para los niños y congruente con la filosofía.

Durante nuestra permanencia en estas escuelas infantiles, comprendimos que el trabajo pedagógico que se realiza en Reggio Emilia, pertenece sólo a este contexto, pues allí existe un escenario histórico, político, social y cultural que posee condiciones específicas que permiten que surjan proyectos como éstos; sin embargo, los principios filosóficos que orientan la concepción de infancia y el quehacer profesional,



emanados de la Filosofía Pedagógica de Loris Malaguzzi, son transversales a cualquier contexto pedagógico en el mundo en que se tenga consciencia y responsabilidad, en el trabajo con niños.

Reconocemos que cuando se inicia un proyecto de esta envergadura existen muchas dificultades que sortear, pues no sólo se requiere reflexionar sobre la manera de realizar el trabajo pedagógico, sino que se debe fundamentalmente, reflexionar sobre la forma de pensar y vivir la infancia. Es por esto que valoramos con un profundo respeto el maravilloso y singular proyecto de las Escuelas Infantiles de Berriozar, pues a pesar de lo complejo que resultaba, intentaban día a día, transformar la propia imagen de Infancia que tenían como Proyecto Educativo, considerando todos los actores educativos involucrados: como las familias, la comunidad local, el municipio.

Finalmente tras esta hermosa y significativa experiencia, sabemos que aún nos queda mucho camino por recorrer, que tenemos muchos desafíos por delante y muchas dificultades que esquivar. Sin embargo, con todos los aprendizajes adquiridos en esta aventura, y nuestra interminable pasión por la Infancia; tenemos la certeza de hallar los caminos profesionales que nos permitan día a día soñar la belleza de lo insólito. ■

¿Qué tienen que ver un ordenador y una pirindola?

Juan Pedro Martínez
Andalucía

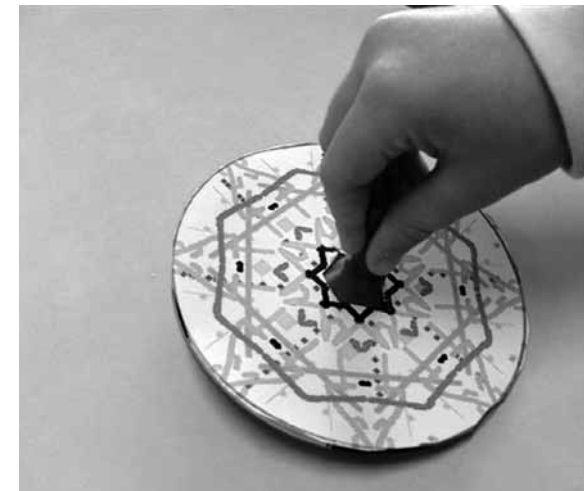
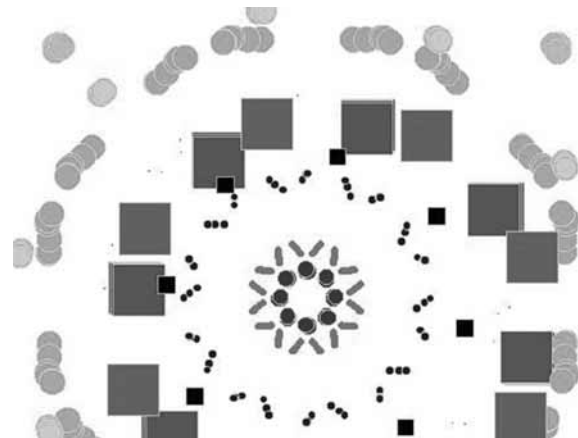
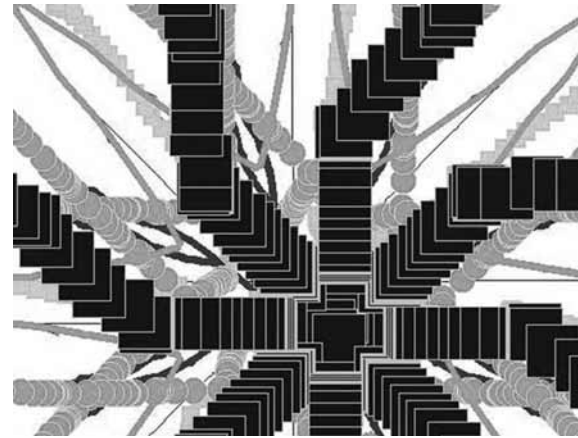
Establecer puntos de conexión entre el diseño virtual y la elaboración artesanal, entre el dominio de la informática y la comprensión de las leyes físicas de la fuerza centrífuga y el giro, entre el clic del dedo en el ratón y la habilidad del movimiento de la mano para conseguir el impulso equilibrado que mantiene la rotación...

Unimos campos del saber humano construidos a través del tiempo, la mente y la mano. Se incorpora con naturalidad descubrimientos con sentido y goce para todos.

Estábamos inmersos en el proceso de ver qué pasaba con diversas variantes de collages y pinturas de colores cuando los poníamos a girar en las pirindolas que habíamos construido, cuando a Hugo se le ocurrió traer una de las creaciones impresas que había realizado con el programa de Clic (Alfa win Calideoscopio), recortarla y ponerla encima: ¡Anda, se pillan los colores! ¡Sale el arco iris!

A partir de ese momento se dispararon las variaciones y propuestas con un programa que llevaba instalado mucho tiempo en el ordenador sin haber levantado apenas interés hasta ahora.

El arte de observar, el sentido de hacer preguntas, la necesidad de encontrar respuestas, la motivación... siguen siendo bases fundamentales en la acción de la infancia. ■



El tiempo

De la lentitud al agobio; de las pausas a las prisas

Consejo de Infancia en Canarias

Vivimos en la sociedad y en la escuela un tiempo de prisas. Todo ha de ser para ayer, cuanto más rápido mejor; y en esa carrera se pierden muchas cosas, se pierde lo esencial, lo que inspira, lo que entusiasma. No hay tiempo para dejar fluir la creatividad.

Estas prisas se traducen en la búsqueda de resultados eficaces a todos los niveles y, en muchas ocasiones, “justifican” el desinterés por políticas de apoyo a la primera infancia, ya que, obviamente, el coste económico que supone invertir en estas edades, no tiene un resultado visible en un corto espacio de tiempo; y no hay tiempo para rentabilizar esa inversión y esperar resultados de los niños y niñas de Educación Infantil que serán los futuros adolescentes que abandonarán el sistema, a tiempo o a destiempo.

En nuestro Consejo de Redacción hay compañeras en el primer y en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria.

Esto nos aporta una riqueza muy grande, ya que posibilita una amplia perspectiva de los

niños y niñas desde su primer año de vida hasta, aproximadamente, los ocho años de edad.

Todas tenemos claro el valor educativo del tiempo en la vida cotidiana del centro educativo. Todas somos defensoras de la importancia de un tiempo de escucha, de ajuste a necesidades y ritmos; de la necesidad de un el tiempo para pensar, para crear, para compartir espacios de juego, de diálogo.

Sin embargo, aún teniendo estos principios tan claros, al iniciar esta reflexión conjunta, hemos constatado que también “caemos en la trampa” del tiempo. Ya sea por la presión de los currículos oficiales, o por las dinámicas organizativas del centro que marcan un obligado principio y fin de las diferentes actividades, o por las prisas y los agobios que nosotras mismas nos imponemos, el caso es que en muchas ocasiones pensamos, decimos... Pero actuamos de otra manera.

Queremos compartir algunos momentos recogidos de nuestra práctica de aula que nos han ayudado a reflexionar y a repensar, de manera constructiva, nuestro quehacer cotidiano, por-

que siempre *hay tiempo* para introducir mejoras, con calma reflexiva, pero sin dormiros, porque los niños y las niñas crecen imparables y hay que *estar a tiempo* para darles la calidad *del tiempo* que necesitan *en su tiempo* y momento de ser niños y niñas.

Cómo nos afecta la organización de la escuela en el uso del tiempo:

“¿*Cuándo se irán estos?* es el título de un fantástico libro dedicado a las familias “patchwork”. Los viernes –casi siempre– tenemos el momento mágico del cuento: apagamos la luz, nos sentamos cómodos en el suelo, enciendo una velita con olor... y les leo un cuento especial. Luego hablamos sobre él, qué pensamos, qué nos gustó... *Pero siempre estoy obligada a “cronometrar el tiempo” porque al toque del timbre, llega la especialista de Inglés.* Normalmente nos da tiempo, pero esta vez... ¡Uf! El tema era tan emocional, tan vivencial... que nadie quería dejar de hablar: “mis padres también se separaron, hubo

un tiempo que A... (compañero de clase) fue mi hermanastro, porque su papá y mi mamá estaban juntos; pero ya no"... "Mi mamá se fue también, como en el libro y yo ahora vivo con papá y la mamá de M..., pero además tengo una nueva hermana, de ella y de papá"...

Hubo tal desborde de sentimientos, sensaciones, ansiedades, que necesitábamos más tiempo. Todos escuchaban, todos esperaban y se interesaban por lo que decían los otros, se identificaban con distintas situaciones y la asamblea, tan interesante para todos, fluía de forma fantástica. Pero al sonar la sirena, se corta la situación. Muchos no han podido hablar —a pesar de haber esperado su turno... Es igual, la profesora de Inglés entra en clase: "Can I come in?". Yo no me puedo quedar y pedirle tiempo, hoy falta la profesora de 3º y tengo que ir a sustituirla.

Evidentemente, cuando volví la profesora me dijo: "hoy ha sido un día imposible, están muy habladores, no se han centrado, parecían estar acelerados"...

Reflexión

En ocasiones, no solo el currículo, las fichas, los proyectos... nos agobian, sino que la propia estructura escolar nos condiciona... La norma legal educativa aboga por una enseñanza en valores, formativa... que desarrolle competencias sociales y ciudadanas, de expresión lingüística y artística, que eduque en la tolerancia, la diversidad y el respeto... pero la realidad es que los horarios, las especialidades, el aprendizaje siguen teniendo un papel prioritario, que no se adecua al tipo de educación que queremos dar.

La incorporación de otros especialistas en las clases se hizo bajo el supuesto de que podía ser una riqueza y un avance en la formación de los pequeños, ya que permitiría una formación más global. La realidad es que está generando un "stress añadido de prisas", pues la utilización de los tiempos aun se complica más. Y transmitimos esta prisa al alumnado. Siendo conscientes de la necesidad de darles tiempo

para crear, para fluir, para disfrutar, para expresar sus emociones... no siempre lo conseguimos.

El tiempo en las actividades cotidianas

"Un ejemplo de lo que sucede en la práctica con el tiempo, se desarrolla durante el momento de la asamblea. Por lo general en ella, se predetermina un tiempo concreto para desarrollar diferentes actividades, entre ellas, el desarrollo del lenguaje oral. Pero, ¿tienen que hablar todos los niños cada día? , cuando se acaba el tiempo ¿se corta al niño que está hablando? ,si a los niños no les apetece hablar ¿se termina la asamblea?, si les apetece hablar ¿se puede estar dos horas en la asamblea?.."

Reflexión

Con frecuencia el tiempo empleado es rígido y no se reflexiona acerca del fin en sí mismo de este momento del día. Muchas veces se hace "porque lo hace todo el mundo", y así se convierte en una

mera rutina sin mucho sentido. He escuchado a maestras decir-“¿Cómo voy a estar una hora de asamblea? ¿no me da tiempo de terminar las fichas antes del recreo!” o "La asamblea cortita que a primera hora de la mañana están más tranquilos y trabajan mejor..."

Los contenidos de aprendizaje, “a tiempo”

La siguiente experiencia relata cómo un acontecimiento que es noticia en Canarias se lleva al aula de Infantil porque los niños y niñas lo demandaron, a pesar de la resistencia inicial de los adultos que pensaron que aún era pronto para aprender sobre ello.

“Los niños 5 años decían que había un volcán que iba a explotar, que lo habían dicho sus madres, que lo vieron en la tele, que todo se llenaba de fuego, que se caían las casas con los terremotos...”

En Infantil de cuatro años desconocen este aspecto de la formación volcánica de nuestra tierra, pero es un tema que surgió en la asamblea porque les preocupaba.

Por eso, nos planteamos disminuir el terror que sentían debido a que desconocían lo que es un volcán. Niños y niñas oían y veían lo que pasaba, pero nadie les explicaba lo que estaba sucediendo.

Una mañana me dijeron en la asamblea: -¿Sabes Rosy? está pasando algo horrible y malo.

Su mayor preocupación era ver imágenes en las que aparecían peces muertos.... ¡y justo estábamos trabajando en clase los animales marinos! ¿qué les iba a pasar a esos peces?, ¿el volcán los está matando?, ¿el volcán es malo?..”

Reflexión

Hay ocasiones en las que los adultos piensan que los niños y niñas de cuatro y cinco años no tienen interés por determinados contenidos, o que no son capaces de entenderlos porque son muy abstractos o porque sencillamente, “no toca”.

Los contenidos curriculares que se recogen en los Reales Decretos, y sus desarrollos autonómicos, tienen muy pocas variaciones desde hace casi 20 años. Sin embargo, el interés de los más pequeños por aprender, por conocer cosas nuevas es palpable, y nos enseña que no hay un momento, un tiempo rígido, secuenciado y marcado por trimestres para conocer cosas nuevas, cuando existe el principal ingrediente: la motivación que nace del deseo de comprender lo que ocurre en la vida, que se desata, en este caso, por lo que escuchan y ven en la tele y por lo que oyen decir a sus familias.

Reflexiones finales

Es el momento de recuperar los ritmos más pausados en la escuela. Cada actividad tiene su momento, y cada niño tiene su ritmo. Como dice Joan Domènech: “*lo que es importante, ocurre lentamente.*”

Como el volcán, que crece a su ritmo porque sigue el tiempo de la naturaleza; como el interés y la emoción que despierta un cuento porque toca los afectos y se necesita un tiempo para verbalizar; como los tiempos de la asamblea en la que es importante dejar paso a la expresión, y pausa para los silencios.

Hablamos del tiempo en la escuela pero también nos preguntamos ¿y el tiempo con la familia? ¿El tiempo de ocio? ¿El día de los niños y “sus completísimas agendas”? Hoy parece como si existiese una regla no escrita, que dice que no se debe estar sin hacer nada. Pero, ¿qué es “no hacer nada”?

Volviendo la vista atrás, a un tiempo no muy lejano, “no hacer nada” era “perder el tiempo” soñando despiertos, inventar un juego con un palo y una piedra. Era mirar a las hormigas caminar en formación con sus hojitas a cuestas por el jardín, era inventarse cuentos, construir casas con ramas...

Estamos confundiendo exceso de actividad con niños proactivos. El niño proactivo es el niño con iniciativa propia, que no necesita que lo muevan, que encuentra placer en su tiempo de “no hacer nada”. Por el contrario, el exceso de actividad dirigida y cronometrada resulta muy agobiante y es contraproducente. ¡Alto: niños con *stress!*

Maestros y familias debemos ofrecer a niños y niñas espacios sin agenda, sin vigilancia excesiva. Espacios que puedan organizar como prefieran, momentos en los que puedan ser dueños de su tiempo.

El juego es un derecho, contemplado en el artículo 31 de la Declaración de los Derechos del Niño, y tiene la misma importancia que otros aspectos de la educación en la infancia.

Como dice la canción de M.^a Elena Walsh "quiero tiempo pero tiempo no apurado, tiempo de jugar que es el mejor. Por favor me lo da suelto, no enjaulado adentro de un despertador".

Reflexiones variadas

Consejo de Infancia en Cantabria

Tarta de canela

Quiero compartir con vosotros un olor, el olor de la canela, unas sensaciones y reflexiones.

La lectura del libro cuento: *Los colores de nuestra piel*, me sugirió llevar a la clase de 3 años, canela en rama y polvo. Después de presentarla en el corro, mirarla, tocarla, olerla la dejamos en el rincón de la cocinita junto a los morteros. Los niños estuvieron activos machacando, desmenuzando, echándolo en los platos, conversando y la clase entera se llenó de su olor característico.

Al día siguiente, mientras yo no estaba, un grupo hizo colectivamente una tarta con la masa de harina (que ya teníamos hecha) y la canela. Al verla me sorprendió porque estaba genial. Tenía 2 capas y entre ellas desmenuzada la canela, adornada con bolas de masa y más canela espolvoreada.

Encontré la tarta por la tarde, (escondida en un hueco que hay detrás de un mueble, pensé yo) para ellos metida en el horno.

Bueno pues después de esta maravilla, la cagué. No se me ocurrió hacer ninguna foto, ni conservarla así y mi mente práctica pensó que la masa al aire se seca, así que deshice la tarta, quite los trozos de canela que pude y la guardé en su recipiente. Ninguno protestó pero los ojos de una niña mirándome me dijeron que no tenía derecho de estropear su tarta. Me di cuenta demasiado tarde.

Michi Muñoz

¿Cómo intervenir?

Verónica Colliga

Esta es mi historia, la historia de un continuo debate interno desde que estoy en las aulas de 2 años: dejar hacer o intervenir en el juego (fundamentalmente en las situaciones de experimentación natural o motriz). Siempre me ha fascinado la psicomotricidad, el movimiento, la creación de un lenguaje motriz, la experimentación con lo que poseo (el cuerpo) y lo que le rodea... pero tras asistir a un seminario sobre la expresión a través de los múltiples lenguajes, y más concretamente, a la creación de instalaciones estéticas y artísticas con materiales, me puse a experimentar y llevarlo al aula para disfrutar de la vivencia de los niños.

La elección de materiales y su presentación fueron decisiones claras, pero aún me muevo en un mundo de luces y sombras en lo que concierne a mi papel. Si tengo como objetivo la experimentación y comunicación libre con el cuerpo a través de los objetos, ¿por qué en muchas ocasiones tengo la necesidad de verbalizar procesos de acción con los materiales?, ¿por qué me adelanto a lo que quizás podría ver de forma natural si tuviese menos prisa?

Sin embargo, en algunos casos, tras observar que hay niños que tienen una actitud retraída y miedosa frente al material, incluso que muestran actitudes vergonzosas y poco libres ante lo que les planteo, me veo en la necesidad de actuar yo como modelo que otorga tranquilidad pues también interacciono con los objetos sin que estos me lastimen, o nadie me juzgue... y con ello puedo ver como estos mismos niños se acercan y juegan tímidamente por lo que me pregunto ¿en estos casos si es beneficioso mediar entre el objeto y el sujeto?

Las rutinas en la clase de inglés

En el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera, se debe seguir este patrón comunicativo, ya que los últimos enfoques sobre la Teoría del aprendizaje de la segunda lengua enfatizan la idea de que ésta última debe

copiar el modo en que un niño de cualquier punto del planeta aprende de sus padres o del entorno más cercano su lengua materna.

Este enfoque se apoya en la existencia del denominado *interlanguage* (S.Krashen 1980). Este proceso lingüístico se pone en marcha desde que el bebé escucha las primeras palabras y es común a todo hablante, no importa su lengua

La enseñanza de una lengua parte, en principio, de la necesidad de comunicar lo propio, lo cercano, las experiencias del día a día. En la clase de infantil este deseo de expresar el mundo que rodea al pequeño se motiva a través de las rutinas y de la asamblea, la expresión de todo aquello en lo que sea protagonista; sus viajes, estados de ánimo, gustos, relaciones familiares, incluso algún conflicto. Todo se verbaliza, ofreciendo por parte del maestro el *feedback* necesario que refuerce su competencia lingüística.

ran, según el hablante va mejorando su competencia en la nueva lengua.

Esta lengua de transición se nutre de lo cotidiano, de las acciones diarias, de los sentimientos básicos: frío, calor, miedo, dolor, amor... De ahí la prioridad de elegir los contenidos siguiendo el criterio de cercanía e interés a la vida del niño.

Esther Hernández

madre. Se puede definir como la existencia de una lengua flexible que se adapta a la etapa del aprendizaje en el que se encuentre el aprendiz. Es decir que esa lengua contiene unos rasgos gramaticales, fonológicos y léxicos que se restructu-

Ahondando más en cómo la lengua materna se adquiere, es importante señalar otro aspecto fundamental de ésta; una madre cuando habla con su hijo diariamente no le anticipa el significado de la palabras de forma abstracta sino que utiliza el contexto inmediato para explicar la idoneidad de las expresiones como por ejemplo en el caso de un empujón a su hermanita le insta a decir lo siento y le demuestra de manera concreta una de las funciones del lenguaje, la de pedir disculpas..

El contexto es, por tanto una fuente inagotable de propuestas curriculares dentro del aula y precisamente la lengua contextualizada es uno de los pilares de cualquier aprendizaje lingüístico y muchas veces, desperdiciamos esta oportunidad para centrarnos exclusivamente en el currículo programado, necesario; no obstante.



En la clase de inglés podemos encontrar muchas oportunidades de enseñar la lengua extranjera a partir de la realidad inmediata de los alumnos. Algunos ejemplos que me han ayudado a seleccionar contenidos lingüísticos a partir del contexto y de las necesidades de los alumnos son estos; un día Sara tenía muy mala cara, los ojos se le cerraban y temblaba de frío. Se había puesto malita, todos lo sabían y la maestra había llamado a su mamá para que la recogiera. Las miradas eran cómplices porque sabían perfectamente por lo que estaba pasando. Aproveché para introducir la canción Miss.Polly had a dolly who is sick. En esta canción se relata cómo Mss. Polly tiene a la muñeca enferma (sick) y tiene que llamar al doctor (doctor) , cuando viene le receta una pastilla (pill) y que se meta en la cama (*bed*). Todos comprendieron el mensaje y el vocabulario hasta tal punto que cada vez que pregunto quien falta me dicen el nombre y apostillan con un “sick”. Esta canción la escenificamos con frecuencia con materiales del rincón de la



casita, uno es el doctor con un sombrero, otra es Mss. Polly, otro llama al doctor, otra mete a la muñeca en la cuna y le da la medicina.

Al final del curso la podrán cantar todos sin ayuda al igual que se aprendieron la canción del otoño con su tutora. La razón es que una de las características sobresalientes de la enseñanza del inglés en edades tempranas es la necesidad de reciclar los contenidos una y otra vez y sobre todo de repetirlos periódicamente porque la memoria a largo plazo está en desarrollo. Es un aprendizaje cíclico y continuo a lo largo de los años. Los niños necesitan establecer unas rutinas que les lleven a sentirse seguros en el aula, unos antes y otros necesitarán más tiempo, y a partir de ahí el aprendizaje será cosa hecha.

Otra oportunidad de introducir la lengua extranjera dentro de sus rutinas diarias es la hora del almuerzo. Este momento es ideal para introducir el vocabulario del aseo personal y la comida. Let's wash your hands with soap. Si una de las mejores formas de aprender es la acción, los niños interiorizan los conceptos



como jabón , agua, papel mientras los manipulan. Así, se integran distintos estilos de aprendizaje: el audivo y el sensorial- manipulativo para establecer un andamiaje más sólido.

El vocabulario de la comida adquiere protagonismo dentro del rito de abrir el bocadillo, siendo una fuente para personalizar la lengua conforme a sus intereses: queso, manzana, chocolate, zumo... es más fácil prestar atención y retener a lo propio que a lo elegido por otros.

Otra rutina para tener en cuenta es la del reciclaje. En las aulas se fomenta la separación de los envases y del papel diariamente y se lleva a los puntos de recogida. Haciendo a los niños participantes del proceso, practicamos verbos como; take (coger), bring (llevar), dump (tirar) y adjetivos como; empty (vacío), full (lleno) dentro de un contexto plenamente significativo y con el valor añadido de poder repetido una y otra vez sin aburrir porque las situaciones varían pero el contenido lingüístico no.

Además de esto ,conviene adoptar una nueva y paciente actitud ante las circunstancias

imprevistas en la clase de infantil y sacar provecho de ellas. Muchas veces, en un momento de máxima atención, una vocecilla proclama; tengo mocos, pipí o piedras en el zapato ¿ por qué no utilizamos la situación para introducir frases tan útiles (más que conejo, pollo o gallina) como ; blow your nose, go to the toilet o take off your shoe ?

Combinando la acción con la dicción, cual una obra de teatro se tratara, interiorizan poco a poco estos pequeños trozos de lengua y se

trasladan a otros contextos fuera del aula; en el patio, con sus padres, en el parque...

Estos son algunos ejemplos de cómo superar la barrera curricular que a veces los docentes no ponemos a la hora de dar vida a una lengua, otros tantos quedarían por explicar: juegos populares, regañinas, repartir las mochilas, celebrar los cumpleaños... En fin un sinfín de situaciones dentro y fuera del aula para dejar que la lengua extranjera fluya libre más allá del libro y las tarjetas de vocabulario. ■

“La tribu” educa utilizando como vehículo el Arte

Habituarse a padres y docentes al Arte, de forma que incorporen no sólo en sus planificaciones curriculares la visita puntual a espacios culturales, sino que ésta se convierta en una elección recurrente en los tiempos escolares y de ocio, pasa por ofrecer actividades interesantes, rigurosamente planificadas, que convierta al visitante en un elemento imprescindible, y no aditivo, en las propuestas museísticas. De las múltiples experiencias organizadas por el Museo de Bellas Artes de Granada desde 2006 con alumnado de Educación Infantil, lo que a continuación se presenta es el relato abreviado de una de ellas, celebrada en Mayo de 2009 con motivo del Día Internacional de los Museos.

Gema R. Guerrero

Quiénes somos

Nuestra institución museística ofrece, desde el curso escolar 2006-2007, un Programa Educativo, dirigido a los niños y las niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, bajo el título “Con-Arte” (incluido en la Agenda Granada- Educa de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

Del mismo modo, nuestra institución acomete programas educativos destinados al alumnado de Educación Postobligatoria (Bachillerato y Formación Profesional), alumnado de los Grados de Pedagogía y Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, del Master Oficial Interuniversitario “Artes Visuales y Educación: Un enfoque Constructivista”, así como colectivos de Granada y provincia con Discapacidad Intelectual y Auditiva. La estadística de Octubre de 2009 a Mayo de 2010 refleja una asistencia a los programas citados de más de 5.500 participantes.

Los pequeños de Educación Infantil se acogen de lunes a viernes en horario de 9.30 a 13.30 al programa educativo: Curios@s. Arte para Niños, en un número no superior a sesenta (incluyendo docentes y alumnos) por día y visita.



El Departamento de Difusión al que los proyectos anteriores conciernen, está formado actualmente por profesionales de tres ámbitos distintos pero hoy día necesariamente interconectados: Un Conservador de Museos (Licenciado en Historia), una Pedagoga así como una Doctora en Bellas Artes (Docente a su vez de la Universidad de Málaga). Las dos profesionales actúan además como Educadoras en las visitas concertadas.

Que pretendemos

Cita frecuentemente el filósofo y educador José Antonio Marina, la máxima africana que asume que “para educar a un niño hace falta la tribu entera”.

La tribu de septiembre a junio y de lunes a viernes, parece estar administrativamente clara (escuelas, docentes, actividades extraescolares, padres, abuelos, compañeros de clase...) pero ¿Qué ocurre si media tribu coge vacaciones u obvia sus obligaciones? Acostumbramos a los niños desde pequeños a entender que el trabajo (o la Escuela) es una carga, una obligación y como tal un martirio; un lugar al que nadie quiere ir los lunes y

del que todos debemos salir corriendo los viernes. Asumimos desde pequeños que los museos son lugares aburridos, téticos, pesados e incomprensibles. Un lugar para “mayores muy listos” al que no es imprescindible ir –“Las vacaciones son para descansar”-

¿De que forma aunar de modo atractivo Educación, vacaciones y Museo? ¿Cómo hacer entender a padres o tutores que museos y Arte ofrecen posibilidades de aprendizaje excepcionales para que el que los visite? ¿Cómo hacerles llegar la idea de que al acudir a un museo, no sólo podrán aprender a valorar las características formales de una obra, sino que agudizaran su propia conciencia y la que se tiene sobre la Cultura Visual en la que viven inmersos, “aunque” sea en vacaciones?

“Se que en la educación no hay formulas infalibles, pero a mi juicio la salida mas natural a este distanciamiento debería pasar por una adecuada combinación de diversas acciones: la intensificación curricular, de la educación artística, la reconsideración del papel que el arte tienen en la configuración de la experiencia estética de nuestros conciudadanos y la aceptación de que el arte, tal y como lo entendemos desde una perspectiva culta, no culmina las necesidades de los estudiantes”. (Aguirre, 2005)

Experiencia Educativa: “Trabajar en un Museo”

El día 18 de Mayo (Día Internacional de los Museos) de 2009 siguiendo el lema ofrecido por el ICOM en la XXXI edición de esta conmemoración internacional: “Museos y turismo sostenible” visita nuestra institución un Colegio de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Granada, con alumnado de 2º Ciclo de Educación Infantil (4 y 5 años) sus docentes y padres y madres de los mismos.

La propuesta establecida por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía en este sentido, determinó la necesidad de convertir al alumnado de esta etapa educativa y durante al menos éste día, en profesionales de los museos (coleccionistas, directores, conservadores, restauradores...)

Siguiendo las directrices anteriores, el Departamento de Difusión del Museo de Bellas Artes de Granada, idea las siguientes tareas de trabajo:

Tarea 1. Todos somos el Museo.

Todos formamos parte de la cultura. La implicación psicológica y la aprehensión del Patrimonio como parte de nosotros mismos reportara un comportamiento ético y respetuoso en los visitantes. ” ¿Qué exigencias se le plantean a la escuela contemporánea si se desea que los

individuos que viven saturados de influjos simbólicos, interesadamente organizados y distribuidos por los requerimientos del mercado se construyan como sujetos?” (Martínez García, 2004)

Bajo las anteriores ideas se diseñó la tarea “Todos somos el Museo” (elaboración colaborativa y cooperativa de una escultura, que utilizando como soporte cuerdas colocadas en forma de M gigante –imagen corporativa de muchos museos nacionales– en una de las grandes cristalerías que dan salida al Museo, fueron completadas en su interior con las aportaciones plásticas de nuestros participantes)

Estas contribuciones se plasmaron en cartulinas de papel en las que se planteaban distintos interrogantes relativos al Arte y los Museos.

Las cuestiones tratadas fueron las siguientes:

Relativas a normas de comportamiento:

1. ¿Por qué no me puedo beber un batido dentro de un museo?
2. ¿Los perros pueden visitar este museo? ¿Y otros animales?
3. Dentro de un museo no llueve ¿Qué hacemos con nuestro paraguas al entrar?
4. ¿Qué podemos poner delante o encima a una obra de arte para protegerla de alguien que quiere tocarla?
5. ¿Si alguien estropea una obra de arte que podemos hacer?



Relativas a las funciones de los Museos:

6. Los museos prestan sus obras a otros museos. Estas obras están en algunos de los museos a las que han viajado nuestras obras. ¿Cuál te gustaría que nos prestasen para que pudieses verla aquí? *Se ofrecieron a los participantes reproducciones de tres obras características del Guggenheim de Nueva York y la National Gallery de Londres
7. ¿Qué le contarías a alguien que nunca ha visitado nuestro museo de que obra de arte no debe perderse?

Las preguntas completadas se fueron incorporando en forma de relleno a la “gran M vacía” sita en la Sala VII (Sala de Descanso)

Tarea 2. “Lo que falta”.

“Nos dan todo hecho, nuestra mente apenas trabaja, no nos divertimos. En cambio, los niños viven en un mundo donde lo importante es divertirse, donde la imaginación y la creatividad priman en el mundo que les rodean (...) (Dorta González, 2000).

La forma en la que los visitantes perciben lo expuesto es objeto de numerosos estudios sociológicos, de éste modo se nos indica que atrae a los que nos visitan, o como es habitualmente su recorrido. Pero la recopilación y el estudio de todos los datos vivenciados de padres y visitantes de menor edad

que les acompañan, es en mayoría de las ocasiones obviado sin despreciando con éste olvido los que serán visitantes futuros.

Con esta actividad pretendíamos determinar aquello en lo que los que usualmente trabajamos en el museo prestamos poca atención, fruto del hábito de nuestra visita o del tiempo apresurado de nuestras responsabilidades profesionales. Las obras de arte son seres sociales y su sentido y valor también es cambiante. Al decir valor, me refiero a cualquier tipo de valoración (calidad, económica, trascendencia cultural, etc.) Es interesante cuestionarnos como docentes (en la escuela y fuera de ella) la relación entre el poder y la selección de las obras “significativas” expuestas en nuestras instituciones culturales.

Mediante una visita investigadora, los participantes recorrieron de nuevo las distintas estancias y elementos expuestos, advirtiendo las “carencias” relativas a su edad que bajo éste criterio encuentran y las posibles soluciones a las mismas. Completado el recorrido, en la Sala VII (sala en la queda expuesta la gran M gigante anterior) los participantes junto a las educadoras, sus maestros/as y las madres y padres que nos acompañaban pusieron en común lo advertido distribuyéndose el trabajo a realizar:

- Cartela del Bodegón del Cardo. Esta obra tan representativa de nuestra institución fue objeto de una nueva cartela distintiva por parte de los niños, adaptando ellos mismos la información ofrecida de forma plástica y aquello que a su entender resultó más significativo.



- Hojas de sala para y por niños. Las hojas de sala de las salas VIII y IX fueron reelaboradas tanto de forma escrita (incorporando las aportaciones orales de los alumnos/as por parte de los/as maestros/as) como plástica por los más pequeños con la ayuda de las educadoras del museo. Partiendo de los retratos y piezas contemporáneas de estas salas, los participantes confeccionaron un pequeño cuaderno de consulta para otros niños que pudiera emplazarse de forma temporal en la Sala de Descanso (SalaVII).

“El ciudadano comunitario piensa que la práctica individual debe interpretarse desde la perspectiva colectiva, pues ésta da sentido a aquella. Por eso, se entiende y se comparan vínculos y significados y se crean vínculos en el “nosotros” en una identidad colectiva como defensa de un modelo cultural histórico homogéneo. Al ciudadano se define en el lugar y condiciones en las que se halla ubicado con las relaciones y compromisos con las que se siente identificado” (Martínez Bonafé, J.B. 2008)

Tarea 4.Somos Catalogadores: (Sala IV)

Nosotros ensalzamos el valor de la imagen, dando por supuesta su validez y conveniencia: diariamente en las líneas de los supermercados, en la forma de nuestros zapatos o en cómo, dónde y por qué combinar este año azul con negro. La imagen tiene el poder de abducir nuestro criterio (le concedemos socialmente esta facultad). ¿O es que nunca nos educaron para demostrar sensatez ante ellas?

“En la mayoría de nuestras escuelas, los profesores continúan reduciendo esta materia a la realización de actividades agradables, de vistoso resultado y siguiendo una categoría de belleza vinculada a la visualidad formal y no en términos de procesos de aprendizaje o del nuevo conocimiento que quieren promover” (Hernández, 2000)

La Sala IV alberga Bodegones del Siglo XVII. Reproducidas diferentes frutas y hortalizas de estas piezas, los alumnos debieron añadir a cada reproducción una etiqueta. A modo de ejemplo: “Esto es una zanahoria, es de color naranja, puedes comerla en una ensalada...”Una vez etiquetadas todas las reproducciones eligieron junto a sus docentes un criterio de ordenación: A modo de ejemplo: “Estas son frutas y estas son hortalizas” ó “Estas tienen colores cálidos y éstas fríos”...



Tarea 5: *Somos Conservadores: (Sala II)*

El papel de las artes no es exclusivamente una manera de crear actuaciones y productos es también una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia conformando actitudes buscando significados estableciendo con los demás y compartiendo una cultura. Por otra parte “estamos asistiendo a la actitud social en relación a los hábitos de uso y consumo del arte” (Asensio, Pol y Sánchez, 1998).

Ofreciendo reproducciones de esculturas del artista granadino del Siglo XVII Alonso Cano y utilizando pequeñas cajas, que resultan de fácil montaje para los alumnos, éstos debían idear el modo de transportar las reproducciones añadiendo al interior de las cajas elementos para que las mismas no se moviesen, deteriorasen o abriesen durante su transporte. Para ello se les ofreció: foam, tissue, cinta de embalar... Así mismo los/as participantes comprobaron con una caja de transporte de nuestras obras, las condiciones en las que las piezas viajan.

Evaluación

La evaluación se lleva a cabo mediante un cuestionario Ad Hoc que se administró a los docente/s y a los padres y madres que acompañan al grupo.

Número total de asistentes: 107

HOMBRES: 22, MUJERES: 23. TOTAL ADULTOS: 45

NIÑOS: 27, NIÑAS: 35. TOTAL NIÑOS: 62

ema Rocío Guerrero Higuera

Asesora Psicopedagógica del Museo de Bellas Artes de Granada.

Bibliografía básica:

ASENSIO, M., POL, E. Y SÁNCHEZ, E.: *El aprendizaje del Conocimiento Artístico*, UAM Ediciones, 1998.

AGUIRRE, I.: *Teorías y Prácticas en Educación Artística*, Barcelona: Octaedro - EUB, 2005.

EISNER, ELLIOT W.: *El Arte y la creación de la mente*, Barcelona: Paidós, 2002.

HERNÁNDEZ, F.: *Educación y Cultura Visual*, Barcelona: Octaedro, 2000.

MARTÍNEZ GARCÍA, L. M.: *Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de Mirada*, Barcelona: Octaedro - EUB, 2004.

¿Qué es el destete?

En lenguaje corriente, se habla de destetar al bebé desde determinismos pediátricos o culturales, sin embargo entendemos que el destete no debería ser considerado un hecho aislado en el vínculo temprano, ya que requiere de la acomodación y el acuerdo de cada pareja madre - bebé. No hay una edad establecida para lograrlo, ni es una decisión que deba tomar ningún experto, sino que es un “acontecimiento” singular y único de cada día.

Lidia Susana Maquieira

El destete es una etapa fisiológica y psicológica importante, no solo para el niño sino también para el adulto encargado de la crianza, y debe contextualizarse en la cultura y la situación de vida de cada familia y cada sociedad, ya que el amamantamiento no es una condición universal.

Algunas investigaciones y estudios antropológicos nos informan que se ha encontrado que en la mayoría de las sociedades primitivas, el destete ocurre en una franja muy amplia, comprendida entre los dos y los cinco o seis años. Sin embargo, actualmente en las sociedades industrializadas 78.4% —¡¡setenta y ocho por ciento!!!— de los infantes son destetados antes de los seis meses de vida.

Una antropóloga norteamericana¹, ha recogido información acerca de la edad de destete de los primates no humanos, poniéndola en relación con variables del ciclo vital, tales como peso al nacimiento, peso del adulto, periodo de gestación y erupción de molares permanentes; extrapolando estos datos a la especie humana, parece que el destete natural podría ocurrir entre los dos años y medio y los siete años

Como vemos hay diferentes patrones de destete, tantos como culturas, costumbres, creencias y personas en el mundo. Y así podríamos



seguir sumando información que nos mostraría que el tema del destete es un tema complicado, que reúne diferentes opiniones según quien sea que las fundamente, pero ninguno reúne una evidencia tal que pueda desestimar cualquiera de las demás.

Esta complejidad genera muchas presiones a la hora de pensar cual es el momento adecuado en el interior de cada vínculo de una madre con su hijo. Muchas veces las madres ocultan esta situación para evitar ser criticadas por familiares y/o pediatras que, sostenidos en argumentos científicos y/o creencias, parecerían estar lejos de poder comprender más sensiblemente que sucede en ese vínculo.

Ahora bien, el destete no se trata solamente de los problemas debidos a que se deja al niño sin el alimento líquido tibio que le llega a la boca por succión del pecho o de una tetina sino también de la existencia de frustración de la presencia de la madre, que a menudo aprovecha el cambio de alimentación para estar menos con el pequeño que precisamente en estos momentos tendrá una necesidad más grande de ella fuera de las horas de las comidas, para este alimento afectivo y sensorial que son para un bebé la presencia y los pequeños intercambios de juegos, de caricias, de sonrisas y de voz que tiene con su madre ².



Lo más importante para el bebé, es tratar de que lo viva en un buen momento para él, es decir, cuando comience a sentir por un lado la necesidad de un alimento más sustancial, coincidente con el momento en que aparecen los dientes y se ha adquirido la facultad de meter objetos en la boca, y por otro cuando su mamá comience a dejar de ser para él, una necesidad exclusiva pudiendo así incorporar, otros alimentos afectivos.

Ambas cuestiones deberían poder conformar una integración psicosomática en la mente del bebé, y de esa manera la separación de su exclusiva madre nutricia implicaría un momento de desarrollo en el vínculo, de resolución no traumática.

No obstante este crecimiento, es a la vez satisfactorio y doloroso, tanto para la madre como para el pequeño:

- Para el bebé será satisfactorio porque a partir de él, no solo podrá succionar, sino triturar, masticar, deglutir, incorporar...y conocer mayor cantidad de sabores, colores y texturas del mundo que le rodea; y doloroso porque estará un poco más alejado del cuerpo de su madre a la hora de alimentarse.

- Para la madre, también es un logro que despertará ambivalencia, por un lado el dolor de pensar que el bebé ya no la necesita solo a ella, pudiendo aparecer estados angustiantes, porque su decisión de retirarle el pecho pueda convertirla en una “mala madre”...pero también verá con alegría que su pequeño ha superado etapas de mayor indefensión y dependencia, pudiendo ahora elegir, probar y disfrutar con “más autonomía”.

Para concluir podemos decir que, dentro de la evolución del desarrollo emocional, el destete representa otra fase de la separación (algunos opinan que la primera ocurre con el nacimiento, cuando el bebé abandona el espacio materno y se corta el cordón umbilical), que comporta dos aspectos, uno positivo y uno negativo:

- el negativo es que para el niño puede dar la impresión de que todo se va a perder, la envoltura, el consuelo, la intimidad; y la madre puede abrigar la sensación de que es algo exclusivo entre ella y el bebé, y por lo tanto nadie más puede hacerlo, por lo que habrá que pensar como aceptará el niño y la madre que otras personas le den de comer.





- el positivo, es que se abre todo el mundo como un patio de juegos en el que se accede a innumerables cosas nuevas, interesantes y desafiantes. Madre e hijo se encuentran muy comprometidos afectivamente en este proceso emocional, y así como puede experimentarse una gran sensación de pérdida también podrá vivenciarse una de gran apertura y crecimiento.

El destete en la alimentación entonces, suele ir acompañado de un destete de atención exclusiva, y esto hay que poderlo “masticar”, aunque ya haga mucho rato que tengamos dientes... ■

Notas

1. K. Dettwyler, de la Universidad de Texas.
2. La alimentación de los niños pequeños y el destete Las etapas de la infancia Françoise Dolto Editorial Paidós

Las fotos que aparecen ilustrando en este artículo son gentileza de Miguel Ángel Nieves

**Taller Pikler para Profesionales.
Cursos internacionales en castellano
en Budapest**

El nombre de Emmi Pikler es cada vez más conocido entre profesionales de la niñez. En muchos países del mundo un número creciente de padres comprende la importancia de sus principios y acuerda dar más libertad a sus bebés e hijos. Esto les ayuda a vivir su vida, junto con el bebé, de manera apacible, evitando utilizar –ni siquiera de pensar– cualquier forma de fuerza o intención de violencia en su educación. La aplicación de los principios de Pikler está ampliamente difundida también en casas cuna, hogares y centros o instituciones que acogen a infantes como solución complementaria o substitutiva a la familia.

Cursos de primer nivel:

La aproximación pikleriana: movimiento y cuidados, una relación de respeto

Del 16 al 20 de abril 2012
y del 12 al 16 de noviembre 2012

Los participantes en el curso podrán conocer y obtener información directamente de la Fundación Lóczy

por los niños, la Asociación Pikler-Lóczy de Hungría y la Escuela Infantil, continuadores de la obra del Instituto Pikler de Budapest, profundizar sus conocimientos sobre el desarrollo y la educación de los bebés y niños, aprendiendo los principios básicos de la aproximación pikleriana, conociendo la práctica y las experiencias cotidianas, así como los resultados de las investigaciones que el Instituto ha llevado a cabo a lo largo de los años.

Contenidos

- Introducción: perfil profesional y obra de Emmi Pikler. Historia del Instituto.
- Importancia y grados de evolución del desarrollo libre de la motricidad, del juego y de la actividad autónoma del bebé y su significado en el desarrollo de la personalidad. Las condiciones necesarias de un despliegue óptimo
- Perspectiva lóczyana sobre los cuidados del bebé en la vida cotidiana desde una visión técnica (método) y como situación

propicia a la relación. Principios básicos y componentes prácticos del „cuidado de calidad”

- La vida en colectividad: algunas cuestiones especiales sobre pedagogía

Los distintos temas serán tratados desde la fundamentación teórica y práctica.

Los participantes tendrán la ocasión de vivir experiencias personales, hacer aprendizaje práctico con muñeca, analizar fotografías, vídeos y trabajar en grupos de discusión.

Esta formación será impartida por profesionales como Éva Kálló, Judit Kelemen, Zsuzsa Libertiny, Eszter Mózes, Szilvia Papp, Andrea Szőke, Mária Szűcs, Anna Tardos.

Cursos temáticos

Ofrecemos estos cursos a aquellos profesionales quienes tienen ya un conocimiento a fondo sobre el cuidado pikleriano - el pensamiento pikleriano, y, principalmente, a quienes atendieron ya un primer curso en el Instituto Pikler-Lóczy de Budapest. Deseamos apoyarnos en estos conocimientos previos y acentuamos su ahondamiento, así como el intercambio de experiencias. Los participantes

podrán conocer las experiencias prácticas actuales de la escuela infantil y de los grupos de padres e hijos.

Ofrecemos a los cursantes la oportunidad de traer material visual o escrito, hecho por sí mismo. El vídeo o la descripción de una situación concreta es lo que mejor podemos utilizar para las discusiones comunes. Este vídeo, serie fotográfica o descripción de 5 minutos de duración máxima incluirá la breve presentación de los protagonistas y tratará una situación en detalle. Pedimos la voz del vídeo también por escrito

No duden en traer una situación sobre la que Ustedes mismos tienen preguntas o dudas.

Los materiales serán analizados en el grupo y en las discusiones intentaremos, conjuntamente, encontrar respuestas a las preguntas.

Para poder incluir una grabación en el curso, necesitamos acceso al texto y al vídeo con un mínimo de dos semanas antes de antelación.

Una educación sin violencia: el lenguaje y los conflictos

Del 25 al 29 de junio 2012

¿Qué significa una educación sin violencia?

Esta formación ayuda a los participantes a ver en los métodos educativos generalmente aceptados las maneras de hacer contradictorias con los que el adulto obliga al niño a resistirse, luchar o rendirse pasivo.

A través de la observación y ejercicios de vivencia propia ? concienciamos las formas de expresión verbales y nonverbales que puedan parecer “amables” pero que en realidad no ayudan a un desarrollo complaciente del niño. Mostraremos cuál es la actitud educativa y cuidadora que:

- es atenta a las manifestaciones del niño a las que reacciona de un modo aceptivo, real y comprensivo,
- toma en serio los sentimientos del bebé y del niño sin dramatizarlos pero sin quitarles su importancia, manifiesta su empatía ayudándolo a hacerse consciente de sus sentimientos, a elaborar sus vivencias,

- establece límites inequívocos, transmite claramente las reglas de convivencia, informa sobre el mundo material,
- sus gestos y palabras son coherentes, auténticos,
- fomenta el desarrollo de las relaciones entre los niños ayudándoles a entenderse entre ellos cada vez mejor, a dominar sus impulsos, a tomar alegría en el juego común donde podrán concordar sus ideas y deseos
- los niños desarrollan su propia personalidad y a su vez una adaptación pacífica a su entorno.

El desarrollo del juego y su acompañamiento

Del 10 al 14 de septiembre 2012

Este curso se propone mostrar fases y características menos conocidas del desarrollo del juego, recal-

cando la importancia de los pasos pequeños. Ofrece argumentos y conocimientos reales a aquellas personas quienes confían en las capacidades y motivación interna del niño, consideran innecesaria la estimulación de niños sanos y prefieren acompañar y apoyar el desarrollo de los niños con necesidades especiales.

El valor de la actividad autónoma del bebé y del niño desde el punto de vista del desarrollo de su personalidad y del aprendizaje.

Actividad espontánea por iniciativa propia, juego libre: hacen a la madre contenta?

De la coordinación oculo-motriz al pensamiento:

- el desarrollo de la manipulación, resultados de las investigaciones en el Instituto Pikler
- la importancia de las actividades que preceden a los juegos de

construcción, su relación con el desarrollo cognitivo

- el desarrollo del juego simbólico

¿Qué significa un “entorno preparado”, Quehaceres tras la preparación del entorno y la elección de objetos apropiados:¿qué es la tarea del adulto en el juego del niño? (¿y qué no lo es)?

Propuestas Piklerianas para niños mayores: nuevos espacios, nuevos objetos, nuevas actividades... los distintos tipos de atención del adulto.

La influencia de la actitud y el comportamiento del adulto en la actividad del niño: ¿cómo podemos ayudar a las cuidadoras para que puedan vivir y realizar su rol de un modo cada vez más consciente y profesional?

Bebés contentos -madres satisfechas”, niños que juegan con placer ¿un rol satisfactorio para profesionales?

Formación incluyendo observación en grupos de niños, fechas según acuerdo.

Se puede hacer observación en nuestra guardería y en los grupos de padres e hijos. Antes de observar, los participantes obtendrán información acerca del estado actual de los grupos de niños. Por otra parte, pedimos a los participantes de exponer cuál es su área de interés principal y especial, en lo que nos podremos basar al planear las observaciones. Después de haber observado, los participantes podrán discutir sus experiencias.

Las visitas se hacen posibles en primer lugar a participantes previos de nuestros seminarios. Idealmente esperamos grupos de 3 personas.

No es posible observar los fines de semana.

En caso de una visita en grupo

(Para estudiantes, profesores y educadores) hacemos una presentación de nuestro trabajo con ilustraciones de vídeo y respondemos a preguntas. Durante la visita no hay oportunidad de ver a grupos de niños. Sólo podemos aceptar grupos de tamaño limitado.

Más información para inscripción

En estos cursos no hay posibilidad de observar en grupos de niños. Los interesados deberán contactarnos:

pikler-loczy2@t-online.hu.

Timea Juhász, coordinadora
Eszter Mózes, responsable de formación

Nuestra portada



Talleres en el Museo Antón de Candas. El territorio como espacio lúdico-creativo

Desde hace algunos años, la actividad didáctica de verano en el museo se está centrando en educar, a los niños y las niñas que participan, hacia una “mirada” diferente, que sea atenta e investigadora y al mismo tiempo poética sobre las cosas que nos rodean, y de forma prioritaria, sobre el medio y el territorio en que vivimos. La hemos llamado la “escuela de la mirada”, porque creemos que ver con los ojos del arte es una forma de hacer experiencia sobre el mundo; una forma nueva de ver la realidad que nos cambia y que cambia también el punto de vista sobre el mundo.

Carla Spaggiari, junto con el Consejo de *Infancia* en Asturias

Congreso Internacional de Educación Infantil

una invitación a escuchar, pensar, debatir y soñar

una escuela que acoge, que se construye, que se repiensa...

Este año 2012 la Asociación de Maestros Rosa Sensat, organiza un amplio encuentro de maestras, maestros y educadores de educación infantil, gracias a la colaboración voluntaria de muchos maestros y entidades de América Latina y Europa, con quienes desde hace muchos años compartimos proyectos y frustraciones, utopías y realidades para avanzar en una educación justa con y para la infancia de 0 a 6 años.

Un Encuentro que es posible por la amplia red existente con personas e instituciones de todo el mundo, tejida a partir de los grupos de trabajo y la etapa de educación infantil, con los consejos de redacción de las revistas *Infancia*, *Infancia*, *Infancia en Europa e infancia latinoamericana*.

En el mundo de hoy es necesaria y posible una acción conjunta, porque la globalización aproxima, pedagógica y políticamente. Una realidad compleja, sobre la que hay que hacer evidente la larga trayectoria de construcción de múltiples realidades y teorías diversas que conforman un rico patrimonio colectivo, que puede servir de base para poder seguir avanzando en la educación de las niñas y los niños de 0 a 6 años.

El derecho a la educación que queremos

La idea de fondo es la de hacer evidente que para garantizar el derecho a la educación a las niñas y los niños de 0 a 6 años es necesaria una oferta educativa que se fundamente y respete la dignidad de la infancia.

30 de junio y 1 de julio
en COSMOCAIXA

Programa del Congreso (en proceso de elaboración)

Ponentes

Se podrían articular las aportaciones en tres tipologías: 5 conferencias filosófico-conceptuales sobre la educación en estas edades, 18 experiencias prácticas que se sustentan en tales ideas y las nutren y 30 experiencias concretas de escuelas o maestros de educación infantil. Por lo tanto se contará con 53 ponentes.

Conferencia en plenario

Inicialmente se ha previsto la participación de tres personas de Europa y dos de Latinoamérica.

Mesas redondas de tres participantes

En cada una de las mesas redondas se presentarán tres experiencias con intervenciones de 15 minutos como máximo, para dar tiempo al debate. En total se presentarán 18.

Grupos de trabajo con tres experiencias

Se crearán 10 grupos de tres presentaciones por grupo, con un total de 30 experiencias. Esta modalidad se celebrará el 30 de junio de 16 a 18 horas en calles y plazas alrededor de la sede de Rosa Sensat.

Más allá o en el entorno del Congreso

La estructura del Encuentro de 2012 responde a múltiples posibilidades de formación e intercambio:

- Visitas de estudio en tres países europeos: Dinamarca, Italia y España.
- Dos días de Congreso en Barcelona.
- La posibilidad de hacer algún curso en la Escuela de Verano de Rosa Sensat.

VISITAS DE ESTUDIO confirmadas

19 y 20 de junio

Escuelas infantiles de Cataluña
Organiza Rosa Sensat

21 y 22 de junio

Escuelas infantiles de Toscana
Organiza Crescere

26 y 27 de junio

Escuelas infantiles de Dinamarca
Organiza BULP

ESCUELA DE VERANO DE ROSA SENSAT

Del 2 al 13 de julio

La 47 escuela de verano de Rosa Sensat acogerá a maestros de Cataluña y a los compañeros de España, Europa y Latinoamérica, que participarán tanto como profesores, como maestros estudiantes, para tener la posibilidad de seguir profundizando en el conocimiento cultural y pedagógico mutuo.

MÁS INFORMACIÓN:

www.rosasensat.org



Autor e ilustrador: Eric Carle
The artist who painted a blue horse
 Londres: Puffin Books, 2011.

Un artista pinta un caballo azul, una vaca amarilla, un cocodrilo rojo, un conejo rosa, un león verde, un elefante naranja, un zorro morado, un oso polar negro y un asno de colores. Es un texto sencillo y lineal, ideal para los más pequeños.

La intención del autor, Eric Carle (Nueva York, 1929), es homenajear a Franz Marc (1880-1916), pintor expresionista alemán integrante del movimiento *Der blaue reiter*, y conmemorar el centenario de la creación del cuadro Caballo azul I.

Las imágenes son recortadas, impactantes, vistosas y constituyen un

goce visual para los lectores de cualquier edad. Uno de los aspectos más valiosos del libro es que Carle reafirma en 2011, algo que ya defendía Marc en 1911: el color es forma, la forma es vida, la vida es libertad.

Javier Sobrino (Revista Peonza)



Agnès Szanto Feder:
Una mirada adulta sobre el niño en acción
 Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2011.

La doctora Agnès Szanto Feder nos invita a reflexionar, a tomar conciencia, a cuestionarnos, a mirarnos a nosotros mismos, a tomar posición y analizar las propias ideas y nuestros actos en relación con este ser complejo y misterioso que es portador de todos los secretos y de todas las potencialidades de lo humano. Su voz es una llamada a la sensatez que ilumina y nos convoca a crear condiciones humanas un poco más humanas, menos robotizadas y escindidas, donde la dignidad, la belleza y la poesía funden el lugar en el mundo para la aventura de ser y de crecer.

Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2012 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2012 (iva incluido):
 España: 51 euros
 Europa: 61 euros
 Resto del mundo: 62 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta _____

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular _____

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

Edición: Asociación de Maestros Rosa Sensat
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 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, Jasone 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, Rafaela 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

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

Euskadi: Nerea Alzola, Mónica Calvo, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, Maite Pérez

Extremadura: Mila Borrego, Ana Labrador, M.^a José Molina, Isabel Paredes, Francisca Isabel Parejo, M.^a Paz Pellisa, Diego Zambrano

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

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

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

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Ana Gueren-diáin, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:

Enric Satué

Imagen de portada: Fotografía aportada por Carla Spaggiari, junto con el Consejo de *Infancia* en Asturias

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.: 8,70 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

n o v e d a d

e d i t o r i a l



Documentar, una mirada nueva
Red territorial de Educación Infantil de Catalunya

Este es un libro especial, especial doblemente: tanto por sus muy breves textos, como por sus muy escogidas imágenes...

Nada más y nada menos que treinta historias y treinta miradas renovadas sobre la infancia y la educación infantil...

144 págs.
PVP: 13,80 euros

Edita: Octaedro-Rosa Sensat

Tel.: 934 817 373

www.rosasensat.org/editorial/es/colleccions/

Congreso Internacional de Educación Infantil
una invitación a escuchar, pensar, debatir y soñar

El derecho a la educación que queremos

Una escuela que acoge, que se
construye, que se repiensa...

Barcelona 30 de junio y 1 de julio de 2012

Inscripción del 23 al 30 de abril

Visitas de estudio

19 y 20 de junio.

Escuelas infantiles de **Catalunya**. Organiza Rosa Sensat

21 y 22 de junio.

Escuelas infantiles de **Toscana**. Organiza Crescere

26 y 27 de junio.

Escuelas infantiles de **Dinamarca**. Organiza BULP

Preinscripción del 10 al 20 de abril

Organizan: Revistas Infància, Infancia,
Infancia en Europa, Infancia latinoamericana,
Associació de Mestres Rosa Sensat

Información a partir del 20 de marzo
en: www.rosasensat.org

ROSA
SENSAT

CosmoCaixa
El Observatori del Sol i la Lluna

