



educar de 0 a 6 anys

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

2006

1450

JULIOL
AGOST

novedad

Siguiendo el hilo

de las propuestas de los niños y las niñas

Sílvia Majoral

Leyendo este libro parece que nuestro trabajo es fácil, que solo pide estar atentos, como quién dice, lo cual ya es mucho; pero aún es insuficiente, porque en todo lo que se describe hay espontaneidad por parte de los niños pero en ningún caso por parte de la maestra. Todo puede resultar fácil si hay un trabajo constante, riguroso y profundo antes, durante y después de la actividad del grupo de niños.

www.rosasensat.org

ROSA
SENSAT



¿De todos y para todos?

Que el concepto de público se ha pervertido es un hecho. La empresa privada ha entrado en el mundo de la educación a través de mecanismos como la gestión indirecta de un servicio público, que por mucho que quieran suavizarlo es una privatización en toda regla. Sin embargo, también hay otra realidad.

Hace muchos años que se luchó por una escuela pública de todos y para todos. Una escuela equitativa y justa. Y esto no significa que todos debamos ser iguales, sino que desde el respeto a la diversidad tengamos las mismas oportunidades. Una escuela por y para la renovación pedagógica con los valores de la escuela activa. Pero sobre todo se luchó también por una escuela pública y gratuita.

La escuela pública fue, y debe seguir siendo, ese espacio donde las experiencias de pedagogía y de valores de la escuela nueva continúen vigentes: la pedagogía activa, el niño protagonista, el maestro que acompaña y no instruye, el respeto, la libertad, la democracia, una escuela de todos y para todos... por lo tanto, una escuela del siglo XXI.

Hoy, estos valores de renovación pedagógica, que quedaron truncados con la escuela franquista, los estamos convirtiendo en productos de venta de

nuestros proyectos, reproduciendo el mundo mercantil y capitalista al que nos arrastran.

Queremos cambiar la escuela más tradicional, y las familias también. Por eso «compran» estos productos como algo excepcional y «alternativo», cuando de hecho forma parte de nuestra historia y debería ser algo extendido en la educación del país.

Pero estos proyectos de calidad se ven también en peligro por los recortes de la Administración, y por ello muchas escuelas deben buscar otras fórmulas para obtener recursos que permitan la continuidad del proyecto. Pero, ¿dónde queda la equidad e igualdad de oportunidades ante este hecho?

Si la apuesta es el binomio «proyecto de calidad / coste añadido» a las familias, nos arriesgamos a convertir la escuela de todos y para todos en la de aquellos que quieren ir por convicción, y que además pueden asumir el coste extra.

La Administración está condenando la escuela pública a ser la de los pobres, y sin querer, los maestros, por compromiso y responsabilidad con el proyecto, contribuimos a convertir la escuela pública en una escuela de clases.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	Si me quieres comprender, escucha mi silencio	Rosa Vázquez	5
Escuela 0-3	¿Experimentan o exploran, los niños y las niñas de cero a tres años? ¿De qué hablamos con el niño o la niña en el momento de la comida?	Montserrat Benlloch Joseba Imanol	11 20
Dibujos	Atelier	Lucía Costa	23
Cómo lo vemos, cómo lo contamos	Del caracol a la muralla... el camino de lo cercano a lo lejano	Rosa Garrido	24
Escuela 3-6	Menos velocidad y más tiempo. Desaceleración de la infancia Taller de entramados	Ángeles Abelleira Susana Fonseca	26 33
Infancia y sociedad	El cuento infantil y la muerte	Javier Ignacio Arnal	35
Érase una vez...	Un cuento del pajarito Un cuento inventado	<i>Infancia</i> , Consejo de redacción en Castilla-La Mancha <i>Infancia</i> , Consejo de redacción en Castilla y León	39 41
Informaciones			43
Libros al alcance de los niños			46
Mediateca			47



Infancia y crisis

Infancia, Consejo de redacción en Cantabria

La situación de crisis que hace años nos merma derechos y libertades tiene una mayor repercusión en la infancia. Las políticas de austeridad se están traduciendo en el abandono de los derechos de la infancia y la familia a una conciliación laboral y familiar, así como en la reducción de las condiciones de calidad que deben tener los espacios para la pequeña infancia. La entrevista a Vicenç Navarro publicada en *Infancia*, 144, aborda estas y otras cuestiones sobre las que los miembros del Consejo de redacción han reflexionado, desde la realidad y la experiencia del día a día en la educación.

Por un lado asistimos perplejos a una crisis material en la que las necesidades básicas de acceso al trabajo, vivienda, comida... se están viendo claramente restringidas para un gran sector de la población. Por otro, y no menos perverso, a una crisis de valores en la que, utilizando como excusa la escasez de recursos, se están mermando derechos y libertades. En esta situación es fácil comprender que la infancia se está viendo abocada a una merma de derechos. Como decía Vicenç Navarro en la entrevista, «las políticas que se desarrollan dentro del Estado del bienestar español dejan a la infancia olvidada». En este sentido, apostar por políticas que tengan en cuenta los niños, no solo las necesidades familiares, que puedan hacer posible la conciliación de la vida familiar y laboral racionalizando horarios de trabajo, permisos laborales para la atención a los hijos e hijas, apostando por escuelas infantiles de calidad, ampliando que no reduciendo los recursos..., harían posible invertir en el potencial

social que supone una mejora a medio y largo plazo del Estado de bienestar. Apostar por la infancia es apostar por el futuro de las sociedades.

De todos los aspectos sobre las políticas que se ocupan de la infancia vamos a analizar más de cerca las que se están dando en el ámbito estrictamente educativo en nuestra comunidad autónoma, Cantabria. Nunca se ha realizado una apuesta clara por la creación de escuelas infantiles. El tramo 0-3 se ha visto reducido a unas escasas ofertas que en gran parte atienden aspectos asistenciales; además, en los últimos años la Consejería apostó por un modelo de escolarización de los niños y niñas solo de dos años de edad dentro de las escuelas de parvulario y primaria ya existentes previamente, lo cual implica una cobertura insuficiente en cuanto a las necesidades propias de los niños y niñas de 0 a 3 años.

Y por si fuera poco esta propuesta de fragmentación de la etapa, durante el presente curso, y acudiendo una vez más a la justificación de la crisis, se ha deteriorado la atención a estos niños y niñas. La Consejería de Educación ha reducido la presencia de un maestro en estas clases, con especial dureza en las de dos años, donde la maestra solo permanece en el grupo un tercio de su jornada y con un notable recorte en los apoyos a toda la etapa infantil. Se han reducido las becas de comedor y las de transporte y no hay dotación económica a los centros para la compra de material. La escuela pública es gratuita, pero la situación actual compromete a las maestras y maestros a pedir a las familias una cuota económica para comprar material y poder mantener la dinámica de la escuela con cierta dignidad. Nos quejamos cuando aparecen las dificultades para recibir ese dinero por

parte de la familia, lo cual no es más que una importante y grave señal de alarma que nos indica que cada vez hay más familias que viven por debajo del umbral de la pobreza.

Bajo miradas que solo atienden a criterios economicistas, que piensan que los niños y niñas son ciudadanos de tercer orden, estas medidas suponen un mal menor, pero para los que pensamos que la infancia debe ser dignificada, que los infantes son ciudadanos de pleno derecho y que nos compete a los adultos responsabilizarnos de su bienestar presente y futuro, estas políticas son inaceptables.

El exponente máximo de estas políticas en el campo educativo lo lidera la Ley Wert, a la cual manifestamos nuestra oposición. Tenemos muchos motivos por los que no nos gusta la LOMCE. No solo se ha elaborado antidemocráticamente, sin consultar con los sectores educativos, sociales ni políticos, sino que en ningún momento se ha tenido en cuenta el masivo rechazo educativo y social. Nos preocupa que es una ley que tira por la borda la educación pública de calidad, que no cree en la igualdad de oportunidades, es segregadora. Solo le interesa el desarrollo «mal entendido» del intelecto con la lengua y las matemáticas, despreciando todo el campo artístico, físico, filosófico e incluso lo científico pretendiendo adoctrinar a los pequeños en la religión católica, la productividad, el individualismo...

A veces pensamos que en la educación infantil hemos tenido suerte, porque en la LOMCE no se habla de esta etapa y por ejemplo no se ha cambiado el currículum, pero estamos tristes e indignados por el desprecio que muestra este gobierno a toda la etapa. En primer lugar,

considerando al primer ciclo de educación infantil como solo asistencial y opinando que los pequeños están mucho mejor siendo cuidados por su familia y, claro está, que la mujer se ocupe de ellos.

Si estábamos muy lejos de Europa en cuanto a la calidad y cantidad de la educación infantil, sobre todo en el ciclo 0-3, ahora vamos a empeorar mucho, ya que no hay nada de financiación para nuevas plazas, ni siquiera interés en mantener lo que hay en estos momentos. Tampoco hay ningún proyecto a favor de la infancia al margen de la escolarización formal, como pueden ser mejora de espacios públicos para la infancia en las ciudades, redes multiprofesionales de apoyo a la educación a través de las familias...

A pesar de todo el viento en contra, nosotros sí creemos que merece la pena dedicarse en cuerpo y alma a la educación infantil, a defender sus derechos, a seguir formándonos para ofrecer a los pequeños posibilidades para que tengan un desarrollo armonioso y feliz en compañía de otros niños. Por este motivo vamos a seguir luchando para que cambie y mejore la situación.

¿Te gusta escuchar?



Este texto recoge una serie de reflexiones a través de preguntas sencillas pero de una gran complejidad pedagógica. La escucha como actitud hacia la infancia y hacia nuestro trabajo como maestros, más allá de las palabras.

«A ti, ¿te gusta escuchar?» (Izan)

Si alguien te preguntara «¿Te gusta escuchar?», podríamos pensar muchas cosas. Dependiendo del contexto, y de la persona que te hace la pregunta, podríamos reflexionar en torno a varias ideas.

En el contexto educativo, esta pregunta abre un abanico de reflexiones acerca del rol del maestro.

¿Los maestros escuchamos? ¿Escuchamos por igual a todos los niños y las niñas? ¿Esa escucha genera ajustes o cambios en nuestra práctica docente? ¿Escuchamos a las familias? ¿Escuchamos a los compañeros y las compañeras de trabajo? ¿Esa escucha genera diálogo y reflexión o genera confrontación?

Esta pregunta —«¿Te gusta escuchar?»— me la hizo un niño en una entrevista en la radio escolar. Izan, este es su nombre, nació con un déficit auditivo, tiene implantes cocleares y audífonos en ambos oídos.

En la entrevista, que me hicieron varios niños que habían sido alumnos míos, me preguntaron cosas sobre mi vida, mi familia y mi trabajo. Al final de la entrevista Izan me pregunta: «Elena, ¿a ti te gusta escuchar?»

Esa pregunta resuena muy fuerte en mí. Tiendo enseguida a contestar, digo que sí, que me gusta mucho escuchar. Pero me llevo esa pregunta, que me hace un niño con déficit de audición, y que me «obliga» a

reflexionar acerca de mi experiencia como maestra.

¿Hasta qué punto escucho sin llenar mi mente de ideas que no dejan lugar para las

ideas del otro? ¿Esa escucha está acompañada de una mirada atenta, de un silencio respetuoso y acogedor?

¿Ofrezco tiempo y espacio para escuchar, escucharse, escucharnos...? ¿Hay silencios que ayuden a generar nuevas ideas? ¿La escucha y el silencio son términos contrapuestos o complementarios?

¿Y qué ocurre con Izan? ¿Izan se siente escuchado? En un mundo de oyentes atropellado por las palabras, por la inmediatez de las respuestas, por un pensamiento instantáneo que se hace oral sin demasiados argumentos, resulta muy difícil la verdadera escucha, la escucha activa y respetuosa.

El silencio, las pausas, la expresión de ideas meditadas, el uso de razones y criterios. La escucha, la conversación tranquila. Todo un reto como docente. Y un deseo para el mundo en el que vivimos. ■

Elena Marrero, miembro del Consejo de *Infancia* en Canarias

Si me quieres **comprender**, escucha mi silencio

Cuando pronunciamos, leemos o escuchamos palabras como «infancia» y «escuela infantil», con gran facilidad la imagen que se proyecta en nuestra mente es la de niños y niñas corriendo, gritando, riendo, hablando, cantando...; la infancia parece que siempre lleva consigo «ruido». Pero este ruido, este sonar, lleva unido un silencio.

Cuando hablamos de silencio no nos referimos al silencio de la hora del descanso, o de la siesta de los más pequeños (0-3 años); tampoco al silencio en los turnos de conversación. Nos referimos a aquel que acompaña a la palabra para decir lo que no se dice, y también a aquel que hace acto de presencia por sí solo en el espacio comunicativo y de interacción en el grupo, teniendo presente que este silencio «solitario» puede ser el que corresponde a los momentos de reflexión, de búsqueda de respuestas o al que se produce ante el poder, la amenaza o el chantaje emocional practicados por el adulto.

El silencio forma parte de la comunicación no verbal, dimensión esta a la que, dicho sea de paso, tampoco se le ha prestado la suficiente atención en los procesos educativos. ¿O acaso no comunica un niño cuando se encoge de hombros ante la pregunta del maestro o la maestra, cuando golpea insistentemente la mesa o una pieza de gomaespuma sin articular palabra alguna, o cuando observa detenidamente lo que hacen compañeros y compañeras en el rincón de construcciones? «A veces,

Rosa Vázquez

con una simple mirada, el niño te pide que intervengas. Otras veces te lo pide con todo el cuerpo. Tú, simplemente, le proporcionas la compañía, porque cuando se sienten escuchados avanzan en su desarrollo» (Martí Soler, 2012, p. 17).

El silencio calla, el silencio habla

Habitualmente, debido a que nuestra cultura se alimenta del sonido, de la palabra, se le presta poca o nula atención al silencio. El silencio está vacío, se piensa; no comunica, está mudo. Como señala Colodro (2000, p. 9), «somos parte [...] de una civilización y de un momento en la cultura que se ve dominado por la aparente supremacía de las palabras, por la fuerza a primera vista incontrarrestable de los lenguajes en los que nos encontramos cotidianamente insertos. Sociedad de la información, era de las comunicaciones, todo pareciera concentrarse y detenerse ahí, en el punto en el que se hace incuestionable que algo de nuestro ser histórico se juega en las palabras.» Los profesionales de la educación nos afanamos en que los niños aprendan a pronunciar palabras, y cuantas más mejor, y los progenitores se llenan de felicidad cuando el hijo o la hija ha dicho «papá» o «mamá»; se adelanta el aprendizaje de la lectoescritura porque una palabra pronunciada o escrita

no es silencio (aunque todo texto también tiene sus silencios, que no son el espacio en blanco entre palabras).

El silencio habla, y ello porque encierra en sí mismo un significado, un significado que requiere de la interpelación de quien lo recibe –en este caso, del adulto–, y consiguientemente, de su interpretación. Las inferencias y las implicaciones son inevitables, como lo son también para las palabras. Imaginemos una situación de juego en el que hay dos niños implicados, el primero que ha llegado al saco ha cogido un tráiler, y el que ha llegado después, un coche verde (el que queda). Si este dice: «El camión es muy bonito» sin prestar atención al que le ha correspondido, en realidad está comunicando que el vehículo que le hubiera gustado coger es el tráiler y no el coche. Después pueden darse situaciones diversas (llorar, pegar, tirar del tráiler, etc.). El segundo niño, sin saberlo, ha silenciado lo que pensaba. En esta situación, lógicamente, el primer niño no interpreta lo que el otro está queriendo decir sin decir; el adulto sí, o al menos debe intentar averiguarlo, puesto que en ese silencio (lo que no ha dicho) reside en las razones de las posteriores conductas que pueden desencadenarse. Y la pragmática y la retórica mucho tienen que aportarnos en esta tarea de consideración de los silencios. La no presencia de un



signo es en sí misma un signo, puesto que comunica, y consiguientemente informa. Por tanto, el silencio no es un mero no decir o callar, sino una respuesta del sujeto ante la realidad. En este sentido, además, el silencio no tiene un carácter irracional, como no pocas veces se ha dicho del mismo. Al contrario, confiere una estructura y un significado a la realidad, a la vez que transfiere significados sobre ésta; es una forma de conocimiento que complementa al decir (Glenn, 2004). Por ello, el profesorado debe estar atento a esos silencios, a esa ausencia de signo que habla. El silencio, como la palabra, forma parte de la acción humana, de ahí que debamos *escucharlo*.

¡Escucha, escucha! Escucha lo que silencio

Hemos dicho que el silencio tiene valor, pero cabe expresar –y no silenciar– cómo y cuándo halla presencia en el espacio social y educativo. Es evidente que la primera forma de ausencia es cuando no hay participación, por ejemplo, en la asamblea: estar callado mientras el resto participa, entendiendo por este no decir no el respeto del turno de palabra, sino aquel silencio como renuncia a hablar, a no expresar su punto de vista, a no compartir sus experiencias con los demás, y en todos estos casos hay razones. Pero hay



otras manifestaciones diferentes a aquellas que tienen que ver con la comunicación humana y que hemos de tener en cuenta si queremos comprender a los niños y las niñas de educación infantil en su proceso de aprendizaje y desarrollo; si queremos responder a sus demandas y necesidades –fisiológicas, cognitivas, emocionales y sociales, y de participación (López, 2009).

Así, la conquista de la autonomía a todos los niveles (intelectual, físico, emocional y moral) lleva consigo silencio, pues el afrontamiento de las situaciones por sí solos les lleva, de un modo u otro, a

reflexionar, y en esta acción el silencio está presente. Pensemos en el caso de una niña a la que se le da la comida chafada, como al resto de los niños del comedor; la niña mira el plato y no hace gesto o intento de comer, tan solo mira el recipiente, calla, mira a su alrededor, vuelve a la comida y así actúa como si fuera un ritual. Ante su actitud, el adulto pide e insiste en que debe comerla y la niña persiste en su respuesta, que es no comer. El adulto puede enfadarse y decirle: «O te la comes o la dejas, tú verás», o «Solo te comes la mitad», «¿Te la doy yo?», «Está muy rica, venga, come». Todas estas posibles intervenciones del adulto se producen sin haber hecho algo importante: averiguar el motivo de tal negativa o ausencia. Y ese motivo es lo silenciado, su silencio ante el plato de comida triturada. ¿Qué nos está diciendo con ese no decir (y no hacer)? Las razones pueden ser varias: no tiene apetito, su olor o su aspecto no le agrada o ya no toma la comida triturada. Si el adulto se hubiese interesado por el silencio y no por imponer su criterio, seguramente le hubiera dado el motivo y todo hubiera sido diferente. Atender a su silencio es un modo de respetar su singularidad e independencia de criterio (le gusta la comida entera y no chafada).

Ayudarles a que reconozcan, gestionen y comprendan las emociones supone necesariamente atender a sus silencios. A veces un niño calla, se encierra en sí mismo cuando otro le pega, otro niño no expresa lo que siente (porque no sabe o porque no quiere hacerlo), y otro silencia su dolor, su sufrimiento o el abuso al que está sometido. Cada una de estas vivencias caracterizadas por el silencio exige que sea escuchada para poder ofrecerles la ayuda que precisen en ese momento vital.

También, el silencio de la observación, de la manipulación y de la experimentación. Un niño construye en silencio su gran torre de legos, una niña juega ensimismada con arena, y otra observa callada qué ocurre cuando trasvasa agua de un recipiente a otro o cuando una galleta desaparece en un vaso de leche caliente. Hemos de respetar esos sus silencios, porque son los que les permiten dotar de significado propio a aquello que están haciendo y descubriendo. Además, a través de estos silenciamientos presentes en la actividad (cognitiva y física), los niños y las niñas se descubren a sí mismos como autores y autoras de las acciones que realizan, así como de su capacidad para llevarlas a cabo. Todo ello sin desmerecer el papel clave de la interacción con el adulto y/o los iguales. Escuchar sus silencios es atender a sus necesidades básicas.



El maestro tiene que reflexionar y pensar qué quiere decir cuando después de una disputa o un conflicto del que no sale demasiado airoso el niño abandona el lugar y busca un retiro en el que calla; qué significa una negación (no hacer y no decir) ante una petición; por qué colorea de otro color diferente del que se le ha pedido (silencia la petición), por qué no replica y calla ante la desaprobación del adulto o de un compañero. El adulto tiene que hablar con los silencios del niño. El mundo de los niños está encerrado en sus silencios, dejémosles que los expresen y aprendamos, los adultos, a escucharlos para así poder comprenderlos. El silencio une y separa, nos impacta y nos amenaza. El silencio de los niños habla de experiencias agradables y desagradables, de conquistas y de frustraciones, de cariño y miedo, de inclusión y de exclusión.

Mucho nos ayuda el trabajo de David Altimir (2010), quien nos pone en la pista de cómo escuchar a la infancia y de su importancia para favorecer y potenciar el desarrollo íntegro de niños y niñas de educación infantil. El maestro tiene que aprender a escuchar, porque «escuchar» no es «oír», como bien se nos indica. Escuchar es una acción que implica crear un *clima receptivo*. «La escucha es una actitud receptiva que presupone una mentalidad abierta, una disponibilidad de interpretar las

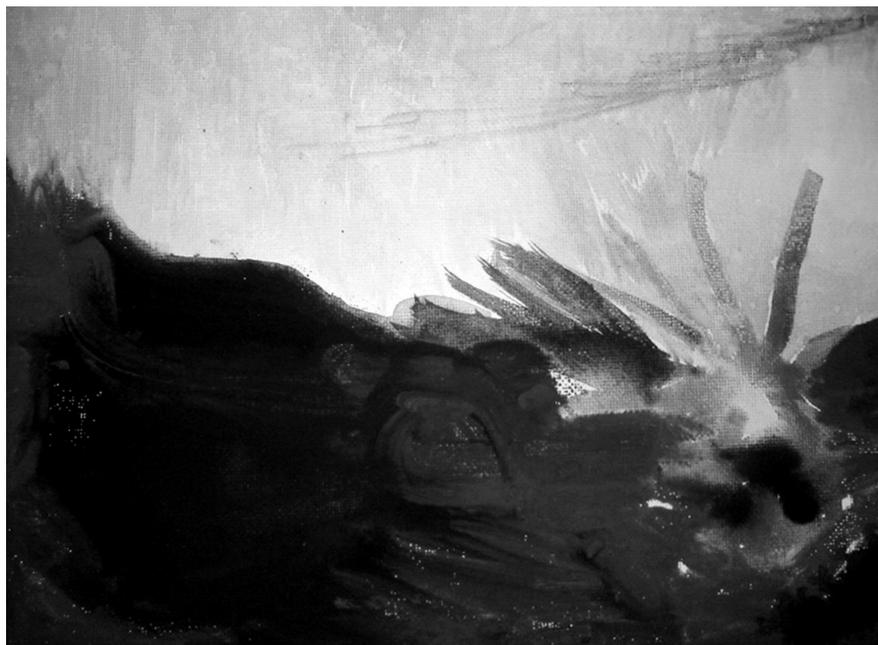
actitudes y los mensajes lanzados por los demás, y, al mismo tiempo, la capacidad de absorberlos y legitimarlos» (2010, p. 10). Ahora bien, esta actitud no es solo necesaria para atender a lo que los niños nos comunican, a sus palabras y a sus voces, sino también a lo que silencian. Por tanto, la escucha está ligada al silencio.

Silencio, contexto y otros factores

En este recorrido realizado sobre el papel del silencio y su necesidad de que sea escuchado para poder actuar coherentemente en el proceso educativo, hay una cuestión clave que ha de ser tenida en cuenta para llevar a cabo el discernimiento de lo silenciado. En concreto, nos estamos refiriendo al contexto y al principio de cooperación entre las personas implicadas (alumnado y adulto). Este principio «se basa en el conocimiento mutuo de un contexto» (Grijelmo, 2013, p. 50) entre los interlocutores. El contexto en este sentido se constituye como elemento esencial para la interpretación del silencio. Su contenido y su sentido pueden ser inferidos por el receptor al estar encarnado en el contexto discursivo y cultural que es compartido por quienes pertenecen al mismo. Y esto es posible porque el silencio pertenece al sistema

del habla aunque sea no-habla (Castilla del Pino, 1992, p. 11). Las palabras y los silencios alcanzan su valor en la situación o en el contexto, a lo que se añaden componentes culturales, códigos sociales, particularidades del ambiente, la cercanía o no de los interlocutores, etc.

A este papel del contexto y de otros factores en el desciframiento del mensaje, subyace otra cuestión relevante que nos ayuda a comprender lo silenciado. Se trata de la diferencia entre *significado* y *sentido*. La lingüística clásica no establecía diferencia entre ambos constructos, sin embargo, la psicolingüística comienza a hacer distinciones entre estos dos términos. La distinción entre significado y sentido fue introducida y analizada por Lev Vygotsky y seguida especialmente por Wertsch (1988) y Kozulin (1994). En palabras del propio Vygotsky (1995, p. 40), «el sentido de esta palabra siempre resulta ser una formación dinámica, en curso, compleja, que tiene diferentes zonas de estabilidad. El significado es solamente una de esas zonas del sentido que una palabra adquiere en el contexto del habla. Además, es la zona más estable, unificada y precisa. Como sabemos, una palabra cambia su sentido en varios contextos. Contrariamente, su significado es ese punto fijo, invariable, que se mantiene estable durante todos los cambios de sentido en varios contextos. Este cambio en el sentido de



una palabra es un hecho básico que debe explicarse mediante el análisis semántico del habla. El significado real de una palabra no es constante. En una operación, una palabra emerge con un significado y en otra con otro significado.» Y aquí interviene el silencio. El significado completo de lo que se comunica no equivale a la suma de los significados que aporta cada una de las palabras utilizadas en un mensaje, sino que va más allá. No hay una traducción literal, sino una interpretación que tiene que penetrar en la intencionalidad de quien lo ha emitido, que ha recurrido a palabras pero también a silencios. Lo que se quiere decir es el sentido, mientras que el significado es el contenido convencional. «El sentido es el significado más el silencio» (Grijelmo, 2013, p. 138). Por tanto, escuchar a la infancia es acceder al sentido de lo que expresan los niños y las niñas, y este proceso requiere inevitablemente escuchar sus voces y sus silencios para poder comprenderlos. ■

Rosa Vázquez

Bibliografía

- ALTIMIR, D. ¿Cómo escuchar a la infancia? Barcelona: Octaedro, 2010.
- CASTILLA DEL PINO, C. «El silencio en el proceso comunicacional». En: CASTILLA DEL PINO, C. (comp.). *El silencio*. Madrid: Alianza Universidad, 1992, pp. 79-97.
- COLODRO, M. *El silencio en la palabra. Aproximaciones a lo innombrable*. México: Siglo XXI, 2000.
- GLENN, Ch. *Unspoken: A Rhetoric of Silence*. Carbondale: Southern Illinois University, 2004.
- GRIJELMO, A. *La información del silencio. Cómo se miente contando hechos verdaderos*. Madrid: Taurus, 2013.
- KOZULIN, A. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza Minor, 1994.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata, 2009.
- MARTÍ SOLER, L. «El transfondo de la psicomotricidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 423 (mayo 2012), pp. 16-21.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona: Paidós, 1995 (Cognición y Desarrollo Humano, 30).
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988 [1985] (Cognición y Desarrollo Humano, 17).

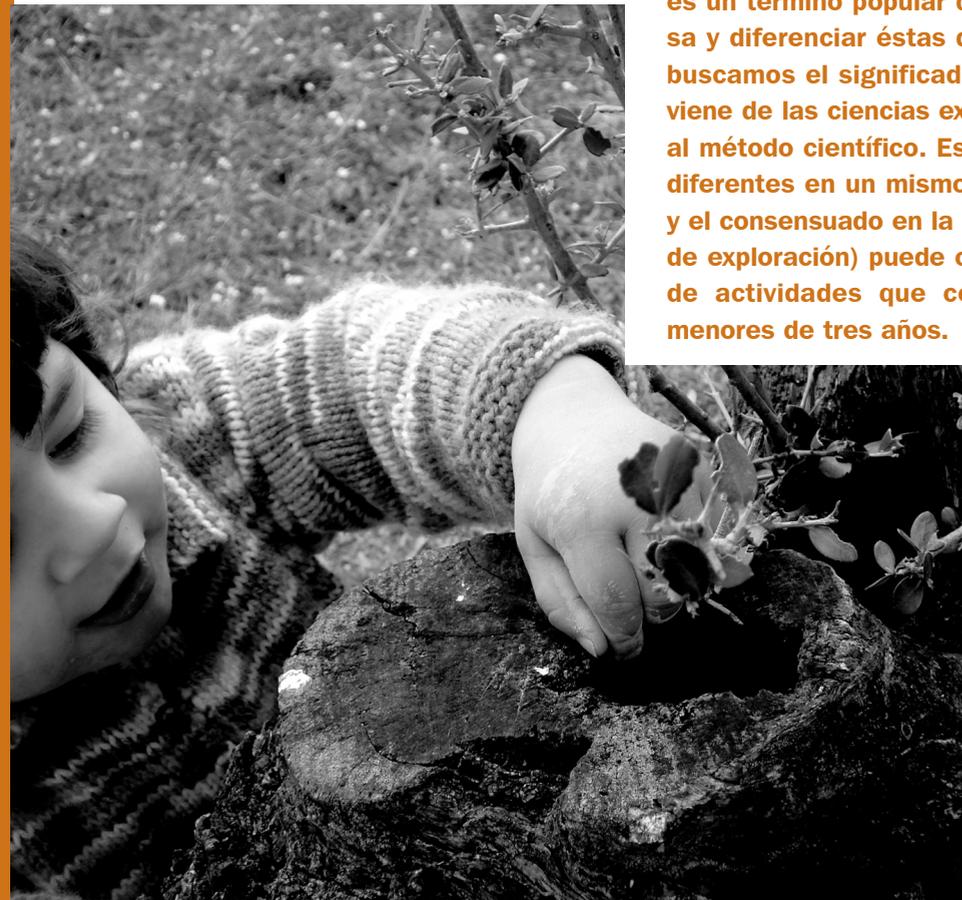
¿Experimentan o **exploran**, los niños y las niñas de cero a tres años?

En la escuela infantil, cuando hablamos de actividades de experimentación, hacemos referencia a un tipo de actividades en que los niños se interesan por cómo son y qué pueden hacer con las cosas del entorno. *Experimentación* es un término popular que nos permite entendernos de prisa y diferenciar éstas de otras actividades. Ahora bien, si buscamos el significado real del término, vemos que proviene de las ciencias experimentales y que hace referencia al método científico. Esta coincidencia de dos significados diferentes en un mismo término (el científico, por un lado, y el consensuado en la escuela para designar una actividad de exploración) puede crear mucha confusión sobre el tipo de actividades que conviene hacer con niños y niñas menores de tres años.

Montserrat Benlloch

En las escuelas de los más pequeños a menudo encontramos murales de fotos con comentarios que anuncian: «Hoy los niños han experimentado con: harina, chocolate, puré...» Estos murales muestran una idea de niño, una manera de hacer escuela y de entender cómo los niños y niñas aprenden y desarrollan sus capacidades convirtiéndolas en habilidades, destrezas... Son murales que muestran una serie de actividades que suponen un esfuerzo organizativo importante (hay una persona de refuerzo que limpie, lave manos...), programadas para que todos los pequeños puedan hacer lo mismo, más o menos al mismo tiempo o en el mismo período. Cuando se pregunta por qué se hacen estas actividades, muchas maestras dicen que se hacen porque «los niños se lo pasan pipa», y explican que «cada mañana tenemos una actividad para realizar, y los niños cuando llegan ya preguntan: ¿hoy qué hacemos?». También aclaran que «el día que hacemos actividades de experimentación somos dos personas y todo funciona

En las escuelas de los más pequeños a menudo encontramos murales de fotos con comentarios que anuncian: «Hoy los niños han experimentado con: harina, chocolate, puré...» Estos murales muestran una idea de niño, una manera de hacer escuela y de entender cómo los niños y niñas aprenden y desarrollan sus capacidades convirtiéndolas en habilidades, destrezas... Son murales que muestran una serie de actividades que suponen un esfuerzo organizativo importante (hay una persona de refuerzo que limpie, lave manos...), programadas para que todos los pequeños puedan hacer lo mismo, más o menos al mismo tiempo o en el mismo período. Cuando se pregunta por qué se hacen estas actividades, muchas maestras dicen que se hacen porque «los niños se lo pasan pipa», y explican que «cada mañana tenemos una actividad para realizar, y los niños cuando llegan ya preguntan: ¿hoy qué hacemos?». También aclaran que «el día que hacemos actividades de experimentación somos dos personas y todo funciona



en torno a estas actividades». No obstante, cuando les preguntas: «¿Qué ha hecho Fulanito? ¿Qué ha dicho? ¿Cómo ha relacionado lo que hacía con lo que ya sabe? ¿Cómo se ha documentado el proceso?», la respuesta más común suele ser: «Oh, es que para todo eso no tenemos tiempo.» Es decir, no se hace un seguimiento ni hay un reconocimiento de lo que hacen los niños ni de lo que aprenden. Para animar a hacer este seguimiento, a percibir los signos de los aprendizajes, nos parece interesante reflexionar sobre tres conceptos implicados en las actividades de experimentación en la escuela que a menudo mezclamos y confundimos: manipulación, experimentación y exploración.

Manipulación

Este término no tiene tanto prestigio como los otros dos. De hecho, se habla de manipulación en un sentido de actividad más bien rutinaria y poco creativa. Sin embargo, debemos señalar que la acción de manipular por parte de los niños y niñas, el uso de las manos como herramientas de exploración y conocimiento, siempre está impregnada de orden y sentido. A diferencia de otros primates, el bebé humano desde muy pronto pone de manifiesto su inteligencia en la forma de dirigir sus manos. Claro que, para poder reconocer, debe ser paciente y saber esperar hasta que complete



secuencias de acciones más o menos largas. Solo cuando miramos qué hacen las criaturas sin prestar suficiente atención ni tiempo para seguir las trayectorias de estas acciones, pensamos que «manipulan» o/y también que «lo pasan muy bien», sin detectar el significado que el mismo autor descubre en lo que está haciendo. Una mirada apresurada y superficial de los adultos puede ver acciones arbitrarias, pero ciertamente los niños nunca son superficiales si un objeto atrae su atención de verdad. Su inmadurez no les permite ser superficiales. El instinto y la necesidad de aprendizaje les hace ir a fondo en todo lo que está en sus manos.

Así pues, ciertamente la manipulación es esencial para que los niños y niñas adquieran el conocimiento físico de los objetos (sus características, propiedades, atributos...), y por ello necesitan tocar y observar las cosas. Pero, como dice Constance Kamii (1985), «no es la manipulación de los objetos en sí lo que es importante en el aprendizaje de los niños. Lo que sí lo es es la acción mental, la cual estimula cuando los niños tienen la



posibilidad de tener los objetos en las manos. La acción mental puede ser aumentada o impedida por el contexto social de la clase. Cuando el maestro mantiene todo el poder de decisión, los niños se convierten en mentalmente pasivos, ya que se les impide tomar partido, intercambiar opiniones y vivir con las consecuencias de sus decisiones».

Experimentación

A menudo *experimentación* y *exploración* son dos términos que usamos en la escuela como sinónimos, aunque tienen significados diferentes.

Según la Wikipedia, la experimentación es la aplicación del método científico a la comprobación de las hipótesis de trabajo en las condiciones controladas del laboratorio. De esta manera, cambiando la presencia o la intensidad de aquellos fenómenos que se consideran causas, se puede verificar que producen los efectos previstos en una hipótesis. El registro y la medida de las causas y los efectos por medio de instrumentos científicos dan lugar a la verificación de una hipótesis y por lo tanto a los teoremas.

Mientras que la observación debe esperar la producción espontánea de un fenómeno, la experimentación permite reproducir los efectos produciendo las causas adecuadas en el laboratorio, lo que pone al alcance de todos la verificación de los teoremas. Esta proposición es la base del método empírico: esto es, un teorema puede ser comprobado por todos si se sigue, en los experimentos, el método científico.

En la Wikipedia también hay una definición de carácter más general según la cual la experimentación es un «método que consiste en el estudio de un fenómeno reproducido generalmente en un laboratorio. Es la fase en la que investigamos, recogemos información y pensamos para ver si las hipótesis son correctas. La hipótesis se comprueba o se rechaza observando las pruebas y todos los datos relacionados con ella».

Según el *Diccionario de la Lengua* de la Real Academia Española, experimentar es «someter a la observación, a la experiencia (alguna cosa), hacer experimentos (sobre algo). Darse cuenta (de algo) por propia experiencia. Hacer experimentos».

En la escuela infantil cuando hablamos de actividades de *experimentación* hacemos referencia a un tipo de actividades en que los pequeños se interesan por cómo son y qué pueden hacer con las cosas del mundo, del entorno. Experimentación es un término popular que nos permite entendernos





deprisa y diferenciar éstas de otras actividades, como, por ejemplo, las de ficción. Ahora bien, si buscamos el significado real del término, vemos que proviene de las ciencias experimentales y que hace referencia al método científico. Esta coincidencia de dos significados diferentes (el científico, por un lado, y el consensuado en la escuela para designar una actividad de exploración) en un mismo término puede dar lugar a un problema que, de hecho, creo que tienen algunos maestros muy bien intencionados: pensar que el método de la ciencia se puede transferir a la escuela infantil, en pequeño. Esta creencia condiciona muchas situaciones inverosímiles y puede crear mucha confusión en relación al tipo de actividades que conviene hacer con los menores de tres años. Por ejemplo, podemos encontrar maestros que propongan situaciones en que los niños deben controlar variables, cuando antes de controlar variables conviene conocer qué son las variables. Pondremos un ejemplo más adelante.

El control de variables, tal y como lo entienden los científicos, es un método que pretende descubrir, de entre un conjunto de causas posibles, cuál es la responsable de un determinado hecho o acontecimiento (en este caso, causa y variable se refieren a lo mismo). Se tratará de experimentar reproduciendo el fenómeno que queremos comprender para determinar qué lo hace posible. En la vida cotidiana estamos acostumbrados a

observar que muchos factores actúan juntos en la presencia de los fenómenos. Por ejemplo, vemos que un móvil se desliza en un plano inclinado si la superficie de contacto del plano es lo bastante resbaladiza, también vemos que hay un cierto móvil –no todos parecen deslizarse igual–, y también pensamos que el plano debe tener cierta inclinación: si está completamente plano en el suelo, no pasa nada. Una pregunta que podemos querer contestar es: ¿de qué depende que un móvil llegue más lejos que otro si lo dejamos deslizar por un plano inclinado desde la misma posición? Para averiguarlo podemos hacer un control de variables. Tendremos cuatro piezas de madera iguales, dos parejas tendrán el mismo peso pero diferente entre ellas; tendremos un plano forrado de tela y otro de madera bien pulida, y tendremos dos posiciones en inclinación del plano.

Podemos hacer hipótesis: podemos decir que pensamos que la inclinación del plano será la causante de que los móviles recorran más o menos distancia, o podemos decir que pensamos que lo que hace posible recorridos diferentes es la viscosidad de la superficie de contacto del plano inclinado o el peso de los móviles... Todas estas hipótesis pueden ser verificadas por medio de un control de variables.



Es evidente que la expresión «control de variables» se puede usar de forma muy simplificada, y es aquí donde creo que, con buena fe, se puede pretender aplicar el susodicho método experimental en la escuela infantil. Por ejemplo, podemos preparar potecitos con plantas que estarán en contacto con la luz y otras que no lo estarán. Podemos regar cada día las plantas y veremos como, al pasar un tiempo, las que no tienen luz se mueren. Podemos esperar que este experimento haga entender a los niños y niñas que la luz es vital para la vida de las plantas, y seguro que de alguna manera entenderán lo que ha pasado. Pero aceptamos que la sofisticación de esta experiencia sale de un propósito o proyecto educativo propiamente nuestro. No la despreciamos, pero aceptamos que se trata de una metodología compleja, muy alejada de las formas de interactuar con el mundo físico que los más pequeños van desplegando a lo largo de la etapa.

Por otra parte, recordamos que la ciencia también nos muestra infinidad de experiencias que son producidas por muchos factores que actúan juntos y al mismo tiempo. En estos casos el control de variables no funciona para determinar lo que está pasando y hay un aparato estadístico importante que detecta el origen de determinados sucesos. Es el caso de la mayoría de investigaciones en el ámbito de las humanidades, por ejemplo en la sociología, así como también en la medicina: no hace falta recordar las investigaciones sobre el cáncer, una enfermedad multifactorial de una complejidad mucho más allá del control de unas cuantas variables.

Exploración

Como ya hemos mencionado, otro término interesante y a menudo usado en la escuela infantil como sinónimo de *experimentación* es *exploración*. Lo que nos dice el diccionario en la entrada *explorar* es: «Examinar minuciosamente algo o un lugar para encontrar lo que hay y que se desconoce»... Ésta creo que es una aproximación bastante precisa y muy próxima al tipo de investigación que hacen los pequeños. De una manera más intuitiva, significa entrar en terrenos desconocidos con la intención de hacer descubrimientos. Los niños exploran el mundo con todos sus sentidos y su inteligencia, buscando conocer y entender cómo funciona. Este tipo de actividad es insaciable durante toda la

primera infancia y solo se detiene debido en parte a la imposición de ciertas convenciones sociales sobre qué conductas son o no convenientes para escolarizar a los pequeños. A menudo la necesaria adaptación social y cultural del niño se hace a costa de acabar con su curiosidad, y éste es un riesgo que no podemos correr.

El término *explorar* nos gusta mucho, y nos parece más ajustado a lo que hacen las criaturas que el de *experimentar*, pero, como no podemos obviar que el lenguaje que hablamos los maestros está cargado de convenciones y una de ellas es que *experimentar* y *explorar* son casi sinónimos, nosotros los utilizaremos indistintamente.

Bueno, como ya hemos comentado, un peligro que tenemos en la escuela es ir amortiguando la curiosidad de los niños. Un antídoto para evitarlo puede ser que los educadores aprendamos a observar cómo los niños y las niñas llevan a cabo sus proyectos (a menudo con enorme concentración y talento), que nosotros podemos ir complicando y sistematizando.

¿Qué actividades de experimentación son las idóneas para los niños de escuela infantil? Siguiendo con las aportaciones de quienes, antes y mucho mejor que nosotros, han pensado y reflexionado sobre las maneras de aprender de los pequeños y los recursos que lo facilitan, queremos recordar dos de las muchas aportaciones de Loris Malaguzzi: «El arte de investigar está ya en las manos de los niños» y «El espacio es el tercer educador».

La primera premisa nos recuerda que los niños son los protagonistas del propio aprendizaje si se les deja, y la segunda, muy relacionada con la primera, nos recuerda que el espacio y su organización tiene un papel fundamental en la medida en que facilita o dificulta una determinada actividad de los pequeños y la manera de llevarla a cabo.

En la escuela infantil, como hemos comentado más arriba, a menudo preparamos actividades que tienen un coste muy alto de tiempo, recursos y atención individualizada a cada niño, pero no siempre sabemos exactamente cuál ha sido el aprendizaje resultante para el pequeño en una situación o actividad determinada, más allá de haber disfrutado de una experiencia sensorial agradable. ¿Cuál es el origen de estas actividades? ¿De dónde las hemos sacado? A menudo no lo sabemos. Quizás en la escuela existe la tradición de hacer, una vez al año, una salida para recoger hojas y siempre se hace así sin cuestionar nada más... De la misma manera que

recogemos hojas, quizás tenemos la costumbre de hacer actividades con barro, agua o arena. Quizás tenemos un huerto y, si no lo tenemos, quizás plantamos semillas en frascos de vidrio... y lo hacemos porque siempre se ha hecho...

Las actividades que tradicionalmente hacemos en la escuela tienen muchas ventajas a la hora de prepararlas y realizarlas. Por ejemplo, tienen la virtud de ser bien conocidas por las educadoras y esto permite definir qué aprendizaje se quiere conseguir teniendo en cuenta la experiencia de otros años. De acuerdo con este propósito podemos preparar los elementos que entran en juego: si preparamos una artesa de barro podemos poner más o menos agua en el barro y, por ejemplo, examinar con los pequeños qué pasa en un caso y en el otro, y esto, de alguna manera, puede ayudar a relacionar la influencia de la cantidad de agua con la mayor o menor dificultad para amasar el barro. Nosotros llevamos la batuta. El proyecto de actividad es nuestro. La ventaja es que sabemos lo que queremos que aprendan los pequeños.

Ahora bien, la experiencia nos enseña que la curiosidad y la habilidad de los más pequeños para aprender cada vez sorprenden más a los investigadores y estudiosos de la primera infancia. En este sentido pensamos que siempre que una actividad planificada respete unas normas, detalladas a continuación, será una actividad especialmente rica en oportunidades de experimentación para el pequeño.

Las condiciones que hacen especialmente atractivas algunas de estas actividades planificadas son:

- Preparar los escenarios: cuidar del ambiente (relajado, distendido, sin interrupciones ni interferencias...) y del atrezzo (material variado, versátil, polivalente, manejable, suficiente, seguro...).
- Seguir un guión muy abierto para que el protagonista sea el pequeño (como, por ejemplo, la cesta de los tesoros, el juego heurístico...).
- Ofrecer propuestas y situaciones estructuradas pero que no determinen lo que deben averiguar los pequeños ni el cómo lo deben hacer. Son los mismos niños y niñas los que, realizando una serie de acciones, nos ponen sobre la pista de las diferentes formas de resolver un problema y de los diferentes procesos implicados.

Por otra parte, hay otros tipos de actividades que son el resultado de la experiencia de observar a los niños mientras actúan, de interpretar lo que se ha observado y elaborar hipótesis sobre los intereses de los pequeños y/o el punto del proceso de aprendizaje en que se encuentran. Son propuestas y proyectos de experimentación más ajustados a los niños y niñas concretos a los que se dirigen. En estos casos el equipo de la escuela sabe y puede explicar muy bien de dónde han surgido estas actividades y por qué se proponen, y esto permite repetirlas en diferentes grupos y a lo largo de diferentes años. A menudo son actividades abiertas en cuanto al formato de presentación y, por lo tanto, más flexibles a la hora de realizarlas con los pequeños. Son ejemplos de este tipo de actividades el juego con tubos, el juego con sombras, el juego con la luz, la observación de un elemento natural (por ejemplo un insecto) y el diálogo posterior a la observación y la constatación de su ciclo vital... La ventaja de esta segunda modalidad (que no tiene por qué excluir a la primera) es que cada vez que proponemos este tipo de actividades en la escuela sabemos cómo debemos observar la actuación de las criaturas para que nos diga algo de nuevo. En este sentido, y sin dejar de mencionar las ventajas de ofrecer diferentes tipos de actividades de experimentación en la escuela, queremos hacer mención nuevamente, tal y como señala Loris Malaguzzi, de la importancia del espacio como agente educador.

El espacio en el aprendizaje de los niños

Hablar de espacios y situaciones que favorezcan la exploración y el descubrimiento significa, desde nuestro punto de vista, acoger los intereses y los procesos que los pequeños nos muestran en su hacer por aprender. Poder observar el proceso de un pequeño hasta que descubre su mano, su pie, los propios sonidos... es un privilegio.

En el libro sobre *La educación de cero a seis años*, resultado del trabajo de la Red de Educación Infantil de Cataluña (2005), la importancia del espacio como facilitador de los juegos exploratorios se definía así: «El espacio ofrece una estructura básica para poder atender a los niños y satisfacer la necesidad de afecto, de autonomía y de seguridad, de movimiento y de reposo, de juego y de relax, de relación y de intimidad, de higiene y de alimentación, etc. Así, en la organización de los espacios

hay un equilibrio entre la estabilidad y la flexibilidad en las funciones específicas para favorecer la seguridad y la autonomía del niño y asegurar también las necesidades de juego y exploración.»

Los espacios han de permitir a los niños llevar a cabo sus propios proyectos. Para una niña de dieciséis meses, conseguir que dos piezas se aguanten haciendo una torre puede ser un proyecto; un niño a los diez meses puede estar mucho rato explorando la mejor postura del cuerpo para conseguir aguantarse sentado sobre una silla sin caerse; conseguir que una carretilla llegue al lugar que el niño se propone sin tumbarse y que las cosas que lleva dentro no se caigan puede constituir otro proyecto; otro niño puede estar interesado en encontrar la manera de que un hilo muy flexible y plástico penetre por el agujero de una superficie agujereada. Estos, entre muchos otros, son proyectos que los niños sienten que deben resolver en la vida cotidiana sin que nadie prepare nada de forma deliberada. Conocer en qué consisten estos proyectos que surgen de forma espontánea da multitud de pistas a la hora de organizar los espacios y materiales en la escuela.

Cuando la estructuración del espacio permite a los niños desarrollar proyectos propios, a nosotros también nos permite observar la riqueza y originalidad de sus propósitos y la experimentación de los niños y niñas.

Por ello el espacio de la escuela debe ser rico en propuestas sin ahogar la creatividad y las iniciativas de los pequeños, debe sugerir sin imponer, debe acompañar sin dirigir, debe hacer posible una regularidad de experiencias sin ser repetitivo, debe ofrecer a los pequeños la posibilidad de poner a prueba sus conocimientos y de crear otros nuevos.

La curiosidad de los pequeños se hace crecer mediante el ambiente educativo que, conscientemente, se ofrece en todos y cada uno de los espacios de la escuela, un ambiente generador de los procesos que se dan en el día a día y que es resultado de una determinada manera de entender el papel del adulto y de una organización de los espacios, los materiales y del tiempo que favorece la autonomía de los niños y tiene en cuenta sus intereses y capacidades. ■

Montserrat Benlloch, profesora de la Universitat de Vic

Bibliografía:

- BENLLOCH, M.; GARÍ, M.; ROZAS, B. *Ingenieros ingeniosos. Niños que se plantean problemas y buscan soluciones*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2011 (Temas de Infancia, 65).
- CISNEROS, C. «Observació dels éssers vius. L'eruga». *Infància*, 159 (noviembre 2007). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- KAMII, C. «¿Què aprenen els nens amb la manipulació dels objectes?». *Infància*, 22 (enero 1985). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Antonio Machado, 1995.
- KAMII, C.; LEWIS, B. «Contribució de Jean Piaget a l'educació infantil». *Infància*, 93 (noviembre 1996). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MAJORAL, S. «Les ombres». *Infància*, 136 (enero 2004). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MALAGUZZI, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1996 (Temas de Infancia, 25).
- TONUCCI, F. «La pedagogia del forat». *Infància*, 175 (julio 2010). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CATALUÑA. *La Educación de 0 a 6 años hoy*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005. Temas de Infancia, 24.

¿De qué **hablamos** con el niño o la niña en el momento de la comida?

Joseba Imanol

Hoy en día ya sabemos que la comida no es solamente un momento para nutrirnos físicamente, sino que también suele ser un momento íntimo en el que nos relacionamos, nos juntamos con otras personas alrededor de una mesa y comentamos nuestras preocupaciones, vivencias, alegrías y penas.

En la escuela infantil, a veces nos encontramos en el momento de la comida y no sabemos de qué hablar con los niños. Durante mucho tiempo hemos estado más focalizados en el hecho de que coman todo, que se nutran bien, que en otro tipo de aspectos tales como las relaciones, la atención personalizada, etc.

A la hora de llevar esto a los educadores tanto en activo como a los que se incorporarán próximamente, algunos de ellos y ellas manifiestan que no saben de qué hablar con esos niños, o tienen la preocupación de que no sabrán hacerlo.

Viendo los vídeos de Lóczy, su quehacer y su atención a los niños y niñas en los momentos de la comida, podemos observar los siguientes temas de conversación, que a buen seguro nos pueden dar respuestas a las preguntas y preocupaciones que nos manifiestan muchas educadoras, preguntas del tipo «¿y de qué voy a hablar con ellos y ellas?», y preocupaciones tales como «yo no sé hacer eso», o «a mí me enseñaron a hacerlo de otra forma».



EBM Bellmunt

Con el objeto de facilitar la conversación, la interacción natural que se puede dar, a continuación detallo una serie de temas sobre los que podemos hablar en el transcurso de la comida: temas referentes a la adquisición y mantenimiento de las distintas habilidades requeridas en la comida; habilidades referidas al uso adecuado de los utensilios (cuchara, tenedor, cuchillo, vaso, plato, servilletas...); habilidades referidas a la correcta masticación de los alimentos, a los gestos tales como masticar con la boca cerrada, sobre la forma de coger el vaso, sobre el respeto a las demás personas (niños y niñas) que están en la mesa, etc.

No dejamos al niño o a la niña sola, le acompañamos en el proceso de la adquisición de unos hábitos correctos de alimentación.

A continuación detallo algunos ejemplos:

Vemos que un niño que normalmente usa la mano derecha para comer empieza a comer con la izquierda, con el resultado de que se está manchando más de lo habitual. Podemos decirle: «Habitualmente tú comes con la otra mano», y si vemos que sigue comiendo de esa forma: «Creo que sería mejor que sujetes la cuchara con la otra mano.»

Al que coge demasiada comida con la cuchara: «Si llenas menos la cuchara te será más fácil»; al que traga sin masticar o mastica muy poco: «Mastica más veces antes de tragar la comida» o «Quizás puedes comer un poco más despacio y masticar más veces»; al que está cogiendo el vaso con una sola mano: «Creo que si coges el vaso con las dos manos te será más fácil»; al que inclina el vaso demasiado: «Si inclinas tanto el vaso se te puede caer el agua encima de la mesa»...

Comer bien no es algo fácil, hace falta dominar muchas destrezas, y no debemos dejar al niño o a la niña sola en este aprendizaje, sino acompañarle sugiriendo, mostrando e indicando. Y no solo indicándole lo que puede mejorar, sino también comentando sus destrezas: «Eres hábil manejando la cuchara», «Cómo estás aprendiendo a comer»...

Es igualmente importante que le demos tiempo al niño para que entienda y comprenda nuestras indicaciones; no tienen la misma capacidad de procesar esos mensajes que nosotros, y si vemos que no adquiere esas destrezas, podremos volver a explicárselo.

Otro gran bloque de temas de conversación serán aquellos que el propio niño o niña proponga, ya sea a través de la mirada, de gestos (sobre todo en los niños y niñas que todavía no hablan), de sus indicaciones o de sus propias palabras.

En todo momento intentaremos dar respuesta a sus intereses, pondremos palabras si ellos todavía no hablan y seguiremos su conversación si hablan.

Así, por ejemplo:

Un niño se estremece, se asusta con el ruido de una puerta que se cierra bruscamente produciendo un ruido muy fuerte: «Vaya susto, la puerta se cerró produciendo un fuerte ruido.»

Una niña señala a la persona que en ese momento entra en la habitación, entonces nosotros ponemos ese momento en palabras: «Ah, ha entrado Elena, los niños y niñas del otro grupo están durmiendo y ahora viene a

ayudarnos.» Así no solo ponemos palabras a lo que ha expresado sino que además, a veces, lo completamos con más información.

El niño mira la mancha de puré que le ha caído en la camiseta: «Sí, te has manchado la camiseta con un poco de puré, te daré una servilleta para que te limpies» o «Ahora te lo limpio yo» si todavía no lo limpia él.

El niño ve que entra una persona nueva en la sala donde está comiendo, es un hombre y exclama: «¡Abuelo!» Nuestra respuesta puede ser: «Veo que has visto a Ricardo. Sí, es un hombre, y tu abuelo vendrá luego a buscarte.»

Una niña habla sobre su perro, y nosotros escuchamos y conversamos sobre ello.

Otros temas de conversación son comentar algo que le ha pasado al niño o algo que sucederá después.

«Veo que estas comiendo a gusto, cuando acabes irás a dormir», «Esta mañana has venido muy temprano, y estoy seguro que tendrás mucha hambre», «Ahora tienes macarrones, luego pollo y después yogur.»

Otros temas son nuestras propias acciones sobre los niños y niñas, o sobre nuestra labor a la hora de que todo esté listo en la comida.

«Dejo aquí la jarra con agua para que podáis beber agua», «Aquí tenéis vuestras servilletas», a la vez que se la damos.

Al niño o niña que se ha ensuciado, antes de limpiarle la cara, le avisamos: «Tienes puré en tu cara, te voy a limpiar», «Veo que tienes las manos sucias, te las voy a limpiar con esta toalla», y si ya se limpia solo: «Veo que tienes las manos sucias, toma estas toallitas para lavártelas.»

EBM Bellmunt





Vemos que su silla está muy separada de la mesa, y la vamos a mover para acercarla: «Estás muy alejado de la mesa, comerás mejor más cerca, te voy a acercar», y después acercarle.

«Veo que has bebido todo el agua, ¿quieres que te ponga más en el vaso?», «Ya has acabado con el puré, ahora te recojo el plato y te traigo el yogurt.»

Otros temas pueden ser variados: referencias a su estado de ánimo, a su ropa nueva...

«Qué guapo estás con este jersey verde, te sienta muy bien», «Hoy te veo un poco serio, no sé si estás cansado, corriste mucho en el patio.»

No olvidemos que todo esto lo haremos dentro de un clima de confianza, de seguridad, de aceptación, siendo para ello imprescindible que el tono, la cadencia de las palabras y el volumen sean los adecuados. De igual modo, a la hora de sugerir y corregir propondremos y orientaremos utilizando expresiones en positivo como: creo que..., quizás lo hagas mejor si..., habitualmente tú comes...

Utilizaremos expresiones que dan posibilidades, que no imponen, verbos que proponen y que acompañan. Pediremos por favor cuando sea necesario y daremos las gracias, por ejemplo al pedir que nos acerquen el vaso, o nos den la servilleta, y esperamos que lo hagan por sí mismos.

De igual manera, no utilizaremos un vocabulario infantil, ni diminutivos o palabras que los niños usan en lugar de otras: no llamaremos «chichi» a la carne, ni «aba» al agua, ni similares. Ni hablaremos por hablar, llenando todo el espacio y tiempo, sin hacer preguntas obvias tales como «¿Estás comiendo?», «¿Estás bebiendo?». No sobreactuaremos, hablaremos en un modo normal y relajado, afectuoso y tranquilo, sin imposturas de ningún tipo. Como hablaríamos con otra persona-niño, persona-niña. ■

Joseba Imanol

Atelier

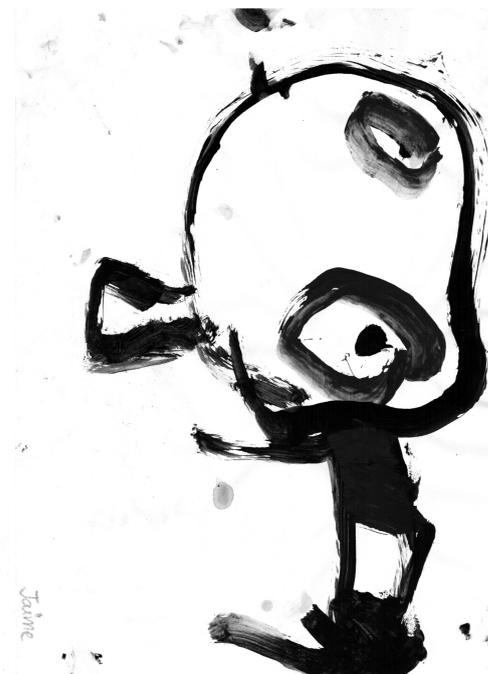
Lucía Costa. Atelier del CEIP La Higuera. Gran Canaria.

El Atelier está a cargo de Lucía y a él concurren, cada día, los niños de infantil 1-6 en grupos de seis niños.

Las propuestas son a veces libres, cada niño o niña elige el material a utilizar y realiza de forma espontánea o planificada su obra. Otras veces, la tutora de Atelier les hace propuestas de técnicas, de material, o de tema para algún proyecto que estén realizando en la clase o en el centro.

También hay momentos de investigación de materiales diferentes para conocerlos y experimentar previamente, para luego llevar esos materiales a sus trabajos.

Esta es una pequeña muestra de diferentes técnicas y del uso de diversos materiales, en trabajos libres. ■



Obras realizadas en el Atelier del CEIP La Higuera, Marzagán, Gran Canaria.

Del caracol a la muralla... el camino de lo cercano a lo lejano

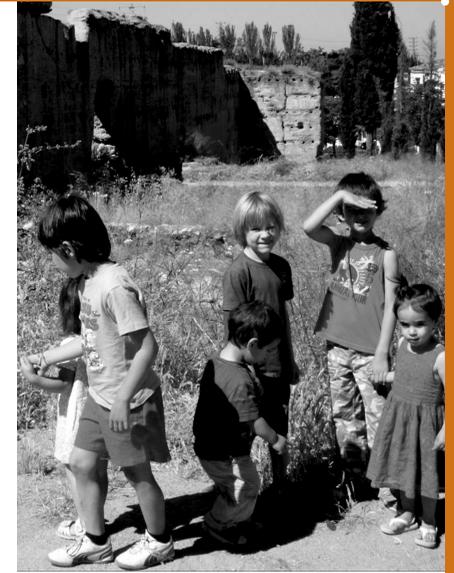
«El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas cada una de las cuales cabe en la siguiente, como las muñecas rusas... En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase... El paso siguiente ya nos conduce fuera del camino conocido.»

Urie Bronfenbrenner

El contexto tanto físico como relacional es el marco donde se produce el crecimiento y el aprendizaje. El descubrimiento del mundo a través de la observación, la manipulación, la acción, la relación con los otros. ■

Rosa Garrido, maestra de la escuela infantil Arlequín, Granada





Menos velocidad y **más tiempo** Desaceleración de la infancia

Las personas que llevamos años trabajando en educación infantil vemos como paulatinamente los niños y niñas han perdido uno de sus derechos fundamentales: el poder disfrutar de una infancia placentera y despreocupada ajena a las complicaciones de la vida adulta. ¿Qué ha sucedido en los últimos treinta años? ¿A quién podemos culpar? ¿Se puede subsanar?

Ángeles Abelleira

Escribimos este artículo a modo de reflexión, tratando de que impere el respeto por la infancia, yendo más allá de las estadísticas, de los informes, de los tópicos, de los lugares comunes y de las evaluaciones de programas, poniendo el punto de mira en los niños y niñas, no en las concepciones de adulto sobre el bienestar infantil. Seremos críticas hasta con lo unánimemente aplaudido y con las perversiones de la atención de calidad a la infancia. No somos investigadoras, pero sí observadoras de los niños; no somos expertas, pero sí tenemos gran experiencia en el trato con los pequeños; no buscamos el asentimiento, sino más la provocación, para que a modo de revulsivo sirva para analizar con objetividad los logros alcanzados en estos años, así como los errores y las carencias inherentes a estas conquistas de las que todo el mundo parece vanagloriarse con gran satisfacción y tranquilidad de conciencia.

Como todos y todas tenemos nuestra parte de responsabilidad, analizaremos de qué modo se ha determinado que la vida de los más pequeños sea lo que es: una locura sin tregua, una locura inducida por los adultos, que más tarde lamentan los resultados atribuyéndoselos a síndromes en los que prefieren buscar más orígenes biológicos que ambientales.

No somos las primeras en hacerlo; la publicidad –que siempre se anticipa o genera deseos– ya ha dado la primera nota discordante. En fechas recientes se emitió en televisión un *spot* de una multinacional en el que un niño aparentemente con todas sus necesidades cubiertas –incluso saciadas– se alborozaba cuando abre un regalo sofisticadamente envuelto y grita con excitación al descubrir que es un simple palo. Lo simple, la vuelta a los orígenes. Tras toda una generación de juguetes educativos que estimulan la inteligencia, manuales, digitales y virtuales, resulta que un palo es lo más interesante para un niño.

Puede ser que todo lo que hemos construido, pedagógicamente testado por y para la infancia –juguetes, programas, actividades, contextos, etc.–, sea superfluo o banal. Puede que nos hayamos desviado. Puede que los niños y niñas necesiten otras cosas que nos están reclamando a gritos o silenciosamente. Puede que haya sido necesario llegar hasta el culmen del exotismo para descubrir que menos es más. Puede que la actual coyuntura sea la idónea para dar un giro. Puede que necesitemos reflexionar sobre que lo que sembramos será lo que recojamos.



Ciertamente, la infancia es un constructo social fruto de cada época y de cada momento histórico, y con seguridad la infancia de hoy es fiel reflejo de nuestra sociedad. Ahora bien, creemos que es obligación de los profesionales de la educación dar la voz de alarma cuando los niños resulten más perjudicados que beneficiados. La infancia está presente y visible, pero por muchos es vista como un nicho de mercado, no como nuestro futuro.

Así, en un primer momento debemos valorar cómo es tratada la infancia en el ámbito familiar, en el ámbito escolar y en el ámbito comunitario, los tres espacios en los que niños y niñas viven esta etapa de crecimiento, de descubrimientos, de aprendizaje y de adquisición de formas de ser/estar que determinarán su vida.

En las tres últimas décadas, con la escolarización de los niños de 3-6 años, las responsabilidades educativas de la familia han sufrido una gran transformación, amén de los cambios acaecidos en los modelos de parentalidad. Si bien antes el hogar era el espacio educativo por excelencia, a día de hoy se ha delegado esa responsabilidad en los servicios de atención a la infancia, que deben encargarse no solo de «el desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo», sino también de lo que antes era competencia familiar.

En la actualidad, y en muchos más casos de los deseables, el hogar es una suerte de fonda donde los niños pernoctan y sus padres son los encargados de trasladarlos a otros entornos educativos. No vamos a entrar aquí en los motivos laborales, sociales y económicos que fuerzan que esto sea así. Tan solo estamos constatando una realidad: la familia ya no es el primer espacio educativo ni el de mayor relevancia. Y en el hogar no se respetan los tiempos de la infancia. El estilo de vida de los mayores hace que no se tomen en consideración los tiempos, las necesidades y el ritmo propio de los menores.

La calidad de atención familiar parece estribar en la cantidad de actividades que son capaces de dispensarle o financiarle, apoyándose además en el argumento de la necesidad de socialización y en el de que, como son «esponjas», hay que iniciarlos cuanto antes en todo un variado abanico de ocupaciones. Tampoco queremos entrar en el discurso falaz de la conciliación, que en vez de adaptar las circunstancias de los progenitores a los hijos hace justo lo contrario.

Desafortunadamente, hay muchos intereses económicos en juego que no ayudan a desmontar ese error tan extendido entre las familias. Es más, se insiste en la idea de que pretenden ayudar a los progenitores en la crianza. Mientras tanto, son los niños los que sufren las consecuencias de esa falta



de respeto a sus necesidades reales: afecto, apego, sosiego, estabilidad, seguridad y tiempo con sus mayores.

En los últimos treinta años, en el ámbito escolar también se ha mudado la concepción sobre la infancia. Si bien inicialmente los niños acudían a la escuela infantil como adaptación de lo que luego sería el período propiamente escolar, afortunadamente a día de hoy se concibe como una etapa con entidad propia. Hubo un momento en el que se cuestionaron las actividades escolares infantiles tradicionales, en consecuencia, el cantar, modelar, aprender juegos o jugar libremente fue absolutamente denostado. Entonces fue cuando todos y todas asumimos que los niños podían (y querían) ser escritores, artistas, investigadores, filósofos, científicos, creadores, periodistas, políglotas, jardineros, cocineros, espectadores, pensadores comprometidos y activistas. Volcamos sobre ellos todo aquello que nosotros no habíamos logrado ser acercándolos a lo que nosotros no habíamos tenido acceso hasta la edad adulta. No les preguntamos, simplemente impusimos nuestros proyectos. Ni siquiera les escuchamos cuando se evadían de las interesantes conferencias o exposiciones que les ofrecíamos, para jugar con un palo o con una pelusa que encontraban en el suelo. Nos dejamos arrastrar por las modernas tendencias educativas sin cuestionarnos que en el futuro tendrían tiempo suficiente para conocer muchos de esos temas que les



estábamos anticipando, pero que no tendrían ocasión de volver a ser pequeños, ingenuos y curiosos.

Los docentes estábamos engrandecidos, mostrábamos al mundo que los niños por ser pequeños no eran tontos. Eso también dignificaba nuestro oficio de cara a los que siempre habían pensado que para ser maestro de infantil no se necesitaba gran cosa. Íbamos embalados, no había tema que se nos resistiese: el espacio, los prehistóricos, la arquitectura, la muerte, las emociones, las características textuales, la creación literaria..., un *in crescendo* de sofisticación que decía nacer de los intereses de los niños, aunque luego, a veces, llegaba a hastiarlos, y que, por sugestivo que fuese, les restaba tiempo a sus ocupaciones favoritas: jugar libre y despreocupadamente. Lo cognitivo desbancó otras facetas, por lo que se hace necesario un ajuste equilibrador.

En cuanto a las escuelas, las unidades de 3-6 años fueron dotadas de profesorado, apoyos, especialistas, orientadores, así como de materiales de diverso tipo y equipos informáticos, y como un gran número estaban en centros de primaria asimilaron las formas de funcionamiento de niveles superiores: compartimentación horaria, ajustes de tiempo, asignaturización del currículo (psicomotricidad, oralidad, expresión artística...), haciendo perder el sentido globalizador que debía impregnar el discurrir

cotidiano. El tiempo de los niños fue marcado por el horario de los maestros y por la organización del centro. Y si bien se consiguieron muchos logros, también hubo muchas pérdidas. La masificación y la creación de macro escuelas de infantil tampoco contribuyó a mejorar la mirada objetiva sobre las necesidades reales de los pequeños, es más, la empeoró, ya que la organización tuvo que adquirir tintes cuasi militares y la coordinación se limitó a la participación comparsa en el sinfín de efemérides que se celebran en los centros, o en las actividades propuestas desde los diversos equipos de actividades complementarias, dinamización lingüística, TIC, bibliotecas, convivencia, etc. Visto desde fuera y con sentido crítico, parece inexplicable este activismo feroz en educación infantil cuando todavía les quedan a las criaturas tantos años académicos por delante en los que se repetirán hasta el aburrimiento todas esas cuestiones.

Las exigencias de la administración educativa (programaciones, memorias, informes, evaluaciones), también aportaron su granito de arena en la perversión de la atención prioritaria a los intereses, potencialidades y capacidades de los niños. Y aunque todos aprendimos a novelar la documentación que configura esa ficción pedagógica, hay, incluso, directores e inspectores que en un exceso de celo comprueban periódicamente si se va cumpliendo lo prometido en la «programación» redactada en el mes

de septiembre, antes de conocer a los niños y niñas. Como en niveles superiores, en educación infantil el temario, la programación se está convirtiendo en el único objetivo a cumplir. No parece posible justificar nuestro sueldo diciendo que nos pasamos las horas dejando que los niños y niñas de 3, 4 y 5 años vayan a su ritmo y atendiendo a sus intereses o disfrutando del placer de estar en el patio un día soleado más allá de los treinta minutos estipulados. La calma y el juego libre no dirigido están mal vistos en la escuela porque podrían parecer ocultar la holgazanería de los maestros.

En el ámbito comunitario podemos decir que tampoco se ha respetado mucho el ritmo que desean los niños y niñas. Tanto se insistió en el peso de la educación no formal y de la informal que no hay minuto en la vida de las criaturas que no sea ocupado con una finalidad u objetivo pedagógico. La vida de los pequeños ya no se divide entre el tiempo escolar y el tiempo de ocio; muy al contrario, está perfectamente ajustado y cronometrado por una suerte de pedagogos, animadores, monitores, etc., todos ellos sujetos a contratos municipales, de las AMPAS o de otras instituciones que les van a exigir el cumplimiento de las cláusulas estipuladas en cuanto a contenidos educativos a abordar. En consecuencia, nadie que quiera trabajar en actividades fuera del horario escolar osará proponer tiempos libres de descanso y de juego, ya que podría





parecer poco profesional, y no posibilitaría mostrar resultados producto al final del período de duración. Una vez más, los grandes perjudicados por las leyes del mercado serán los niños y niñas.

En esta revisión de responsabilidades en cuanto a la falta de respeto al tiempo y ritmo infantil no podríamos olvidarnos del ámbito de las políticas educativas. La reglamentación normativa, los programas de formación inicial, el sistema de acceso de profesorado de educación infantil, la formación permanente, los recursos didácticos que se ofrecen no parecen conducir a otra cosa que no sea el diseño y la ocupación de la totalidad del tiempo de los niños y niñas introduciendo variadas temáticas (uso responsable de las tecnologías, idiomas, emprendimiento, fomento de lectura, solidaridad, cooperación...) que bien podrían aplazarse. Nada puede quedar para la improvisación. Todo debe ser programado en función de los objetivos y criterios por lo que será evaluado. No hay huecos para el tiempo de ocio, para el libre albedrío de los niños. El fomento de la autonomía o de la capacidad de elección y decisión figura en los documentos de la escuela, pero no es real. Los pequeños siguen todo el día un guión que ha sido bien intencionadamente determinado por adultos pero que no toma en consideración sus necesidades.

Finalizamos este balance recordando la responsabilidad que en esta cuestión se le puede demandar a las publicaciones periódicas profesionales, así



como a webs especializadas en las que se muestran experiencias, estudios o reflexiones sobre esta etapa educativa. Creemos que muchas de ellas, en aras de mostrar las actividades más originales, se han olvidado de que hay formas tranquilas de vivir la infancia que pueden no aportar nada nuevo pero que también deben merecer un artículo al lado de tanto activismo. No deberían descartarlo. Si bien hasta ahora imperó la actividad, en este momento la innovación puede radicar en experiencias más respetuosas con la infancia y con sus tiempos.

Escribimos este artículo con el ánimo de hacer una revisión de los hechos y de los agentes que han determinado que la educación infantil se haya

convertido en un tramo más de esta carrera de obstáculos que es la vida académica, un sinvivir que invade cada vez más espacio en la infancia. No lo hacemos con nostalgia del pasado ni con pesimismo, tan solo con una mirada crítica y reivindicativa, porque consideramos que estamos configurando estilos y formas de vivir la vida, y ciertamente el camino que estamos tomando no puede conducirnos a buen término.

Todas las personas que hemos vivido momentos de gran aceleración somos conscientes de la fragilidad de los recuerdos y de los aprendizajes adquiridos por aquel entonces, de modo que valoramos la calma, el sosiego, la no supeditación a horarios como condición para el conocimiento y para la verdadera sabiduría. Por ello no podemos entender que consintamos que la infancia siga por esos derroteros, ya que como adultos y docentes no hay nada que nos satisfaga más que ver a un niño o niña riendo espontáneamente, ocupados en sus juegos o ensimismados en sus pensamientos no dirigidos.

No podríamos cerrar dejando un regusto amargo, porque somos de las que pensamos que este momento histórico va a ser crucial en muchos aspectos. De la crisis saldremos fortalecidos, despojados de lastres innecesarios y con otra visión de la sociedad, de la economía, de las relaciones, de lo necesario, de lo superfluo y de lo innecesario. Desde hace un par de años ya se empiezan a apreciar cambios en ámbitos muy diversos –la arquitectura, la literatura, la cocina y lo relacionado con estilos de vida–, con una vuelta a la



sencillez, a lo primordial, a lo orgánico, a lo funcional, a lo cercano, a lo carente de aderezos, disfraces y envoltorios. Queremos pensar que con la infancia y en la escuela va a suceder lo mismo; hay indicios que nos conducen a confiar en que así será, y, en ello, las personas profesionales de la educación tendremos un papel primordial si sabemos distanciarnos de la engañosa «mercadotecnia educativa». Ahí radica nuestro compromiso con la sociedad, ya que, como decía Martin Heidegger: «Es necesario que el cuerpo docente se sitúe en los lugares más avanzados dentro del peligro que constituye la incertidumbre permanente del mundo.» ■

Ángeles Abelleira , maestra de educación infantil,
coautora de InnovArte Educación Infantil
<http://innovarteinfantilesp.wordpress.com>

Libros recomendados:

- LATOUCHE, S. *Salir de la sociedad de consumo. Voces y vías del decrecimiento*. Barcelona: Octaedro, 2012.
- MORIN, E. *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral, 2000.
- TAIBO, C. *El decrecimiento explicado con sencillez*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2011.

Taller de entramados

Susana Fonseca

El arte efímero en el entorno ha sido el motor de esta experiencia en Tafalla, en la que han participado maestros, niños y familias. Transformar el espacio para conectar con el espacio.

La definición de *entramado* puede ser, entre otras, «conjunto de tiras entrecruzadas de un material flexible». Y esto es lo que vamos a utilizar en nuestro taller.

Para realizar la actividad pedimos a las familias diferentes materiales como cintas, cuerdas, lazos, telas, lanas, plásticos, con la intención de entrecruzar estos materiales a lo largo de las vallas del colegio. Hemos contado con la colaboración de material de la empresa Volkswagen, para lo cual hemos establecido un convenio con la misma que nos ha aportado piezas de coches desechadas.

En el taller participan los niños de Educación Infantil del centro, 16 grupos con un total de 320 niños y niñas tanto en castellano como en euskera. El taller se realiza los martes por la tarde desde el mes de enero hasta mayo, momento en que la instalación será colocada en el exterior del patio de Infantil.

El objetivo de este taller es realizar una propuesta grupal de arte en el exterior transformando las vallas de la escuela en una posibilidad artística, y dándole una mirada estética a la escuela. La mayoría de escuelas presentan un vallado alrededor que las separa del entorno y que empobrece la imagen





de la escuela y separa el exterior del interior impidiendo las relaciones naturales con el entorno.

Entre las nuevas tendencias artísticas se encuentra la de llevar a cabo intervenciones efímeras en espacios públicos, y sumándonos a esta idea proponemos este taller. A través de la instalación queremos romper de forma artística esas barreras de la escuela ante el barrio.

Por otra parte, en las escuelas los niños están acostumbrados a realizar producciones individuales que finalizan en una sesión, y con esta propuesta queremos ahondar en la producción colectiva y en el trabajo costoso del artista, que profundiza en la obra repetidamente en el tiempo hasta que la da por finalizada.

Para su puesta en marcha hemos contado con el apoyo de diferentes organismos, como el Museo de Arte Contemporáneo, que con Koldo Sebastián ha realizado diferentes asesoramientos a los maestros en el ámbito del arte. También agradecemos la colaboración de Leire Olkutz, artista



que va a asesorar en el montaje de la instalación en el exterior. Visitando su obra en una exposición observamos con emoción que una de sus obras, *Téje tus sueños*, utilizaba diversas lanas que se entrecruzaban unas con otras sobre un lienzo de madera, e incluso la artista invitaba al visitante a participar en la obra, así que contactamos con ella, que gustosamente se ha ofrecido a colaborar con la propuesta del centro.

Nuestra propuesta tiene por objeto, como la de la artista, un sueño —la modificación estética del patio—, pero pensamos que ha de ir realizándola la mano y mirada del niño, por lo que nuestro caminar ha de ser lento, con la participación de todos y cada uno de los niños que están en la escuela.

La mayoría de los elementos para la instalación se realizaron en el espacio de taller, y posteriormente se llevó a cabo la instalación en el exterior. ■

Susana Fonseca, maestra de educación infantil

El cuento infantil y la muerte

El interés por mostrar la muerte a los más pequeños a través del cuento infantil ha crecido notablemente durante el inicio del nuevo siglo. Aquello que hace unos años De la Herrán y Cortina (2006) denominaban «interés social integrador y educativo que lucha contra la negación y distorsión a que la muerte es sometida» comienza a reflejarse en la cada vez más abundante edición de cuentos infantiles que, desde diferentes perspectivas, abordan el tema que ahora nos ocupa. Todo parece apuntar a que, de manera decidida el cuento en particular y la literatura infantil en general desean contribuir a la desmitificación y normalización de la muerte.

La muerte: una realidad natural, cotidiana, universal e ineludible, y, sin embargo, casi siempre oculta a los ojos de las niñas y de los niños.

El cuento infantil como recurso educativo

En todo buen cuento que se precie de serlo, no nos cabe la menor duda, deben primar los valores literarios. El cuento debe ser vehículo para el goce. Tiene que proporcionar buenas dosis de emoción, y debe ayudar al niño a abrir las puertas de su imaginación.

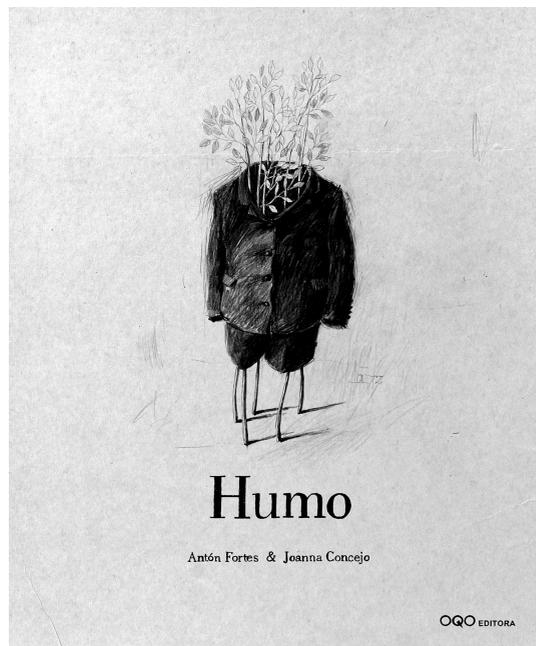
Deseamos acercar a la comunidad educativa los resultados de nuestra investigación, y para ello abrimos fuego con este artículo, que habla de la valentía del álbum infantil, género literario que se atreve a abordar sin tapujos diversos aspectos relacionados con la muerte, algunos de ellos verdaderamente delicados y comprometidos.

Javier Ignacio Arnal

Y, además, también puede ser un buen recurso para el ámbito educativo, un medio excelente a la hora de tratar temas «incómodos»; la muerte, por ejemplo.

Partimos del convencimiento de que la muerte debe formar parte de la educación de los niños y niñas desde las edades más tempranas. A este respecto, el cuento infantil se presenta como un

recurso válido en la consecución de dicho objetivo, tanto por su valor normalizador (muy habitual en la vida del niño) como por la edad del lector al que preferentemente se dirige. Además, el cuento resulta motivador, capaz de mantener la atención del receptor. Y no solo eso, también permite la reflexión tanto del niño como del adulto que le acompaña en la lectura. Y, unida a esa lectura conjunta a la que acabamos de hacer referencia, aún hay más: el álbum provoca emociones y posibilita que éstas puedan ser compartidas. En definitiva, y repitiendo una idea anteriormente apuntada, tenemos en el cuento un inmejorable recurso literario y educativo para tratar temas «incómodos». La muerte es uno de ellos.



El cuento audaz

Durante la primera década del siglo XXI hemos constatado un aumento del interés por mostrar la muerte a los más pequeños a través del cuento infantil, y una apuesta por parte de dicho género literario a favor de que la muerte vaya limando su condición de tema incómodo. A través de nuestra investigación hemos detectado diversos indicadores que nos hacen pensar que se están echando los cimientos sobre los que construir con naturalidad la superación del tabú. En concreto, hemos apreciado una notable audacia por parte del cuento, al atreverse a abordar aspectos muy delicados relacionados con el fin de la vida. Veamos a qué aspectos nos referimos.

Otorgar a la muerte una finalidad positiva

Entre las 57 obras analizadas en nuestro estudio, el 8,77% otorgan a la muerte un sentido y una finalidad positiva: liberar al enfermo del enorme padecimiento consecuencia de su dolencia. Este porcentaje, que en primera instancia pudiera parecer bajo, habla, sin embargo, de una estimable valentía por parte del álbum infantil, al tratar respetuosamente un tema delicadísimo y

La mora

Anxos Garabana

Óscar Villán



de gran peso cualitativo como es no negar al enfermo, paciente de una enfermedad sin retorno, la posibilidad de que desee su propia muerte, o, en su caso, que dicho deseo sea expresado por alguno de sus seres queridos.

Eso es, precisamente, lo que sucede en *¡Buenas noches, abuelo!* (Bausá, 2004), narración construida en torno a la charla que una madre y una hija mantienen acerca de la muerte del abuelo:

«Un día, el abuelo pensó que, como aquí abajo dormía mal y le dolía todo el cuerpo, quizás estaría mejor durmiendo en un colchón de nubes» (ibídem: 8).

Feliz ante la muerte

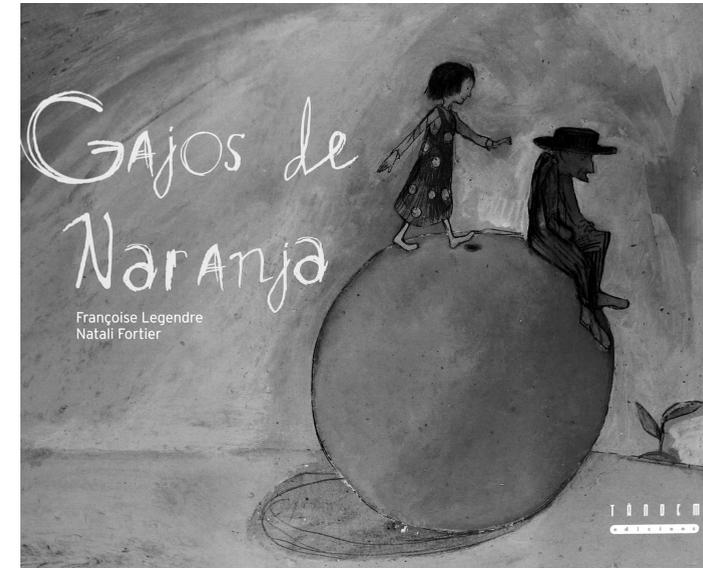
El cuento infantil tampoco niega la posibilidad de que se muestre feliz quien sabe que va a morir en breve, sentimiento producto de estar rodeado durante sus últimos momentos por sus seres más queridos, y también del convencimiento de haber disfrutado una existencia plena. Interpretamos la importante presencia de la felicidad entre las emociones expresadas por la persona que va a morir (20%) como una labor en favor de la desmitificación de una cita natural e ineludible. Veamos algunos ejemplos acerca de lo expuesto.

El ángel del abuelo (Bauer, 2002) muestra a un anciano agonizante, satisfecho por haber gozado de una existencia plena, y contento de poder pasar sus últimos momentos en compañía de su amado nieto. Por otra parte, *Gajos de naranja* (Legendre, 2008) narra la entrañable relación entre el abuelo Pepe Juanito y su nieta Petra. Sus últimas páginas nos enseñan a un anciano que se despide alegremente de la vida. Su nieta, su ser querido más querido, le cuidará hasta el último momento de la misma y maravillosa manera en que ella fue cuidada por él.

Protagonistas

En el 69,81% de las obras que componen el corpus de nuestra tesis el protagonista fallecido es humano. Una vez más, el cuento se muestra audaz y presenta la realidad sin filtros ni velos, en este caso sin mayoría de protagonistas animales que sirva como atenuante del dolor provocado por la pérdida.

De cualquier modo, y a pesar de la amplia mayoría de personajes fallecidos humanos, el cuento infantil no renuncia a utilizar como protagonistas animales humanizados (15,09%), y también no humanizados (20,75%), con el objetivo de acercar la muerte al niño de manera más «suave».



Tipología de personajes

Ahondamos ahora en la tipología de los personajes para conocer quiénes suelen desempeñar el papel de protagonista fallecido. No hay sorpresas. Coherentemente con aquello que por razones naturales suele suceder en la vida real, la desaparición del abuelo (primera y más probable experiencia del niño con la pérdida de un ser querido) es la más ampliamente tratada por el cuento (36,17%). A dicha muerte se le otorga un carácter de acontecimiento cotidiano y natural (también en sus causas) y, tal vez por tratarse de una pérdida «asumible», es abordada de modo directo y exento de giros, filtros o explicaciones tangenciales.

Más audaz se muestra el cuento cuando le otorga al niño o niña el papel de protagonista fallecido. De igual modo que razonábamos para aquellas obras en las que el protagonista llega a desear su propia muerte, las bajas cifras correspondientes al niño fallecido (9,43% entre el total de álbumes analizados) se compensan con el gran peso cualitativo derivado de contemplar defunciones extremas, es decir, protagonizadas por quienes «no están en edad de morir». Mostrar abiertamente la posibilidad de que también un niño puede perder la vida responde a la tenden-

cia de la literatura infantil actual a ir superando tabúes, y presenta la muerte como un hecho del que absolutamente nadie se encuentra a salvo. Tampoco las madres. Una vez más, el cuento demuestra su valentía al evidenciar la posibilidad de defunción de la principal figura de referencia y apego del niño: la madre. El 8,51% de los álbumes analizados recogen un acontecimiento que, por suceder a quien le sucede, rebosa especial sentimiento y tristeza.

Dolientes

El cuento infantil no enmascara la pena de quien sufre la pérdida de un ser querido, ni la identidad del doliente. Éstos son mayoritariamente niños (46,80%) y niñas (38,29%), dato coherente con la tendencia de la literatura infantil a buscar la identificación y la complicidad entre el lector preferente y el protagonista de la obra. En buena lógica, los porcentajes decrecen notablemente cuando los dolientes son adultos, a la vez que aumentan los recursos de dichos protagonistas a la hora de hacer frente a su dolor.

Muerte violenta

Terminamos haciendo referencia a las causas de defunción mostradas por



los álbumes analizados en nuestro estudio, para constatar que, lejos de constituir un hecho anecdótico, la muerte violenta es mostrada en un número de obras nada despreciable: 24,52%.

Accidentes de tráfico, guerras, caza, e incluso asesinatos, son causas de muerte utilizadas para introducir como protagonista fallecido a quien no está en edad natural de perecer. Los números así lo avalan: de las ocho muertes violentas halladas en nuestro corpus de estudio, solo una corresponde a una persona anciana.

En resumen

A lo largo de este artículo hemos presentado diversos resultados de nuestra investigación que muestran el cuento infantil como un género literario audaz y valiente, capaz de abordar aspectos muy delicados relacionados con el fin de la vida. Dichos resultados son claros indicadores de que durante los últimos años se están echando los cimientos sobre los que construir el tratamiento natural de este «incómodo» tema. El álbum infantil no pone reparos a la hora de otorgar a la muerte un sentido y una finalidad positiva (liberar al enfermo del enorme padecimiento consecuencia de su dolencia), admite la posibilidad de que se muestre feliz quien sabe que va a morir, presenta la muerte como una realidad universal de la que nadie se encuentra excluido (tampoco los niños), e, incluso, introduce la violencia como posible causa de defunción.

Caminamos hacia la desmitificación de uno de los temas tabú por excelencia en el ámbito general de la literatura infantil y juvenil actual. Sin embargo, todavía quedan aspectos, hechos y realidades relacionados con la muerte nada o muy poco tratados por el cuento infantil, aspectos que deberán ser abordados en un futuro si se desea seguir avanzando en el camino iniciado. Las enfermedades irreversibles, el suicidio, la eutanasia, la descripción de los efectos físicos causados por la enfermedad, o la despedida del ser querido, son algunos de ellos. ■

Javier Ignacio Arnal, *Txabi*, Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

Un cuento del pajarito

Infancia, Consejo de redacción en Castilla-La Mancha

Un pajarito iba volando, pero tenía mucha sed; el suelo estaba nevado. A lo lejos vio un pequeño charco, bajó a beber, puso una patita en la nieve y se le heló.

Por eso preguntó a la nieve:

–Nieve, ¿cómo eres tan fuerte, que me has roto la patita?

–Todavía hay otro más fuerte que yo.

–¿Quién es?

–El sol, que me derrite.

–Sol, ¿cómo eres tan fuerte, que derrites la nieve y la nieve me ha roto la patita a mí?

–Todavía hay otro más fuerte que yo.

–¿Quién es?

–Las nubes, que me tapan.

–Nube, ¿cómo eres tan fuerte, que tapas al sol, el sol derrite la nieve y la nieve me ha roto la patita a mí?

–Todavía hay otro más fuerte que yo.

–¿Quién es?

–El aire, que me deshace.

–Aire, ¿cómo eres tan fuerte, que deshaces las nubes, las nubes tapan el sol, el sol derrite la nieve y la nieve me ha roto la patita a mí?

–Todavía hay otro más fuerte que yo.

–¿Quién es?

–La pared que me aguanta.

–Pared, ¿cómo eres tan fuerte, que aguantas el aire, el aire deshace las nubes, las nubes tapan el sol, el sol derrite la nieve y la nieve me ha roto la patita a mí?

–Todavía hay otro más fuerte que yo.

–¿Quién es?

–El ratón, que hace agujeros en la pared.

–Ratón, ¿cómo eres tan fuerte, que haces agujeros en la pared, la pared aguanta al aire, el aire deshace las nubes, las nubes tapan el sol, el sol derrite la nieve y la nieve me ha roto la patita a mí?

–Todavía hay otro más fuerte que yo.

–¿Quién es?

–El gato, que corre mucho y me pilla.

–Gato, ¿cómo eres tan fuerte, que pillas al ratón, el ratón hace agujeros en la pared, la pared aguanta el aire, el aire deshace las nubes, las nubes tapan el sol, el sol derrite la nieve y la nieve me ha roto la patita a mí?

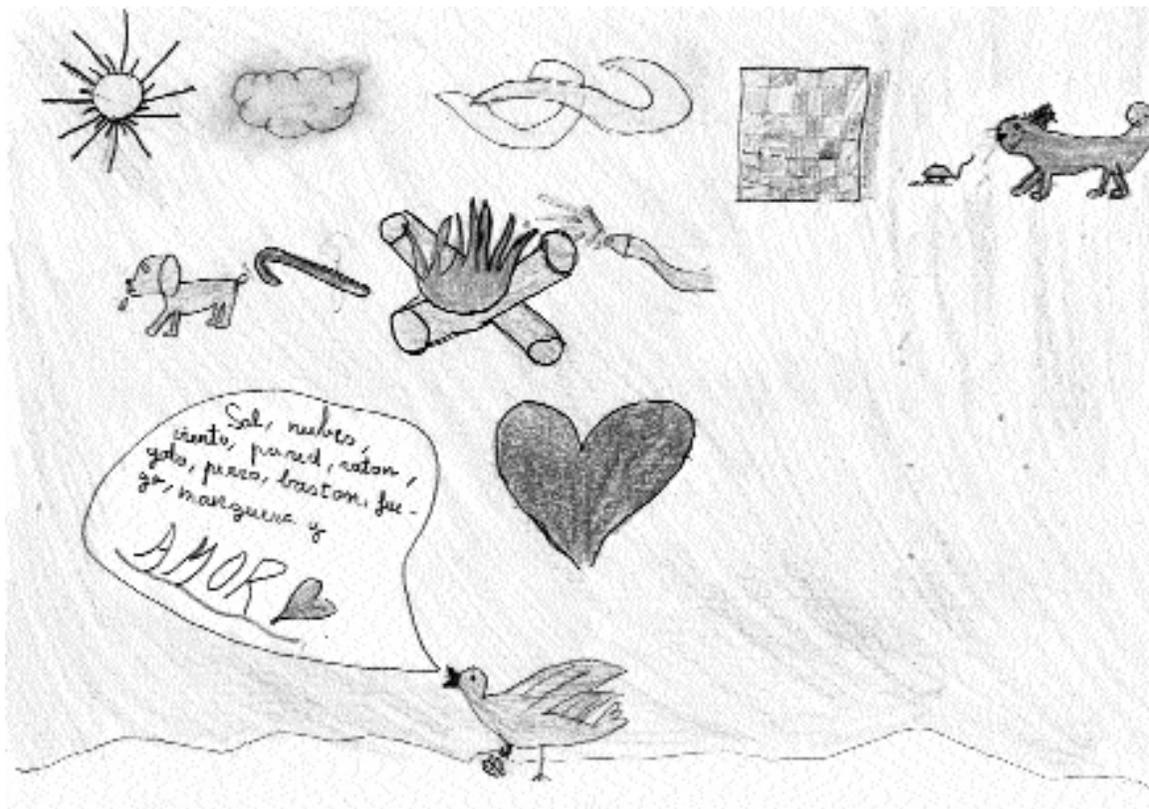
–Todavía hay otro más fuerte que yo.

–¿Quién es?

–El perro, que me persigue.

–Perro, ¿cómo eres tan fuerte, que persigues al gato, el gato pilla al ratón, el ratón hace agujeros en la pared, la pared aguanta el aire, el aire deshace las nubes, las nubes tapan el sol, el sol derrite la nieve y la nieve me ha roto la patita a mí?

–Todavía hay otro más fuerte que yo.



—¿Quién es?

—El garrote, que me pega.

—Garrote, ¿cómo eres tan fuerte, que pegas al perro, el perro persigue al gato, el gato pilla al ratón, el ratón hace agujeros en la pared, la pared aguanta el aire, el aire deshace las nubes, las nubes tapan el sol, el sol derrite la nieve y la nieve me ha roto la patita a mí?

—Todavía hay otro más fuerte que yo.

—¿Quién es?

—El fuego, que me quema.

—Fuego, ¿cómo eres tan fuerte, que quemas el garrote, el garrote pega al perro, el perro persigue al gato, el gato pilla al ratón, el ratón hace agujeros en la pared, la pared aguanta el aire, el aire deshace las nubes, las nubes

tapan el sol, el sol derrite la nieve y la nieve me ha roto la patita a mí?

—Todavía hay otro más fuerte que yo.

—¿Quién es?

—El agua, que me apaga.

—Agua, ¿cómo eres tan fuerte, que apagas el fuego, el fuego quema el garrote, el garrote pega al perro, el perro persigue al gato, el gato pilla al ratón, el ratón hace agujeros en la pared, la pared aguanta el aire, el aire deshace las nubes, las nubes tapan el sol, el sol derrite la nieve y la nieve me ha roto la patita a mí?

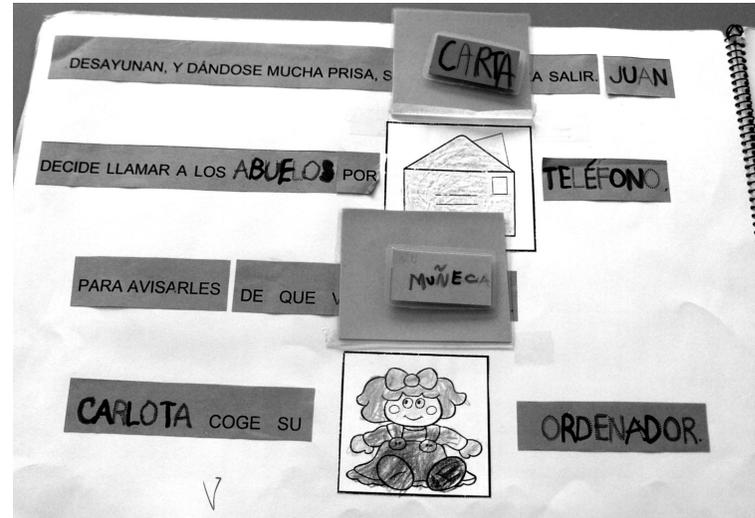
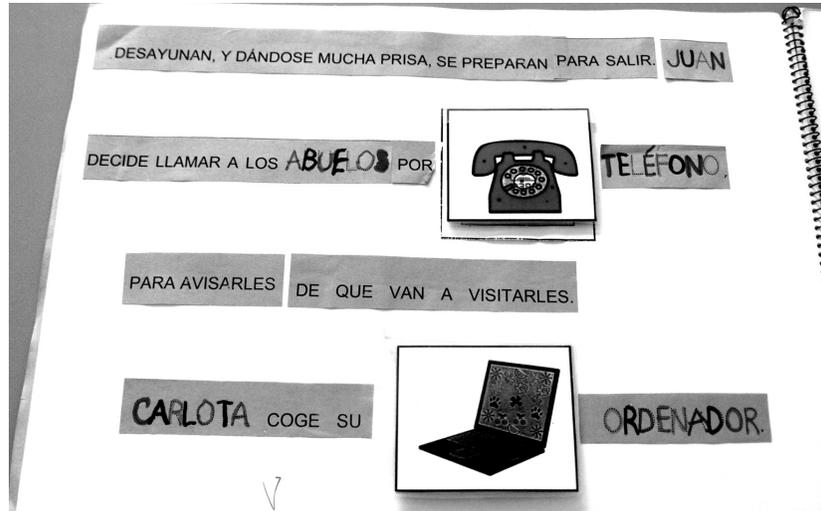
—Todavía hay otro más fuerte que yo.

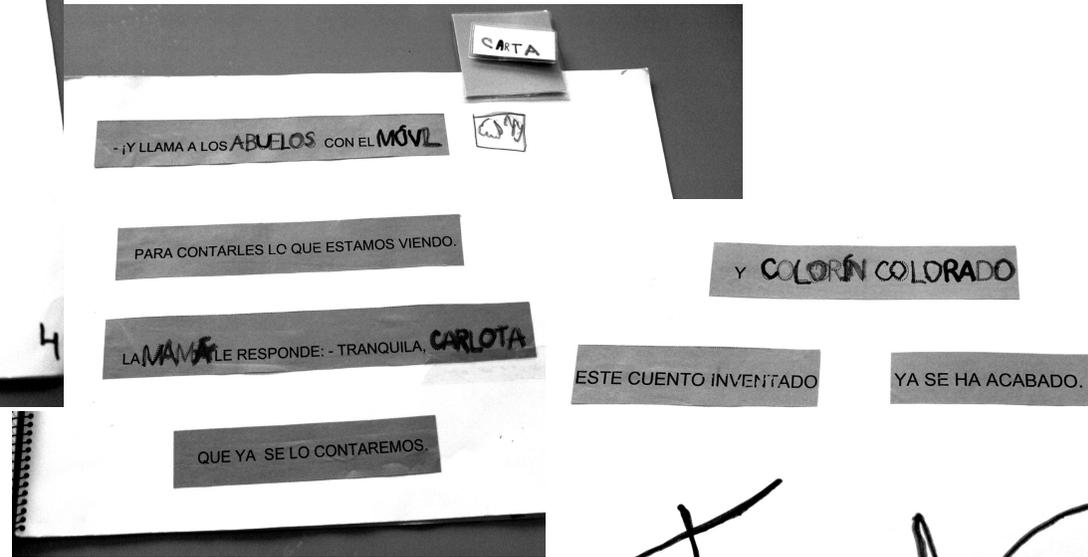
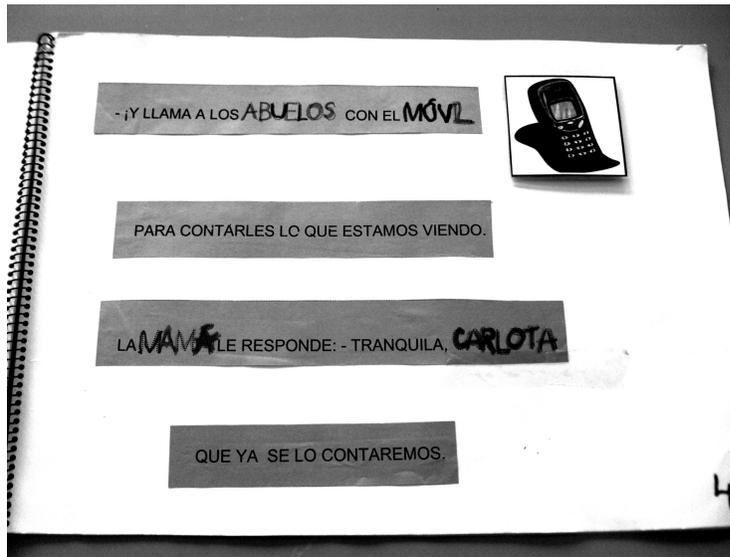
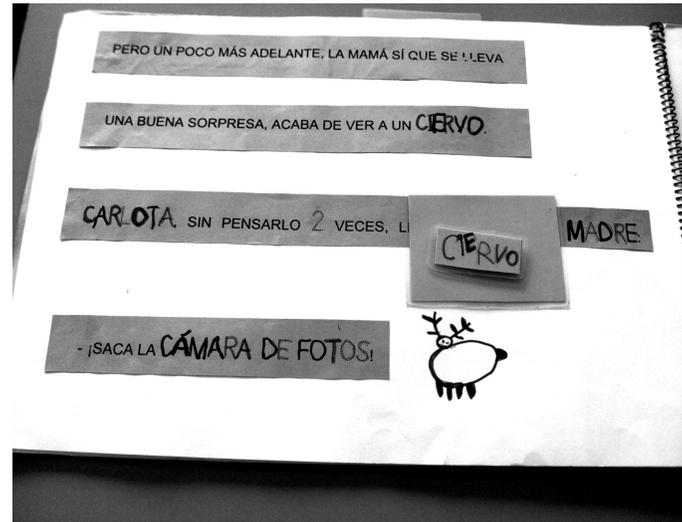
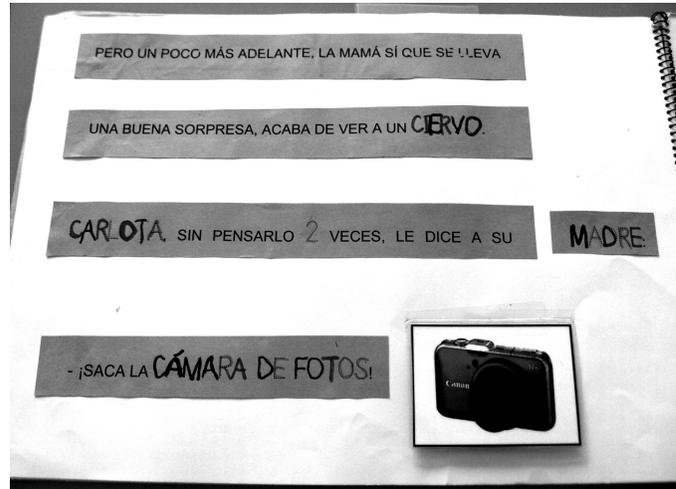
—¿Quién es?

—El AMOR, que todo lo puede.

Un cuento inventado

Infancia, Consejo de redacción en Castilla y León





LORIS MALAGUZZI 2014

Alfredo Hoyuelos¹

Se cumplen veinte años del fallecimiento de este pedagogo italiano. El 23 de febrero, en el día de su cumpleaños, lo recordamos especialmente. Loris Malaguzzi es el iniciador e inspirador de la aventura educativa reggiana. Dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa, fundamentalmente en Educación Infantil, que, a partir de una enorme escucha, respeto y consideración de las potencialidades de los niños y niñas, pudiese reconocer el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes con dichas capacidades.

Malaguzzi nace en Correggio en 1920. Durante más de cincuenta años vive, investiga, proyecta y realiza experiencias concretas en Reggio Emilia, ciudad en la que construye su universal obra pedagógica. Loris Malaguzzi es, sobre todo, conocido por su labor educativa. Pero para entender esta compleja personalidad es necesario conocer otras facetas de él. Así, destaca también como un reconocido deportista. En 1954, cofunda, junto al poeta Corrado Costa, el Teatro Club; como director teatral puso en escena obras de Beckett, Brecht e Ionesco, entre

otros. También dirige, como periodista, la redacción reggiana de *Il Progresso d'Italia*, de 1947 a 1951, donde escribe más de 150 artículos que tocan temas diversos: cultura, crítica teatral y cinematográfica, música, deporte, sucesos, historias, crónicas, etc., así como algunas poesías.

Hasta su muerte, el 30 de enero de 1994, continúa trabajando de forma infatigable en innumerables proyectos, con un solo objetivo: luchar denodadamente por el desarrollo de las capacidades y la cultura de todos los niños, niñas, mujeres y hombres, allí donde se encuentren.

A pocos días del fin de la Segunda Guerra Mundial, entre los escombros de las casas bombardeadas por las fuerzas alemanas, hombres y mujeres, de forma autónoma, comienzan a construir una escuela, Villa Cella, con los ladrillos recuperados de la barbarie. Malaguzzi acude con su bicicleta a participar de este acontecimiento y queda impactado por él. La gente deseaba una escuela diferente: «Que enseñase a los niños a no obedecer, porque sabían que la excesiva obediencia y sumisión había abocado al fascismo. Allí aprendí que la historia se puede cambiar empezando desde los niños.»

A este ideal dedicó toda su vida, en la construcción de una experiencia auténticamente democrática y

gestionada públicamente, hoy reconocida e inspiradora de innovaciones en los cinco continentes.

Malaguzzi era, por naturaleza, un inconformista; un transgresor, en el sentido de inventar algo inexistente y aplicarlo, y, además, una persona creativa, capaz de construir intencionalmente sorpresas eficaces. Partió de la idea de que para hacer buena pedagogía hay que cerrar para siempre los libros de esta materia. Indagó transdisciplinariamente en distintos campos del saber, como el arte, el diseño, la arquitectura, la biología o la química, para luego aplicarlos a la educación. Es, para mí, el mayor representante del paradigma de la complejidad en el campo educativo.

El pedagogo italiano partió de la idea de que la educación empieza con una imagen de infancia que revela la indeterminación del ser humano. Esto, en la práctica, significa el rechazo a las programaciones educativas o curriculares, que implican el prever de antemano, de forma rígida, lo que tiene que ocurrir, llámense objetivos o competencias, «medidos» inadecuadamente por evaluaciones internas o externas. En definitiva, está en contra de una escuela hija de un esfuerzo sin diversión ni placer o de una pedagogía profética «que sabe todo antes que suceda. Que enseña a los niños que

los días son iguales, que no hay sorpresas, y a los mayores, que deben solo repetir lo que no han podido aprender».

Sin embargo, no dejó todo a la improvisación, sino que aplicó rigurosamente los denominados proyectos, que consisten en disponer propuestas pensadas, ya que educar significaba, para él, incrementar el número de oportunidades y su calidad. Estas posibilidades deben respetar, a través de una escucha ética (de legitimar al Otro como legítimo Otro), la iniciativa del niño y de la niña, lejos de las estimulaciones o motivaciones precoces, que Malaguzzi detestaba porque violentan el ritmo natural y lento del aprendizaje de cada niño o niña. La infancia que nos presenta este pedagogo es inédita, inusual, desconocida. Las exposiciones «Si el ojo salta el muro», «Los cien lenguajes de la infancia» y la actual «El asombro del conocer» narran estas posibilidades impensadas de una infancia no banalizada en las decisiones didácticas de la escuela o en los prejuicios o estereotipos adultos.

Esas situaciones de aprendizaje, no tanto de enseñanza, van desde el cuidado exhaustivo del ambiente, la belleza, la arquitectura, el mobiliario y los materiales de las escuelas infantiles hasta la presencia de un *atelierista* (profesional con formación



artística) que se ocupe de documentar exhaustivamente (para evitar una retórica solo verborreica) y de provocar otras miradas estéticas en los niños y niñas para evitar ser etiquetados de forma reduccionista. Dio también sentido y contenido a la pareja educativa y obligó a que en cada clase hubiera, por lo menos, dos maestras trabajando conjuntamente con 26 niños y niñas de 3 a 6 años, aprendiendo en la práctica a confrontar sus ideas.

Además, consideró que las escuelas debían ser amables, por lo que apostó por un número reducido de niños y niñas en cada centro (no más de 78), ya que consideraba que las

instituciones educativas no son adecuadas si generan formas monstruosas de anonimato o burocracia.

Para él la escuela debe ser transparente y permeable para nutrirse de la complejidad de la vida. «Yo no estoy aquí, ahora, para simplificar los problemas», repetía constantemente. Al mismo tiempo, los centros educativos, que están de parte de los niños y de las niñas como sujetos de derechos (y no de necesidades), deben ser motor de cambio e incidencia social. Por este motivo, la profesionalidad, según Malaguzzi, es una actitud, una postura en la vida que nos exige, a quienes nos dedicamos al mundo educativo, atrave-

sar las paredes de la propia escuela para tratar de repercutir –políticamente– en los valores de la ciudad. Para Malaguzzi, la didáctica es solo una parte de nuestra profesión. Las implicaciones pedagógicas más importantes a largo plazo (él lo ha demostrado) tienen mucho más que ver con las relaciones e incidencias culturales que hayamos sido capaces de actuar lejos de los muros de la escuela. Esto quiere decir que el rol de la maestra contiene una inevitable dimensión política y social: tiene que saber trabajar –simultáneamente y sin jerarquías– con las criaturas, con las familias, con los otros profesionales no docentes, con los

dirigentes políticos y con miembros de diversas comunidades.

No soportaba la injusticia de la mediocridad, de las cosas hechas sin amor, sin profundidad, a medias: «Mi carácter tiene grandes ambiciones, trata con cosas de gran altura; no tolero la mediocridad de las cosas, mediocridad por la que siento una gran repugnancia. La mediocridad de gente alrededor de mí me hace sufrir enormemente. Es una violencia que no soporto, como no soporto a quien se contenta con poco en el trabajo en una experiencia como esta», afirmaba sin tapujos.

En su última carta nos comenta cómo debemos preocuparnos por lo que no estamos siendo capaces de hacer por los niños y dejar de enorgullecernos por lo que creemos que realizamos por ellos. «¿Cuántos esfuerzos y potencialidades infantiles vienen desperdiciados por una inadecuada cultura y política educativa?», era algo que se preguntaba y nos demandaba constantemente. «Los falsos pensamientos, las falsas alianzas, la indiferencia y la resignación hacen que los pequeños sean las víctimas elegidas. Todo ello es también una violencia contra la especie humana», solía denunciar públicamente.

Pero Malaguzzi se aparta de una crítica por la crítica. Capaz de desconfiar de las mayores certezas,

encontraba siempre argumentos lógicos y fantásticos, pero creíbles, para rebatir cualquier pensamiento establecido y buscar nuevos puntos de vista interpretativos. Estudió hasta el final: en los libros y con los niños y niñas. Por esta razón, entre otras cosas, su pedagogía nunca puede morir, porque nos obliga a investigar, encontrando relaciones insospechadas entre los acontecimientos.

Son diferentes las experiencias inspiradas en el Estado español y en otras partes del mundo (países de los cinco continentes desean profundizar el denominado *Reggio approach*) interesadas en entender la educación como dinámica viva, no recluida en una estructurada dada para siempre. Los y las profesionales que creen que los años de experiencia legitiman la repetición de contenidos, actitudes, formas y organizaciones, sin ponerlas permanentemente en duda, solo abogan por la muerte de la educación, entendida como una aventura de búsqueda constante de *formas otras* diversas, un reto o desafío lleno de responsabilidad. Para Malaguzzi, trabajar con los niños y niñas significa la intensidad del presente y, al mismo tiempo, espera y esperanza en el futuro. Un tiempo optimista por construir, en el que el ser humano debe sentirse protagonista real de la propia

existencia y de las transformaciones políticas y sociales, de la que no es espectador. Hablamos de un futuro incierto, repleto de posibles incontables e inesperados. Y esto es lo que busca el niño, lo que en definitiva deseamos nosotros aunque lo hayamos olvidado: aumentar nuestras ocasiones siguiendo ese *hilo de Ariadna* que nos proyecta desde nuestras raíces al porvenir. La espera es, para él, esa luz difusa que ilumina la esperanza. Espera y esperanza son dos conceptos que se autodefinen. Dos ideas, dos imaginarios que pueden teñir la educación si creemos, firmemente y desde la práctica, en las riquezas ignoradas de todas las niñas y niños (Malaguzzi no aceptaba hablar de hándicap o deficiencia) y no las traicionamos, para no traicionarnos a nosotros mismos.

Estamos en momentos políticos, culturales, sociales y económicos difíciles. En una llamada crisis creada por el capitalismo financiero, éste aprovecha resquicios para hacerse hueco en el llamado sentido común, como si las circunstancias fueran obligadas.

Sé que son momentos difíciles, agotadores, llenos de impotencia y resignación.

La educación y sanidad públicas y de calidad, lo social, los servicios culturales, los salarios y las pensiones dignas, bases del llamado estado del

bienestar o del buen vivir, como le gusta llamarlo a Edgar Morin, sufren reformas eufemísticas en formas de recortes. Mientras tanto, una corrupción omnipresente e impune, descubierta e implícita, nuevas desigualdades y una creciente evasión fiscal se apoderan de nuestro caminar como si fueran consustanciales a nuestra forma inercial de transitar la vida. Estos aspectos tiñen, también, la cotidianidad de las clases. Veo a mi alrededor más o menos complacencia; también desesperanza y miedo. Estas dos emociones negativas, en dosis excesivas pueden ser muy destructivas y tóxicas. Por suerte, también, están surgiendo conciencias, nuevas alianzas y protestas originales en plazas y calles.

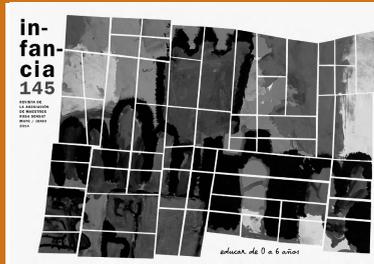
En el Estado español ha aparecido, de nuevo sin consenso, la Lomce, una ley clasista, de corte neoliberal, destructora de la escuela pública inclusiva. Una propuesta que exalta el positivismo como única epistemología válida en la educación. Una ley que avala, a través de una política del miedo, el autoritarismo, las obsoletas rendiciones de cuentas y los peligrosos e injustos rankings escolares. Una norma que trata de ejercer, por la fuerza, lo que Enrique Dussel denomina muy acertadamente como «colonialidad global».

Hace poco me gustó oír a Francesco Tonucci, también amigo de Malaguzzi, que decía que ninguna mala ley puede empeorar la escuela, porque la última responsabilidad educativa está en manos de nosotros y nosotras, los y las profesionales de la educación. Es una idea optimista y, al mismo tiempo, que exige un gran compromiso.

Pensar en la profesión de maestro con un componente político significa comprometernos con una lucha que se rebele contundentemente contra el paradigma de Pangloss, que afirma que vivimos en el mejor mundo posible y que no hay nada que cambiar. Loris Malaguzzi, su legado, puede darnos siempre alguna luz en este aparente túnel.

Nota:

1. Autor de la tesis doctoral europea *El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación Infantil*



La ciudad ofrece muchas facetas para conocerla, un camino es acercarnos a través del patrimonio histórico.

Me ha dicho mi madre que es «la roja».

Y la llamaban la roja porque el marrón es parecido al rojo.

Yo les he dicho que se llamaba «la roja» y mi padre me ha explicado que era de esa arcilla pero que con el sol se veía roja.

Se llama «la roja» porque cuando el sol está en un monte se pone rojo y le da a la Alhambra y se pone roja.

La Alhambra es roja como una manzana colgada de un árbol que nadie se atrevería a cogerla.

Mural colectivo
«La Alhambra». 4 años.
EIM Duende.
Amalia González

MAURO NECESITA UN ABRAZO

MELLING, DAVID (2012)

Zaragoza: EDELVIVES

Ha llegado la primavera y, al despertar del largo invierno, el pequeño oso Burgui siente la necesidad de ser abrazado. Sabe bien que le gustan los abrazos grandes, largos, tiernos... pero está triste pues no hay nadie que quiera abrazarle.

Pero él necesita los abrazos de su madre. Y contemplamos a Burgui, feliz, envuelto en el abrazo de los grandes y cálidos brazos de su mamá.

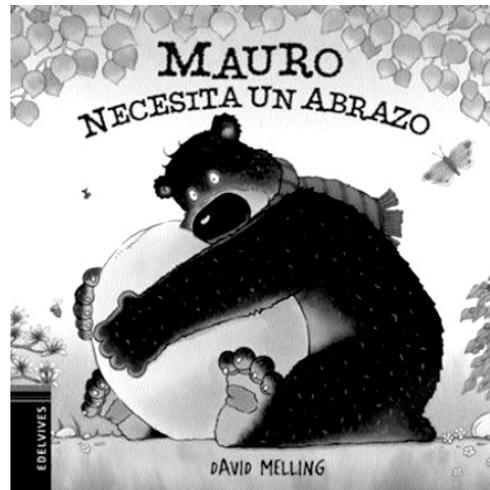
Para finalizar el libro el autor ofrece al lector ilustraciones muy divertidas de distintos tipos de abrazos.

Esta narración tierna va acompañada de ilustraciones detallistas y expresivas que llenan las páginas de color, en una composición que logra una buena calidad.

El libro, de tamaño pequeño y con pastas de cartón duro, es muy manejable para los más pequeños.

Un libro afectivo, tierno y lleno de humor donde el amor es el eje central y con el que tanto los niños como los adultos disfrutaremos y sonriremos.

A partir de 3 años



www.elsafareig.org

https://www.facebook.com/carmecols

Carme Cols y Josep Fernández

el safareig

f El Safareig a Facebook

¿Quiénes somos?
Contactar con nosotros
Registrarse en el Safareig
Temas del foro

Anar al Safareig en català

Infancia y naturaleza

Creatividad y ambiente

El jardín

Calabazas en la escuela

Hoy es martes 25|03|2014

Última actualización: 25-2-2013

Intercambiar experiencias

Recetas de cocina

La naturaleza día a día

¿Qué va pasando en nuestro entorno?

La Educación Infantil en el mundo

Tere Majem/Marta Mata

Enlaces

Noticias y agenda

Buscar Mapa

El Safareig Internet

Poner El Safareig como página de inicio

El Safareig quiere ser un espacio de comunicación y de intercambio social que tiene como protagonistas la infancia y la naturaleza.

Propone ver, entender y utilizar el entorno como impulsor de cultura. Se pueden encontrar propuestas educativas con elementos naturales: agua, aire, luz y tierra, con los que defendemos una pedagogía basada en el respeto por la infancia potenciando sus capacidades.

Sus creadores, Carme Cols y Pitu Fernández, son maestros y trabajan en educación desde hace más de treinta años. Los dos se han unido para hacer posible este proyecto que combina dos elementos aparentemente opuestos, la naturaleza y la tecnología, para difundir una manera de entender la escuela como espacio de relaciones y de intercambio cultural. ■

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____
 Nombre: _____
 Dirección: _____
 Código postal: _____
 Población: _____
 Provincia: _____
 Teléfono: _____
 Correo electrónico: _____
 NIF: _____
 Fecha nacimiento: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2014
 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2014 (IVA incluido):
 España: 50 euros
 Europa: 40 euros
 Resto del mundo: 60 euros
 Menores de 25 años: 50% de descuento del precio de la suscripción del primer año

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta _____
 IBAN:
 Firma del titular _____

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Suscripción por Internet: www.rosasensat.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: Mercedes Blasi y Eva Jansà
Coordinación: Mercè Marlès

Consejo de Redacción: Irene Balaguer, Mila Borrego, Susana Fonseca, M.ª Adoración de la Fuente, Carmen García, M.ª Cruz Gómez, Gemma González, M.ª Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, Maite Gracia, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.ª del Carmen Soto

Consejos autonómicos:

Andalucía:
 Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.ª Carmen Láinez, Juan Pedro Martínez, M.ª Remedios Molina, M.ª Gracia Moya, 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, M.ª José Pinto, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Estefanía Sosa, M.ª Carmen Suárez, Zaida Jiménez, Miriam Vázquez

Cantabria:
 Isabel Bolado, Yolanda Valle, Sergio Díez, Alexandra Mediavilla, 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 y León:
 Ángeles Gutiérrez, M.ª del Carmen Sánchez, M.ª del Carmen Soto, Rubén Soto

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat. «A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»

Euskadi:
 Maialen Bilbao, 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, Lois Ferradás, M.ª Dolores Rial, María Vilar

Madrid:
 Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Raquel Olivar, Mónica Pérez, Lourdes Quero

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

Navarra:
 Ana Albertín, Ana Araujo, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, Nerea Luquin, Idoia Sara

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Maquetación: Clara Elias

Impresión: AGPOGRAF
 Pujades, 124
 08005 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)

módulo de revistas

ROSA
SEN
SAT

Infància
Infancia
Infància a Europa
Infancia en Europa
Perspectiva Escolar
(en proceso)

Gratuito
Infancia latinoamericana
(castellano & portugués)

Consulta
y descarga
artículos
y revistas
mediante
créditos

Consulta
de contenidos
clasificados
por temas,
secciones
y autores



infànciaeu-ro-pa 13.25
REVISTA D'UNA XARXA DE REVISTES EUROPEES

infanciaeu-ro-pa 13.25
REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS



www.rosasensat.org

temas de
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

ROSA SENSAT

Pablo García Túnez

LA RELACIÓN DEL NIÑO CON SU ENTORNO



Octaedro 

**R O S A
S E N
S A T**

novedad

temas de infancia

El hilo conductor de este libro es la relación temprana de los más pequeños con la familia y la escuela. Habla de la importancia que tiene la calidad de las relaciones para construir un buen proceso evolutivo. Ofrece también reflexiones para intentar comprender los comportamientos no tan habituales y algunas de sus razones o causas.

Con suma delicadeza, el autor explica el tema de la ruptura familiar y de lo que supone esta experiencia para los distintos miembros de la familia. Así mismo, la lectura nos va a permitir reflexionar sobre la responsabilidad compartida entre familia y escuela y sobre la necesidad de complementarse con respeto, confianza mutua y buena comunicación.