

educar de 0 a 6 años

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2003
79
MAYO
JUNIO



Las otras voces

La sorpresa que ha dado la guerra de Irak ha sido la respuesta social que ha generado, una respuesta que nos ha permitido recuperar la confianza en la humanidad, la confianza en los jóvenes, que, con su generosidad, su implicación, su imaginación, su respuesta, nos hacen recuperar el optimismo, en medio de una acción tan devastadora.

Nos encontramos ahora inmersos en una guerra de acción que ha generado una inmensa reacción, pero no podemos olvidar las muchas guerras de omisión que demasiado a menudo se diluyen en la rutina de la retina, aunque sólo sea para poder sobrevivir. ¿O es que no son guerras

de omisión todo lo que sucede en África, por citar el continente de la sequía y el SIDA? ¿No son guerras los sangrientos endeudamientos que ahogan tantos y tantos países?

La guerra nos ha hecho conocer a los niños de allí, de Irak. No podemos ignorar la tragedia que viven, con un sufrimiento tan intenso «que ni una montaña podría resistir», como decía uno de ellos mutilado de brazos y de familia, tantos niños muertos, tanto dolor, tanto miedo, tanta desesperanza.

La guerra nos ha hecho ver a los niños de aquí, los de nuestras ciudades y pueblos. No podemos dejar de escuchar lo mucho que saben sobre la guerra y constatar que, como nosotros, no la comprenden, no se pueden explicar el porqué de tanta desgracia, ni nosotros podemos

explicarla. «No nos han hecho caso, éramos muchos y no nos han hecho caso» –decía un niño; una niña, con la misma preocupación, comentaba: «No tengo amigos en Irak, pero sé que no tienen medicinas, estoy triste.»

La guerra nos ha hecho sentir las otras voces, las de los niños y las de los jóvenes, unas voces silenciadas por la arrogancia de los adultos «que demasiado a menudo hacemos que lleven la carga del hombre de mañana sin considerar los derechos del hombre de hoy», como con tanta comprensión y vehemencia dice Janusz Korczak. El pedagogo mártir proclamaba que «hay que respetar a los niños», que hemos de aprender a «hablar *con ellos* y no *a ellos*, y que «nuestro deber de educadores es permitirles vivir, conquistarles el derecho de ser niño».

Página abierta	Sobre las ansiedades profesionales La risa: el remedio infalible	Rosa Fernández Marcos G. Tepper	2 4
Educar de 0 a 6 años	Jugar en la escuela	Patricia M. Sarlé	6
Escuela 0-3	Entrar al taller	Equipo de la Escuela Infantil Milagrosa	13
Buenas ideas	Flips-books. Sombras en movimiento	Maribel Guijarro, Antonia Solozábal	17
Escuela 3-6	Algunas refelexiones sobre los proyectos de trabajo	Gloria Domínguez	18
Ayer en educación infantil	Plan experimental de Educación Infantil	Mercedes Mañani	22
Actualidad de los clásicos	El futuro de la pedagogía de Loris Malaguzzi	Alfredo Hoyuelos	26
Infancia y sociedad	Conversación con Claus Jensen: un nuevo rol para los sindicatos	Mònica García	32
Infancia y salud	Consejos sobre la comida	Judit Falk, Mária Majoros, Anna Tardos	36
Poesía	Poesía y canción. Aires canarios	Rafaela Quintana	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

Sobre las ansiedades profesionales

Rosa Fernández

Asistí recientemente al I Encuentro Municipal de Escuelas Infantiles que organizó el Ayuntamiento de Madrid. Me pareció muy interesante que tanto los responsables de la Administración como las personas que trabajan en las escuelas infantiles nos implicáramos en la participación en las mismas un sábado de octubre. En el acto de clausura, la conferenciante decía que esto podía ser un síntoma –y yo así lo pienso también–, un síntoma de que aunque son tiempos difíciles para la Educación Infantil de primer ciclo se mantiene el interés personal y de la Administración.

Pero paralelamente a la alegría que sentía en dicho Encuentro por la participación y por las ideas que se escuchaban y las prácticas que se compartían, sentía que algo esencial

faltaba para ser pensado y tenido en cuenta, que no tenía que ver con la alegría, sino todo lo contrario.

Al día siguiente del encuentro estaba trabajando elaborando un documento en la sala de la Escuela Infantil El Sol, contigua a la estancia del grupo de 1-2 años. Un día de esos lluviosos (para los que trabajan en infantil se sabe lo que esto supone de nerviosismo para los niños y las niñas por no poder salir al jardín), ausencia por baja por enfermedad de la tutora, y todavía con ambiente de primer trimestre en adaptación. Desde la distancia se oían llantos y las palabras de las personas que se hacían cargo del grupo intentando hacerlo lo mejor posible pero sin poder evitar traslucir el desasosiego y la desesperación ante el llanto de varios pequeños.

En ese momento me di cuenta con claridad que esto es lo que no se había dicho en el Encuentro.

Cuando se habla de la infancia generalmente aparece el mundo favorable y prometedor de sonrisa, ternura, dulzura, «un mundo lleno de poderes y posibilidades...», en palabras de Rilke.

También en la conferencia final de ese Encuentro, se nos hizo llegar el poema de Loris Malaguzzi «Y sin embargo, el cien existe». Pero la infancia también es un mundo lleno de angustias, miedos, desasosiego, fragilidad, dependencia, desorientación, dolorosa separación de aquello que se siente como vital para sobrevivir.

Ausencia de palabras y en su lugar comunicación directa de inconsciente a inconsciente, en el

mejor de los casos, si el niño o la niña se encuentra con alguien que está disponible para sentir con él o con ella. Comunicación visceral basada en los gritos, lágrimas, llantos, estreñimiento o diarreas, ausencia de sueño o sueño permanente, negativa a comer o devorar sin límites, vómitos, tirones de pelo, mordiscos, todo esto entendido como lenguaje de la infancia.

Y con todo esto se convive en las escuelas infantiles junto, por supuesto con aquello de lo que habitualmente se habla, la sonrisa, la ilusión, la carcajada, las ganas de jugar, la creatividad sin límites, el esfuerzo y empuje por avanzar los primeros metros arrastrándose para coger ese objeto que le hemos ofrecido.

Pero, ¿qué hacemos con lo primero? Melanie Klein lo describía bien utilizando el concepto de identificación proyectiva: Las sensaciones insoportables que el bebé siente fruto de su estado de dependencia las saca fuera de él, ella, y las introduce directamente en las vísceras de la persona que le cuida. Podríamos decir en todo su aparato neurovegetativo, allí donde el consciente controla poco. Si esta persona está abierta al pequeño y es sensible y comprende, las recibe, utiliza su aparato mental para digerirlas y se las devuelve al pequeño no como sensaciones amenazadoras, sino elaboradas y tranquilizadoras. Una viñeta clásica en las escuelas infantiles es la niña o el niño desesperado ante la partida de la madre el segundo día de escuela, acogido por una educadora o educador que le habla con suavidad, con voz cálida, le dice que no se preocupe, que va a volver pronto, le invita a mirar lo que tiene ahí, le dice que ella, él, le va a cuidar bien, o simplemente le transmite con su forma de estar el sosiego y la esperanza.

Pero para hacer esta función de contención, tan bien analizada por BION, tiene que haber un continente «suficientemente bueno»,

concepto de Winnicott; que quiera hacerse cargo de ese contenido altamente desequilibrante.

El continente no puede ser otro que la persona a cargo del pequeño, pero para que sea suficientemente bueno no puede cerrarse en su grupo y poner en marcha todas sus capacidades personales –idea romántica de la educación. Necesita, además de cualidades personales y formación específica, una estructura que a su vez le contenga, por el beneficio del niño o la niña.

Esta estructura es el equipo educativo al que pertenezca, el claustro, pero también la administración para la que trabaja, los padres y madres de esos niños y niñas de los que se ocupa, y aumentando el círculo del contexto, una sociedad que los valore, en sus condiciones laborales, en su formación, teniendo en cuenta la labor de contribuir al desarrollo equilibrado del ser humano en la etapa más plástica y sensible de su vida.

Al educador se le exige una formación porque se tiene en cuenta que eso de educar y ayudar a crecer a los más pequeños en grupos de 8, 12 o 16 no es una tarea sencilla que se pueda hacer sin conocimientos.

Sin embargo no es fácil encontrar una valoración profesional reflejada en las condiciones personales y profesionales que se traduzca en condiciones laborales que, aunque nunca van a poder garantizar la capacidad de contener del educador o la educadora las ansiedades más primitivas de los niños y niñas pequeños, si aumentaría las posibilidades de que estén más disponibles.

Un ejemplo sería garantizar que dentro de sus jornadas laborales hubiera espacios razonables para el trabajo en grupo, en un grupo que trabajase como equipo cooperativo, contenedor de las dificultades individuales en cada uno de los grupos de pequeños. De la misma forma que no es igual tener hijos sola que dentro de una pareja que coopera, tampoco es igual ayudar a crecer a los más pequeños solo en el grupo o dentro de un equipo cooperativo.

Evidentemente el tiempo para poder hablar en equipo no garantiza un trabajo cooperativo pero sí lo facilita, sobre todo si va unido a una formación en equipo. Curioso también que en el currículum de educadora, educador de infantil no se contempla la necesidad de enseñar a trabajar en equipo.

Otro punto a pensar son las ratios actuales: una persona para estar con 8 bebés, o con 12 niños y niñas de 1 a 2 años, o 16 de 2 a 3 años. Modificar esta ratio supondría un gasto enorme pero habría que cuestionarse cómo es una sociedad que no invierte de una forma comprometida en el cuidado de niños y niñas tan pequeños.

No es el objetivo de este texto analizar cada una de las condiciones laborales de las personas a cargo de niños y niñas de 0 a 3 años, pero sí recordar la importancia de la tarea de estos profesionales para el desarrollo de los seres humanos de nuestra sociedad en edades tan delicadas física y psicológicamente, y sobre todo remarcar las enormes dificultades emocionales con las que se enfrentan. Es conocido que las personas que trabajan directamente con niños y niñas pequeñas sufren más gripes, enfermedades víricas, que otro tipo de profesionales. Sin embargo es menos reconocido que al igual que existen los virus, también existen las ansiedades primarias, y éstas también son contagiosas si no existe un aparato mental suficientemente preparado. Y el aparato mental para estar suficientemente preparado necesita de un contexto de cuidado. ■

La risa

La Clínica de Pediatría se vuelve una fiesta con la llegada de los doctores Alfredo Alarcón (Cuentoso), Ana Correa (Popó), Rocío Antero (Rulitos), los tres de nariz redonda y sonrisa fácil, y la llenan de pompas de jabón y de música. Cada uno se pasea por distintas camas. Alfredo —que prefiere que lo llamen el doctor Cuentoso, porque es bueno como un oso— toca el clarinete. Ana (Popó) se luce con el acordeón que de vez en cuando desafina y Rocío (Rulitos) —telúrica ella— saca melodías de un charango; y además cantan. Reparten globos entre los pequeños pacientes, quienes maravillados ven cómo esos plásticos de colores llenos de aire pueden convertirse en espadas, chorizos, perritos y coronas.

Luis Enrique Peñafiel tiene siete años, adora *Pokémon* y observa todo desde su cama número 129 de la Clínica de Pediatría del Hospital

El Grupo Teatral YUYACHKNI lleva dos veces al mes alegría a los niños y niñas del Hospital Nacional Edgardo Rebagliati Martins, de Perú, con su Proyecto Recreativo Terapéutico «Sonriendo juntos», creación de las asistentes sociales Martha Gutierrez y Rosita Cuellar, que tiene una única y especial misión: alegrar. Una labor y un programa gratuito, creado y dirigido a sectores con escasos recursos.

Rebagliati. No se puede levantar porque le han sacado un *juguito* de la rodilla, pero llama a la doctora Popó y la reta a un duelo de espadas de globos. «No soy una payasa, sino una doctora, soy la doctora Popó», se presenta Ana Correa. Les dice a los niños que tiene ese nombre porque era lo único que decía de pequeña.

Un brillo diferente apareció en su mirada. Y es que a pesar de su enfermedad —encefalopatía— Brandon Velásquez Arroyo (de tan sólo siete años) pudo sonreír, por unos instantes

el remedio infalible

Marcos G. Tepper

que le parecieron eternos, y que espera que se repita pronto.

Quizás no fue el mejor cumpleaños de su vida, pero sí uno que nunca olvidará. ¿Por qué? Porque cinco Clawns de narices rojas como tomates llegaron hasta su cama con globos multicolores, música y cantos; para proporcionarle una nueva medicina a su cuerpo —y su alma—: la alegría.

Benjamín Aarón Paredes Guerra (10 años) veía asombrado como un enorme pez —hecho con globos— *nadaba* rápidamente en el aire ayudado por el doctor Sin nombre —porque espera que los niños lo llamen como ellos quieran.

Walter puede dejar de sonreír al ver al doctor Mano que con su nariz roja e impecable mandil blanco consiguió cambiarle su mirada triste y perdida, por una llena de vida y esperanza. No sólo cuentan chistes y le hacen muecas graciosísimas, sino

que también se le brinda cariño y ternura mientras se trata de hacerle olvidar que, hace unos pocos días, fue operado de obstrucción a la uretra. Walter, es uno de los 30 niños de Cirugía Pediátrica del Hospital que recibió la visita de los Doctores y Doctoras Clown.

El doctor Carlos Rivas, jefe de la Unidad de Cirugía Pediátrica, refiere que la risa es el mejor remedio para tratar las enfermedades, incluso la más traumática y dolorosa. Explica que los niños y los ancianos



son los pacientes que necesitan recibir más amor.

Hay muchos niños y niñas con tumores cerebrales tratados en el Hospital, por lo que se convoca a los padres a llevar cada seis meses a una consulta integral a sus hijos, a fin de detectar a tiempo algunas anormalidades en su sistema nervioso. Los pequeños pacientes de consultorios externos, también gozan de momentos de alegría mientras esperan ser atendidos por los médicos cada uno en su especialidad.

Una pequeña que tiene cáncer, Sayda, de tan sólo cuatro años, está tendida en una cama del Pabellón de Quimioterapia infantil. De repente hace su entrada la doctora Mosquita, Ana Gladys Arce, quien viste una bata blanca llena de parches, medias largas de colores y una nariz roja enorme.

«Buenos días –se presenta– soy la doctora Mosquita y te he venido a



cantar». Y empieza a ritmo de zampoña, tocada por su colega, la doctora Chiqui, Judith Benites, que luce una nariz igualita: «Ay que chiquitín tin tin es el ratón ton ton que encontró Martín tin tin debajo de un botón ton ton».

Sayda sonríe tendida en su pequeña cama y sigue cantado: «ay que chiquitín tin tin...» Las doctoras pasan a ver otros niños y niñas.

Es muy triste y doloroso ver los niños y niñas agravados con un cáncer o un problema oncológico, atrapados en agujas, probetas, vendajes y un sufrimiento continuo en este tratamiento que muchas veces se ve aliviado por la visita del doctor Cuentoso, la doctora Popó, la doctora Mosquita, el doctor Mano, que con la música de un clarinete o el acordeón y las burbujas de jabón hace que los menores se olviden por momentos de su sufrimiento. Verlos tan pequeños, casi sin cabellos y con sus cuerpos desfigurados por este mal... No sabemos cómo ayudarlos.

Los doctores Slim Sanchez (doctor perrito guau-guau conejo) y Amiel Cayo (doctor sin nombre) se pasean por el Pabellón de Emergencia Pediátrica. Son fácilmente diferenciables de los demás médicos gracias a esa nariz roja delatora. Además, reparten globos y no medicinas. Y no

llevan escalpelo sino una quena el primero y una curiosa canasta el segundo. Y saltan, y corren, y marchan, y se dan vuelta y media.

La visita al Pabellón de Emergencia Pediátrica es también un hacerse nudos en la garganta y tal vez soltar lágrimas sin que los menores vean, ya que su situación es que no saben por qué están ahí, esperando que venga una señorita vestida de azul que los desnuda, revisa y decide aplicarles una inyección o colocarles una bolsa de plástico que dice llamarse suero o glucosa o qué sé yo, pero me duele.

Como he contado, los doctores Slim (perrito guau-guau) y Amiel (sin nombre) llegan en esos momentos difíciles para los niños y niñas que pasan por esa circunstancia nada agradable y también con burbujas de jabón, globos, narices rojas y música de quena, los niños al fin tienen un momento de desasosiego y alegría pese a su dolor, brazo o pierna enyesada, o puntos de sutura por haberse roto la cabeza.

Y no hablemos de los menores con asma, bronquitis, resfriados agudos que no los dejan respirar, que, por el tratamiento, nos es denegado el acceso. Los niños y niñas se encuentran con sus aparatos pegados a la nariz y la boca y no se pueden mover y menos, reír.

Así es como narices rojas, globos multicolores, música y cantos inundan las salas y pabellones de los pacientes menores del Hospital Rebagliati y ponen en práctica el mejor antídoto contra la tristeza: grandes dosis de alegría y risueñas sonrisas. Muchos de ellos pidieron repetición.

En mi caso, yo, Marcos Raúl García Tepper, Voluntario en el Hospital E. Rebagliati, no visto chaleco blanco, no me pongo nariz roja (la tengo en el bolsillo, por si acaso). No soy un doctor Clown, sin embargo me siento identificado con esta labor, y gracias a mis nietas, Camila y Muriel, que al festejar sus cumpleaños con la Presentación de Ana Correa y Alfredo Alarcón, esposos y directores de *Yuyachkani* presentaron a Tirulato y el cuento de los Ratones Sabios, me comentaron que su programa, Doctores y Doctoras Clown, podía acceder a los hospitales de Lima y a todo el Perú, pero faltaba quien los presentara y coordinara con directivos de cada centro hospitalario y lograr su autorización y aprobación.

Dicho y hecho, el Doctor Gotita, o Marquitos (ése soy yo), logró el objetivo de acceder a los hospitales, y lo contado líneas arriba es ya una realidad. ■

Jugar en la escuela

un diálogo que recién comienza

Patricia M. Sarlé

En la escuela, el tiempo en el que suceden las cosas, los espacios en las que ocurren, los compañeros con quienes se trabaja o de quienes es necesario «aislarse» para realizar la tarea, los contenidos que se aprenden... tienen un formato particular, más o menos flexible, de acuerdo con la orientación didáctica del maestro a cargo del grupo. Y esto, necesariamente impacta en el juego. Quizás por este motivo, en casa y en la escuela pueden jugarse los mismos juegos, pero al ser diferente el *contexto de uso* y los *significados* y los *atributos* que se le otorgan, el juego difiere.

En sus estudios sobre el juego, Kishimoto (1998) señala una sutil diferencia entre el *juego* y el *hecho de jugar*. Para esta investigadora, cuando hablamos de *juego* podemos estar refiriéndonos tanto a un sistema de reglas como a un objeto que existe más allá del jugador. Por su parte,

En el presente artículo se aborda al juego en sus relaciones con la enseñanza, tratando de dar pistas para saltar las tensiones que normalmente se observan a la hora de pensar o no la intervención del docente en el mismo. En este sentido, se mira al juego desde una perspectiva didáctica buscando precisar aquellos aspectos que se refieren al rol del maestro y a las dificultades que parecieran existir al querer relacionar al juego con el aprendizaje escolar. Para esto se parte de la diferencia entre jugar en la escuela y jugar en casa. Estos dos contextos de uso permiten mirar al juego desde dos variables de la actividad escolar que preocupan al maestro: el tiempo y el contenido escolar.

jugar supone siempre jugadores en un contexto particular e involucra el significado que se le asigna al juego en dicho contexto.

En la primera acepción del *juego*, las *reglas* no sólo diferencian juegos sino que también identifican al juego que subyace a las reglas. Las reglas son el juego como sucede con ciertos juegos de cartas o juegos tradicionales. Las reglas pueden sufrir ciertas transformaciones pero, si se cambian totalmente, se trata de otro juego.

También el juego puede materializarse en un *objeto* como es el caso del *balero*, el *trompo*, la *perinola* o el *metegol*. El objeto señala al juego que se esconde tras él. El *escrabel*, el *bowle*, la *payana* no son juguetes sino juegos, y sin estos objetos y las reglas que permiten jugarlos, no se puede jugar.

En cambio, el *hecho de jugar* involucra el *sentido* que los jugadores en un contexto particular le dan a la actividad que realizan. La designación de los fenómenos lúdicos no depende tanto de la postura teórica que se asuma, sino de la *interpretación que le atribuye cada grupo social en su contexto de uso cotidiano a ese hecho*. Tal como expresa Bateson (1998:207), el juego sólo se produce si los participantes son capaces de cierto grado de metacomunicación, es decir, de intercambiar señales que transmiten el mensaje «esto es juego».

Quizás por esto, en la escuela, maestros y niños muchas veces llaman juego a actividades diferentes.

Un sencillo ejemplo observado en un grupo de 5 años, puede facilitarnos la comprensión de lo que estamos tratando de explicar:

Fotografías del artículo:
Lola Martínez.

«Los chicos salen al patio a terminar la siembra. La maestra indica que si juegan en ese momento van a quedarse sin jugar en el patio luego. Santiago y Matías comienzan a intercambiar unas piedritas y a ponerlas en hilera al lado del cantero. Al verlos, la maestra los separa del grupo y los deja sentados contra la pared mientras el resto de niños van al arenero. Se ponen a seguir con un palito el recorrido de unas hormigas y a ponerles «escollos» para hacerles variar el camino. Al cabo de un tiempo, la maestra los llama.

Maestra: A ver ¿por qué los separé del grupo?

Santiago: Porque estábamos molestando

Maestra: A mí no me molestaban. Se molestaban ustedes que tenían que estar trabajando

Santiago: No, nosotros jugábamos»

Lo interesante de esta situación sucedió una vez que la maestra les «dio permiso» para ir a jugar al arenero. Los pequeños prefirieron quedarse donde estaban y continuar «jugando» con las hormigas. Para el maestro y para los niños, la interpretación de lo que estaban haciendo evidentemente era distinta.

Mirando a la escuela, diferenciar al *juego del hecho de jugar* no es un problema menor. El maestro puede pensar juegos que no lo sean para los chicos y éstos pueden jugar en momentos en que la maestra tenía previsto hacer otra cosa. Comprender esta diferente percepción del juego en maestros y niños necesariamente nos conduce a preguntarnos qué juegos se juegan en la escuela infantil y qué significado tienen esos juegos para el maestro y los niños.



Jugar en la escuela

Para comenzar a responder estas preguntas, una de las primeras cosas que tenemos que diferenciar es lo que vamos a llamar «juego libre» del «juego como propuesta del maestro». En el primer caso, el juego remite a un comportamiento espontáneo, iniciado generalmente por un niño, que rápidamente se extiende a otros y que suele aparecer en los momentos de *recreo* o cuando las tareas de clase resultan demasiado aburridas, largas o complejas.

En el segundo caso, nos referimos a los juegos que son presentados por el maestro y que se transforman en una experiencia lúdica compartida con otros, en un espacio y tiempo construido conjuntamente. Estos juegos se diseñan con el objeto de enseñar o promover algún aprendizaje específico y brindan a los niños la posibilidad de construir y transformar la realidad al participar en ellos.

Podríamos enumerar un largo listado de juegos que la maestra propone para enseñar diferentes tipos de contenidos. Por ejemplo, los juegos simbólicos o de roles a partir del material didáctico y juguetes disponibles

(muñecas, cochecitos, ropas para disfrazarse, cajas registradoras, autos y estaciones de servicio, muñecos de animales, casitas, etc.). La mayoría de los contenidos vinculados con el campo social se presentan, exploran y profundizan a partir de estos juegos.

También encontramos juegos tradicionales (rayuela, escondidas, rondas, etc.), juegos de mesa (cartas, ludos, tableros, «quién es quién», etc.), juegos de origen deportivo (fútbol, basquet, etc.). Cada uno de ellos permiten trabajar diferentes contenidos (sumar, restar, comparar cantidades, construir historias, producir textos, ejercitar ciertas habilidades motrices o destrezas, etc.).

Existen numerosos libros que presentan listados de juegos posibles para realizar con chicos de diferentes edades. Por eso, vamos a elegir otro camino para mirar los posibles juegos en un grupo de infantil y nos vamos a detener sólo en dos variables que condicionan al juego y que están íntimamente vinculadas con las propuestas del maestro: el tiempo y el contenido escolar.

El tiempo escolar y el tiempo para jugar

El tiempo ha sido considerado una de las variables que el maestro puede reconocer con mayor efectividad, al diseñar sus propuestas. La forma en que van sucediéndose las actividades en la vida cotidiana, permite delinear la *atmósfera* general de los espacios de los grupos y comenzar a distinguir cómo y cuándo aparece el juego.

En la mayoría de los países, un día en un grupo de infantil es bastante similar. En general, comienza con una serie de actividades, que como «rituales», a lo largo de la semana y los meses del año escolar, van imprimiendo un ritmo propio y sostenido a la tarea. Para organizar la tarea, los maestros utilizan diferentes instrumentos técnicos como las planificaciones mensuales, semanales o diarias. Las secuencias de actividades suelen no ser rígidas y se modifican frecuentemente, tanto por motivos externos (la ausencia o retraso de una profesora especial, un cambio en los horarios en que se puede utilizar el patio compartido, la lluvia que no permite salir) o internos al ritmo propio de la sala. Los rasgos de pluricausalidad, simultaneidad, impredecibilidad e inmediatez son características fácilmente observables en los grupos de parvulario.

Esta anticipación que los maestros hacen de la tarea y los ritmos que van sucediéndose, también son aprendidos por los niños y, de alguna manera, les permite predecir la secuencia diaria, organizar juegos por su cuenta o solicitar que se cumpla con lo pactado. Es decir, para los niños, el día escolar también tiene reglas fijas, tiempos y espacios comunes y conocidos. Cuando dicen «hoy jugamos poquito» o «vos dijiste que íbamos a ir al patio después de la merienda», no están simplemente recordando una consigna dada sino poniendo de relieve su particular comprensión de la vida escolar y de su «ser alumno».

Ante esta organización de tareas, podríamos preguntarnos ¿cuándo aparece el juego? y ¿cuánto dura?



El abanico de posibilidades es muy amplio, especialmente, porque hay juegos que duran segundos y otros que requieren jugarse muchas veces para empezar a ser *verdaderos* juegos y no meras exploraciones.

En el primer caso, algunos *juegos* se utilizan para pasar de una actividad a otra o «rellenar» algunos tiempos en que se espera la presencia de otra maestra o acontecimiento especial. Una vez que la maestra los enseña, los chicos se apropian de ellos y también les resultan útiles para organizarse en otros espacios. Si tuviéramos que someter este tipo de juegos a alguna de las categorías comúnmente utilizadas para clasificarlos, sin duda responderían a la de *juegos tradicionales*. Juegos tales como el «veo veo», «el teléfono descompuesto», «el cuento de la buena pipa» o algunos juegos de descarte como «el tateti», se organizan rápidamente, y los chicos entran y salen de ellos, apenas la maestra da una señal clara de ponerse al frente de alguna otra tarea.



Estos juegos se aprenden porque alguien los enseña. En el caso de la escuela, la maestra al enseñarlos y utilizarlos, asegura su transmisión y continuidad a través del tiempo y acerca a los niños a formas de cultura vinculadas con el saber popular. Los juegos tradicionales suponen el aprendizaje y el respeto por reglas convencionales y consensuadas entre todos para poder llevarlos a cabo. Esta necesidad de respeto por la regla, en muchos casos facilita el desarrollo de procesos cognitivos complejos, tales como aprender a guardar un secreto, pensar desde el punto de vista del otro para no ser encontrado, hacerse «cómplice» de un tercero, etc.

Pero en la escuela, no sólo se juega para «llenar espacios» o para «pasar de una actividad a otra». La gran mayoría de los juegos son diseñados por el maestro para enseñar algo, cuentan con reglas convencionales necesarias para jugar con otros y requieren un tiempo mayor para jugarse. A veces creemos que es *natural* para los niños *saber jugar* o *entrar* en un juego. Sin embargo, así como la imaginación y la fantasía no brotan de la nada y tienen un soporte claro en el campo social y las experiencias previas de los chicos, también el juego comparte esta característica. Para jugar ciertos juegos es necesario aprenderlos primero.

Frente a esto, podríamos enunciar dos aspectos a tener en cuenta a la hora de contemplar la variable *tiempo* en las propuestas lúdicas y que son como las dos caras de una moneda. Aprender un juego nuevo implica para el maestro, un tiempo para enseñarlo, y, para el niño, un tiempo para dominarlo.

El *tiempo para enseñar a jugar* supone la explicación del juego por parte del maestro o un jugador experto, el «modelado» según el caso y la organización del grupo para jugarlo (todos al mismo tiempo, en pequeños grupos según el ritmo de cada uno, en forma individual...). También requiere del monitoreo constante que permite comprender si los jugadores han entendido el juego y pueden jugarlo solos.

El *tiempo para jugar* requiere el dominio de las reglas básicas por parte del jugador y la posibilidad de jugar más de una vez. Cuánto más conozca el juego el jugador y más veces lo haya jugado, mayores posibilidades tendrá de ganar y de «diseñar» una estrategia que le permita ir anticipando algunos «posibles».

Medido en términos del tiempo, quizá lleve más tiempo enseñar el juego que jugarlo. La primera vez tendrá un carácter fuertemente de



tanteo y exploración de las reglas. Algunos niños lo aprenderán más rápido y otros tardarán un poco más. El juego supone cierta libertad del jugador para jugar y si el niño está «dependiendo» del adulto para hacerlo, el juego queda a mitad de camino.

El juego conlleva un proceso que se debe aprender a seguir. Los niños saben que con una sola vez que jueguen, no dominan el juego. Necesitan tiempo para conocer el *formato del juego*, tiempo para jugar y *sentirse seguros*, tiempo para *elegir* con quién jugar y a qué jugar. Por eso, la consigna «jueguen» no desencadena mágicamente un juego vinculado con la enseñanza, ni siquiera en situaciones «preparadas». Decir «jueguen» o «permitir» jugar no es condición para la aparición del juego.

El problema es: ¿qué está enseñando el maestro con este juego? y ¿cuántas veces vale la pena jugarlo o dejarlo disponible para que los chicos lo jueguen? Esto nos lleva al segundo punto.

¿Para qué se usa el juego en la escuela? Los juegos para «enseñar»

Desde el punto de vista de los niños, podríamos decir que éstos no juegan para aprender y sin embargo, aprenden muchas cosas cuando juegan. Desde el punto de vista del maestro, resulta claro, también, que no sólo se juega en la escuela, sino que se hacen otras cosas.

Muchas veces, estas dos intencionalidades entran en disputa porque parecieran poner el acento en puntos extremos. Para el niño, como jugador, lo importante no es qué se aprende al jugar, sino *qué se necesita saber para poder jugar*. Para el maestro, en cambio, el problema se centra en la secuencia del contenido que se pretende enseñar con el juego y en el dominio que se adquiera del mismo. Para los chicos, la posibilidad de dominar ese contenido solo tiene sentido en la medida en que le permite ser *libre* para jugar.

Cuando el maestro acerca un juego a los niños y propone juegos nuevos, está abriendo muchas más posibilidades que las que saltan a primera vista y que vale la pena atender. Unos pocos se refieren a contenidos o habilidades pero otros van más allá de ellos. Por ejemplo, en muchas escuelas se utilizan juegos para enseñar contenidos de matemáticas (serie numérica, adición, sustracción, etc.), de comunicación (juegos de palabras, dramatizaciones...), etc. Pero, al jugar en la escuela, el juego espontáneo del niño se enriquece, y esto no es un hecho menor. La escuela facilita espacios y situaciones para jugar con otros (pares, jugadores más expertos, adultos), con una variedad de objetos y materiales

nuevos, o con la presencia del maestro que promueve y da sustento a los juegos de los niños, amplía sus posibilidades y genera nuevos contextos.

Desde estas dos posibilidades, el juego como «propuesta del maestro» no sólo se refiere a su uso para la «enseñanza» *dirigida* a contenidos específicos, sino también a la disponibilidad de objetos, espacios y tiempos posibles, dentro del día escolar, para jugar.

Si pudiéramos otorgarle al juego esta riqueza, quizás podríamos volver a permitir el juego libre (simbólico, reglado, con otros pares o adultos, con objetos ricos y que desafíen sus posibilidades naturales, etc.) más allá del tiempo de juego que es admitido como recreo o descanso después de la tarea escolar. Un juego bajo la mirada del maestro, que da sustento y andamiaje y a partir del cual se generan situaciones de interacción maestro - niños, niños - niños, que van ampliando los contextos de significado en los que se produce el aprendizaje.

Tiempo y contenido son dos variables importantes a la hora de diseñar propuestas de enseñanza. Los niños pueden jugar muchas veces a los mismos juegos sin cansarse y crear sobre estos juegos alternativas diversas que potencian la posibilidad de jugar y para esto necesitan tiempo y una mirada atenta del maestro que sabe cuándo y cómo intervenir. La complejidad en los juegos aparece cuando existe un cierto grado de dominio sobre el mismo, lo que les permite a los niños ejercer su autonomía, construir conocimientos nuevos y crear otros. Por el contrario, si las propuestas de juego son muy cambiantes y no se dan espacios de

invención a partir de juegos conocidos, difícilmente se constituye una relación de creación y reconstrucción del conocimiento y siempre se estará asumiendo como modelo una cierta pasividad y espera por parte del niño de la novedad que puede darle la escuela.





Jugar en la escuela y el juego del niño

Si enseñar supone un proceso de construcción de significados compartidos que se produce cuando el niño interactúa con un adulto o un niño más experto para realizar una tarea en colaboración, el juego se transforma en un importante mediador en este proceso de aprendizaje. Al jugar, el niño *finje* el dominio de conocimientos y habilidades que todavía no posee y esta ficción le permite penetrar en mundos desconocidos. Al jugar con otros, el niño reproduce lo parcialmente conocido, establece un proceso de negociación de significados y configura una estructura de interacción, combinando sus ideas con las de sus compañeros, en la búsqueda por ser coherentes con la situación representada.

Si esto es así, ¿por qué es tan difícil generar verdaderos espacios de juego en la escuela infantil?

Una posible respuesta la podemos encontrar en lo que Brougère (1994) denomina «la paradoja del juego». Según esta paradoja, el juego es un espacio de relación con otros, de socialización y de apropiación de la cultura, de ejercicio de decisiones, de invención y creatividad, pero también supone el ritmo del niño y la libertad del jugador de evitar aquello que le desagrada y no lo lleva a no jugar. Por estos motivos, y

por la dificultad de leer literalmente lo que sucede cuando se juega, hay una imposibilidad de asegurar de un modo preciso qué se está aprendiendo mientras se juega. Siempre queda un espacio de incertidumbre.

La paradoja en las relaciones entre juego y enseñanza consiste en la compleja tensión entre no poder «confiar» en el juego pero al mismo tiempo no poder dejar de «invitarlo» a la escuela. Si bien no tenemos certeza en cuanto al valor final del juego, ciertos aprendizajes esenciales parecen realizarse en el desarrollo del juego. Por ser un espacio de innovación y creación para el niño, el juego le permite hacer y probar combinaciones de conductas que no serían probadas fuera de este espacio. Pero al mismo tiempo, el juego es un espacio abierto e incierto. No se sabe con anterioridad qué se va a encontrar y no se puede totalmente controlar desde afuera.

En casa y en la escuela pueden jugarse los mismos juegos; sin embargo, el contexto de uso es diferente, y, por lo tanto, los significados y los atributos que se le otorgan también difieren. La lógica del juego supone una confrontación cultural, dado que el niño no juega en el desierto. Juega con otros y con *sustancias* materiales e inmateriales que le son propuestas por el ambiente. De ahí la importancia de seguir considerando al juego en la escuela. La disposición y selección de materiales, las posibilidades en temáticas y contenidos, la riqueza de la presencia de otros, ya sea adultos o pares, que la escuela pone al alcance del niño para jugar, puede facilitar la aparición de ciertos juegos y de ciertos aprendizajes. Lejos de condicionar al niño, le ofrece recursos diferentes que le permiten construir y ganar nuevos conocimientos a través del jugar. ■

Bibliografía

- BATESON, G. (1998): «Una teoría del juego y de la fantasía», en Bateson, G.: *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Ed. Lohlé Lumen, Buenos Aires.
- BROUGÈRE, Gilles (1994): *Brinquedo e cultura*, Ed. Cortez, Sao Paulo.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (1998): *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, Cortez Editora, São Paulo.

Una nueva forma de vivir el período de adaptación con los lactantes

Entrar al taller

Somos un equipo de una escuela infantil municipal situada en el barrio de la Milagrosa, de Pamplona. Es una escuela atípica, dentro de nuestra organización municipal: a ella acuden 28 niños y niñas de entre 4 meses y un año. Además, en la actualidad tiene un 57 % de familias inmigrantes.

Las criaturas están divididas en dos grupos. En cada uno de ellas trabajan dos educadoras, conformando una pareja educativa. También forman parte del equipo de la escuela, el tallerista, la directora y las auxiliares de limpieza.

Se trata de un centro pequeño, familiar, que, además de los espacios propios de cada grupo (con su baño y dormitorio) cuenta con otros espacios comunes para ambos grupos: una sala multiusos, entrada, pasillos y el taller de la escuela.

El equipo de la Escuela Infantil Municipal Milagrosa, de Pamplona, relata su experiencia de puesta en práctica de un proceso de acción y reflexión: los niños y niñas y sus familias viven el período de adaptación a los espacios y adultos de la escuela en el marco de un encaje sistémico que se apoya sobre una doble base inicial: el espacio del taller y el pequeño grupo.

dispusimos a vivir al periodo de adaptación.

Dadas las características de las criaturas (sus edades de meses y la primera experiencia de escolarización, la separación de su padre y madre...) que comenzaron el curso, en la primera reunión pedagógica del equipo nos surgieron dudas sobre lo que ofertábamos a los niños y niñas durante el periodo de adaptación, y cómo lo llevábamos a cabo. Y nos pusimos, seriamente, a reflexionar sobre ello.

Hasta este momento nos parecía que la referencia de estos niños y niñas a un solo espacio, con sus educadoras correspondientes, era lo que les daba mayor confianza y tranquilidad.

Equipo de la Escuela Infantil Milagrosa

El período de adaptación

Al comenzar el curso, en agosto, comenzamos a recibir a los niños y niñas, y nos

Además, pensábamos que era también lo que las familias esperaban al dejar a sus hijos e hijas pequeños por primera vez en la escuela.

La forma de dar entrada a los niños y niñas en la escuela se hace de forma paulatina y con un proyecto individualizado para cada familia. Durante los primeros días (y con una valoración continua del proceso de padres, madres y educadoras) las familias acompañan a sus hijos e hijas durante todo el tiempo. Posteriormente, alargamos los tiempos de permanencia de las criaturas en la escuela, siempre, en colaboración con las familias (que, en cualquier momento del curso, tienen acceso a todas las dependencias del centro educativo).

¿Y si puede ser de otra manera?

Pero, en esta ocasión, se nos ocurrió algo, entre otras cosas, divertido. En esa época, y tras interesantes análisis en equipo, abogamos por una idea

de ruptura con la concepción que hasta ahora manejábamos de adaptación del niño y niña y de las familias a la escuela infantil.

Comenzamos a hacernos preguntas que guiaron nuestra experimentación: ¿Y si probábamos a entrar, a hacer el período de adaptación, en el taller de expresión de la escuela? ¿Qué pasaría si rompíamos la tradición y del taller, niños y familias, pasaban –posteriormente– al espacio del grupo?

El taller es un espacio que nace en nuestra escuela, como en las demás, siguiendo las ideas de Loris Malaguzzi y de la experiencia de Reggio Emilia. Un lugar en el que probar cosas nuevas y en el que poner en duda las que creemos saber.

Hasta entonces era un espacio que, sólo, ofertábamos a los niños y niñas a partir del segundo trimestre, cuando considerábamos que ya estaban adaptados.

La introducción del taller desde el comienzo de curso suscitó un cambio importante en las personas adultas implicadas. No se trataba de hacer pasar a los niños y niñas de lo conocido a lo desconocido, sino de ofertar diversos contextos, formados por espacios, objetos y personas diferentes que pudieran ser significativos para ellos. Pensamos, entonces, en el paso de la/s figura/s de referencia a un sistema de referencia que podría acoger al niño en su individualidad y en su diversidad. Un contexto que le ayudase, complejamente, a situarse con sentido en un ámbito distinto del familiar.

De esta manera, concebimos el taller como un recurso que, complementario a los espacios propios de los grupos y a otros espacios de la

escuela, ayudan a acoger al pequeño desde una oferta de propuestas diversas y novedosas que puedan conectar con los deseos y expectativas de los niños y niñas y de las personas adultas.

Pero también pensamos en hacer algo más. Algo que ya es habitual en nuestra forma de pensar los proyectos: queríamos recoger observaciones escritas (en base a unas hipótesis y pautas de observación) y grabar todo en vídeo para poder analizarlo y, posteriormente, editar una serie de imágenes que pudiesen narrar lo acontecido a modo de síntesis. Queríamos que quedasen reflejadas, como memoria de lo acontecido, las diferentes actitudes y emociones que diversos niños y niñas manifiestan en esta nueva manera de concebir el período de adaptación.

De esta forma, al elaborar la propuesta nos marcamos tres objetivos de trabajo:

- *Objetivo general:* reflexionar sobre el significado general del período de adaptación de los niños y niñas, familias y educadoras de la escuela.
- *Objetivo documental:* analizar de qué manera el taller es un recurso educativo que puede favorecer, y cómo, la entrada de los niños y niñas, las familias y las profesionales en la escuela infantil.
- *Objetivo didáctico:* flexibilizar la forma de proponer el período de adaptación con niños y niñas lactantes en la Escuela Infantil Milagrosa.

Cada día decidimos, junto con el tallerista de la escuela, hacer diferentes propuestas de trabajo a los niños y niñas en el taller: gelatina de colores y sabores diferentes, témperas y pinturas de dedos,

plancha de barro sobre una mesa bajita, jugar con agua, linternas y celofanes de colores. Como veis, ofertas diferentes a las del espacio del grupo y atractivas en sí. Posibilidades pensadas, cuidadas estéticamente y planificadas de antemano.

Recogimos imágenes durante dos semanas (cada día) fundamentalmente de los niños y niñas que llegaban a la escuela por primera vez con sus madres y padres. Les explicábamos nuestra propuesta y pasaban al taller. Después de este rato se iban a sus casas. De esta manera los primeros momentos de estancia, contacto y conocimiento del medio se daban a través del taller. Un ámbito distinto al habitual y que sorprendía tanto a los hijos como a los padres. También recogimos las opiniones de los padres:

«No sabía que hacían estas cosas, en mi país es diferente. La niña está sorprendida y parece contenta. ¿Luego llorará?» (Betty, madre de Anne, 9 meses.)

«Estoy sorprendida. A la niña le ha venido muy bien. Me dice Joaquín que protesta pero luego está a gusto. Tengo ganas de verla yo.» (Koldoki, madre de Ainoa, 10 meses.)

«Yo ya conocía la Escuela, pero él no, y está feliz. Nos ha sorprendido a los dos. Para él es tan novedoso, que está encantado, a ver cómo sigue.» (Silvia, madre de Mikel, 8 meses.)

«Viene contenta a la escuela. Puedes ver en todo momento lo que hacen y eso me da confianza.» (Iñaki, padre de Naroa, 10 meses.)

«Es una salsera. Está encantada durante todo el día.» (Alicia, madre de Naroa, 10 meses.)

Con las muchas imágenes grabadas, construimos el guión y editamos un vídeo de 23 minutos que presentamos en una asamblea en la escuela con



Mikel, 8 meses, segundo día en la escuela.

las familias, que lo vieron con gran placer y con profundas reflexiones sobre sus propias vivencias. Consideraciones que resaltaban la importancia de ofrecer a los niños y niñas, desde el principio, ofertas cualificadas que les ayudasen a reconocer las posibilidades educativas de la

escuela infantil.

Valoración de la experiencia

Tras acabar este emocionante proyecto quisimos valorarlo para poder aplicarlo en cursos

sucesivos, y mejorarlo. Para ello, recogimos la valoración de las familias y la nuestra propia.

Valoración de las familias

Para los padres es importante estar los primeros días con sus hijos. Llegan expectantes y les gusta conocer de cerca dónde van a estar sus hijos e hijas.

Cuando se encontraron con la posibilidad de estar en el taller, reaccionaron con sorpresa. A los que se les ofertó la posibilidad no lo dudaron y, aunque un tanto perplejos, se decidieron a entrar con sus hijos en este espacio desconocido.

Esta oferta, no sólo ayudó a la adaptación de sus hijos e hijas, sino que favoreció enormemente el conocimiento de la escuela por parte de los padres.

Al igual que los niños y niñas, las familias descubrieron los diferentes espacios y las posibilidades que ofrecían, conocieron a todos los adultos de la escuela y, en poco tiempo, tuvieron una visión global del lugar en el que sus hijos e hijas iban a pasar una parte importante de la jornada.



Iker participa en el juego con sus compañeros y una educadora.

Esto les proporcionó una enorme confianza, que contagiaron a sus hijos, y éstos nos la transmitían a nosotras. Alguien comentó, también, el desconcierto que –al principio– le supuso entrar en el taller, pero que el ambiente de calma que allí se vivía (en grupo pequeño, con dos, tres o cuatro niños) le relajó mucho.

Fue un buen comienzo de curso, surgieron nuevas dudas interesantes en relación al taller, tanto en cuanto a los materiales que allí utilizábamos (su conveniencia, cantidad, textura, situación espacial de los mismos, tipos de propuestas que ofertábamos), como a las relaciones que se establecen en ese ambiente.

Nuestra valoración

Al acabar el trimestre hicimos una valoración muy positiva del período de adaptación. El taller,

to hacia los diferentes ritmos de los niños y niñas, así como las propuestas pensadas para favorecer la curiosidad, la sensibilidad, la expectación, etc. Eran materiales (barro, sopa, gelatina, luces, celofanes) que los niños y sus padres y madres (que también metían sus manos) no habían visto o tocado nunca, a excepción del agua.

Los niños y niñas necesitaban su tiempo porque, mediante esas experiencias comenzaban a conocer al adulto y el espacio en el que estaban y por el que pasaban. Se relacionaron con todos los adultos de la escuela con normalidad y también pudieron establecer sus preferencias.

Al crearse un ambiente tranquilo, relajado, expectante... escuchar a los niños y niñas podía hacerse mucho mejor. Aprendimos una vez más de sus necesidades, intereses, capacidades y derechos.

al ser un lugar pequeño resultaba más íntimo que el espacio del grupo y había menos interferencias y se establecían relaciones más directas con los niños y niñas. El ambiente era más sosegado y tranquilo: los llantos se reducían y eran más «soportables».

La actitud del adulto era siempre de respe-

to. Les ofertamos más posibilidades para hallar «eso» o «ese algo» que les tranquiliza. La variedad de experiencias, en lugar de desorientar a los niños y niñas, pensamos que les ayudó a centrarse.

Creemos que ha sido una experiencia muy enriquecedora, tanto para los niños y niñas, como, desde luego, para todos los adultos participantes.

Algunas consideraciones finales

Este trabajo no hubiera sido posible si en la escuela no hubiese estado sistematizado el trabajo en pareja educativa. Una forma de trabajar que lleva implícita la discusión y el análisis de las diferentes situaciones por parte de todas las personas que integramos el equipo.

Además, nos queda la satisfacción de, ahora, tener un vídeo realizado que deja huella pública de lo acontecido: para volver a verlo, mostrarlo, criticarlo, revisarlo...

Gracias a este proyecto, a partir de su análisis, como sucede en muchas otras ocasiones comenzamos a preguntarnos sobre el tipo de materiales que ofertamos en las estanterías del taller, su colocación en las mismas, su cantidad, su diversidad...

Pero, ¡perdón!, estas preguntas son cuestiones de otro proyecto que estamos llevando a cabo este curso. Dudas a las que sólo, de nuevo, podemos acercarnos a comprender, investigar y descubrir mediante los retos que los niños y niñas nos plantean. Con ellos y ellas, construimos esta profesión. ■



Aquí tenemos los dos *artilugios* restantes, de los talleres con familias, de la Escuela Infantil Municipal Arlequín, de Granada.

Flips-books

Jugetillo óptico, más moderno. Puede llevarse a cabo con facilidad con niñas y niños pequeños.

Materiales

- Un taco de hojas de «notas», de las que se usan en las oficinas (da igual el tamaño, pero tienen que tener un número suficiente de hojas, no menos de 25).
- Papel de etiquetas de ordenador, lo más grandes posible.
- Pegamento o cola.

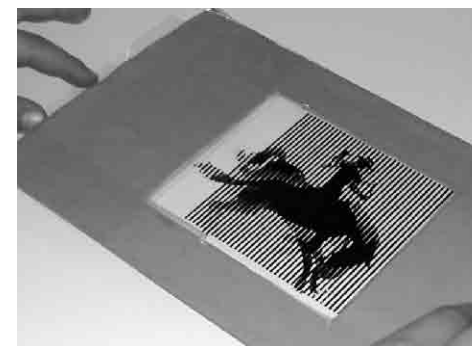
Elaboración

- Reforzar el «taco de notas» con pega, por el lado en que están unidas.
- Sacar por ordenador una serie de dibujos iguales: por ejemplo, coches o aviones. Se puede utilizar uno de los existentes en la «fuente» (tipo de letra) «webdings» que proporciona el ordenador (ej.: la «eñe» = un avión). Sacarlos en papel adhesivo de etiquetas.
- Cortar con las tijeras cada uno de los dibujos.
- Colocarlos en una esquina del taco, cada uno en una hoja, en posición ligeramente avanzada cada vez, y dando vueltas.
- Hacer «escurrir» las hojas con un dedo: el avión parecerá que da vueltas.
- Ya solo quedará hacerle una portada en cartulina para que quede más bonito.

Maribel Guijarro, Antonia Solozábal

Sombras en movimiento

Basado también en aquellos juguetes del XIX, se trata en este caso de imágenes que se ven a través de una trama rayada. Al permitir ver en un momento un dibujo y en otro, otro, da sensación de movimiento.



Materiales

- Cartulina o cartón fino.
- Una hoja de acetato.
- Papel.
- Papel para adornar.

Elaboración

- Hacer con la cartulina dos rectángulos iguales.
- En uno, hacer un cuadrado en medio, del tamaño del dibujo.
- Unir los dos (quedará como un marco de fotografías).
- Hacer un dibujo de una fase de un movimiento, y otro de la otra fase, (ej.: un caballo corriendo, con las patas en una posición en un dibujo y en otra posición en el otro).
- Dividir el dibujo en tiras finas y quitar una sí y una no.
- Hacer lo mismo con el otro y pegar juntos alternando una tira y otra.
- Fotocopiar en el acetato un rectángulo del tamaño de nuestro dibujo con rayas verticales de 1mm. de grosor.
- Pegar el dibujo al fondo del marco que hicimos con los dos rectángulos.
- Poner el acetato dentro, sin pegar.
- Mover alternativamente el acetato: el caballo parecerá que corre.

Algunas reflexiones sobre los proyectos de trabajo

Gloria Domínguez

Considerar las vivencias, intereses, miedos, inquietudes y sentimientos de los niños y las niñas, son pilares imprescindibles para estimular y favorecer un educación basada en sus necesidades reales. Estas consideraciones, a su vez, llevan implícita la necesidad de una buena comunicación entre los pequeños entre sí y éstos con la maestra. La comunicación y el diálogo hace posible que fluya un ambiente de escucha y comprensión compartida.

Oganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma globalizada potenciando procedimientos como la observación, la exploración e investigación nos conduce al desarrollo de un modelo que les permitirá y favorecerá responsabilizarse de su propio aprendizaje y desarrollar su autonomía personal.

Implicarlos como participantes activos en la búsqueda de una comprensión cada vez más profunda del mundo y de sí mismos sólo es posible dentro de esta comunicación e interacción respetuosa y sincera.

Una vez más, la intención sigue siendo la de evidenciar la posibilidad de trabajar los distintos contenidos del currículo en la Educación Infantil de una forma natural, integrada, y con una actitud crítica, reflexiva e investigadora. La opción tomada para lograr ese fin, no es sólo reivindicar las posibilidades de los más pequeños y señalar la importancia de la Educación Infantil, sino también persuadir de que esto es posible. Se trata sobre todo de poner en tela de juicio público, en exposición, lo que se hace patente en el espacio de vida del grupo según el modo de comprenderlo y realizarlo.

Metodología

La metodología que se pretende seguir está en consonancia, lógicamente, con las metas establecidas y la calificamos de metodología de investigación, entendida como el proceso de buscar soluciones a problemas que surgen en la vida real de los niños y las niñas y que forman parte de sus intereses.

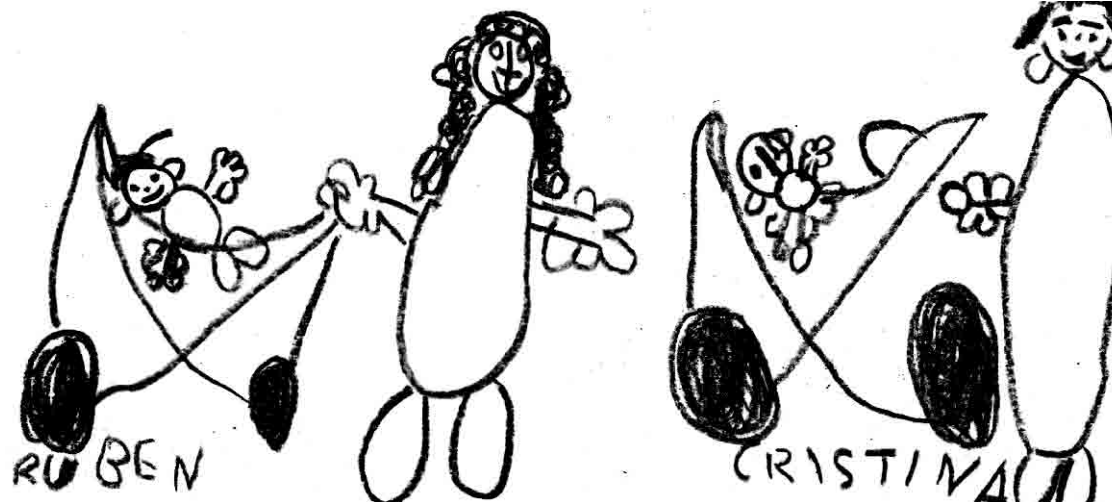
Nos referimos a un hecho o una situación en la que predomina la duda, la incertidumbre respecto a cómo debemos actuar en relación con ella. La construcción del conocimiento por parte del niño se convierte así en el eje de la tarea educativa.

Para G. Wells, la metodología de investigación es un enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que la maestra es co-investigadora y líder, al tiempo que investiga su propia práctica dentro la comunidad de investigación.

La observación y la exploración son las características básicas de cualquier proceso de investigación. Ante una situación que se ha convertido en interrogante, observar la realidad, prestar minuciosa atención a todos sus detalles, explorarla, tantear –término tan querido a Freinet–, lleva a tomar conciencia más precisa del problema inicial, a concretar las preguntas formuladas, a obtener información que podrá ir apuntando hacia las respuestas buscadas. La colaboración con el entorno tanto físico como social es imprescindible en esta metodología. Las hipótesis se contrastan y se cuestionan ante los nuevos datos observados, lo que

Ruben y Cristina
nos visitan.

Proyecto Historia de Ruben y
Cristina..



hace que vayan cambiando en búsqueda de la coherencia racional entre las preguntas formuladas, y las respuestas que se fundamentan en los datos.

Los datos se van analizando mediante las operaciones fundamentales de comparar, relacionar, descubrir similitudes y diferencias, organizar y clasificar. Por último, la representación tanto del proceso como de los resultados obtenidos, mediante lenguajes gráficos, plásticos, orales o corporales contribuye a integrar de forma significativa y funcional los aprendizajes, al tiempo que se hacen públicos para dejar constancia de ellos y compartirlos con los demás.

Esta metodología de investigación esbozada, en sus rasgos más generales, se plasma en su forma más patente en los conocidos y a veces polémicos *proyectos de trabajo*.

¿Qué son los proyectos de trabajo?

El concepto de Proyectos de Trabajo (P. T.) se vincula a una forma de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su nombre ha sido asociado a autores como Kilpatrick, Decroly, Freinet, Dewey y Bruner, aunque no todas sus teorías coinciden con el sentido actual de los P. T.

Hoy, esta práctica educativa se fundamenta en el enfoque globalizador del conocimiento escolar. Apropiarse de los contenidos disciplinares no es el objetivo esencial en este modelo, sino más bien son un instrumento a la hora de resolver problemas para conocer, comprender y mejorar la realidad.

Se caracterizan también por su estructura abierta y flexible, que se va articulando a medida que éste se desarrolla. La implicación activa del alumnado es una parte esencial en este proceso, lo que le permite iniciarse en el aprendizaje de unos procedimientos que le ayudan a organizar, comprender y asimilar la información. En definitiva, optamos por un tipo de investigación que, partiendo del conocimiento cotidiano y de la resolución de problemas prácticos, trata de favorecer y propiciar que el alumnado aproxime sus concepciones al saber científico. (García y García, 1995).

Como norma general, el recorrido que sigue el desarrollo de un P.T. es similar a un proceso de investigación:

- Se origina a partir de una situación problemática.
- Se formulan hipótesis.
- Se observa y se explora.
- Se describe el problema con más precisión.
- Se definen los contenidos a trabajar.
- Se buscan fuentes de información.
- Se contrastan, verifican y cuestionan nuevas hipótesis.
- Se repite el hecho introduciendo nuevas variables.
- Se analizan los datos: comparar, seleccionar, clasificar...
- Se intenta encontrar las causas.
- Se sitúa, si es posible, bajo una ley que lo regule.
- Se recopila lo aprendido.
- Se evalúa el trabajo realizado.

Proyecto de trabajo sobre los desiertos.



Quiero añadir que, dada la flexibilidad que ha de caracterizar a todo proceso de enseñanza y aprendizaje, y más aún en Educación Infantil, en la práctica estos apartados no tienen por qué producirse necesariamente en el estricto orden en el que se enumeran. Puede ocurrir también, en función del tema a investigar y las variables que surjan a lo largo del desarrollo del Proyecto, que alguna de estas fases se solape con otra, se amplíe el proceso con alguna nueva, o incluso otra se suprima. De hecho, la atención a los conocimientos previos, las reflexiones y síntesis se dan a lo largo de todo el Proyecto.

Origen de los proyectos de trabajo

Como ya expresamos en el apartado dedicado a la metodología, la investigación en general, y los P. T. en particular, tienen como punto de partida la existencia de una situación problemática que suscita la curiosidad y las ganas de conocer con la consiguiente pregunta del investigador. Cuando hablamos de P. T. en Educación Infantil, la pregunta puede surgir de un pequeño del grupo o incluso de la maestra, pero el papel que desempeña esta última es siempre imprescindible. Por una parte, la experiencia nos dice que los

más pequeños se entusiasman con un problema si la maestra se entusiasma con ese problema. Por otra, la maestra percibe con facilidad la inquietud y la intriga que despiertan en los pequeños ciertas situaciones. Sus caras, sus gestos, sus miradas, su nerviosismo e inquietud apuntan hacia ese problema con el que se han topado, y que ella recogerá para situarlo en el centro de la atención colectiva. Hay otros casos en los que los pequeños no perciben un problema existente, y es la maestra quien tiene que provocar la necesidad de preguntarse sobre él y crear un ambiente de intriga y perplejidad. La ayuda de la maestra, pues, es fundamental desde este momento inicial, ya que es difícil que los pequeños de estas edades por sí solos puedan reconocer, plantear y formular el problema como tal.

Conclusión

A través del modelo descrito, y de los breves contextos y diálogos que dan origen a algunos P. T., se puede percibir las oportunidades que ofrecemos a los más pequeños de trabajar en situaciones y con problemas que les resultan interesantes, es decir, que surgen de la vida real, de su propio interés por comprender el mundo.



Proyecto de trabajo sobre la flotación.

Esta forma de trabajar puede contribuir de manera importante a ayudar a los pequeños a desarrollar una mente abierta y flexible que les permita (desear) sustituir las respuestas que ya no funcionan por otras más eficaces.

El papel de la maestra en este caso será alentarles a través del cuestionamiento y la clarificación para que lleven el análisis tan lejos como les sea posible.

Se trata de desafiarles a que profundicen en sus propias concepciones de la realidad (presuposiciones), a que hagan mejor uso de sus recursos intelectuales, afectivos y sociomorales.

Cabe insistir también en la intención por crear una escuela viva, donde los pequeños participen de forma activa y crítica en los aprendizajes, que los vivan, los sientan, los disfruten, los compartan y los construyan colaborativamente.

Una escuela donde los pequeños interactúan y exponen libremente sus ideas, sus dudas, sus sentimientos, sus miedos, sus logros, siempre en contextos de ayuda, comunicación y diálogo.

Para acabar estas líneas, podemos citar una frase que recoge muy bien este sentir:

«Nosotros creemos que si el proceso educativo no consigue personas que tengan predisposiciones para interrogar e interrogarse sobre la realidad que les rodea y sobre ellos mismos, predisposiciones para enjuiciar críticamente la información recibida, habría que suprimir lo de educativo.» (Escámez, J. y Ortega, P., 1997, p. 149) ■

Bibliografía

DOMÍNGUEZ, G., (2000): *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*, Madrid, La Muralla.

DOMÍNGUEZ, G. y J. L. BARRIO (2001): *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*, Madrid, La Muralla.

ESCÁMEZ, J. y P. ORTEGA (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Nau Llibres.

GARCÍA, J. E. y F. F. GARCÍA., (1995): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*, Sevilla, DÍADA.

Plan experimental

de Educación Infantil

Escribir sobre el Plan Experimental en la Sección del «Ayer», me ha supuesto recordar aquello que para muchos y muchas de nosotros aún es el hoy o lo que quisiéramos que fuese el hoy.

¿Qué suponía el Plan Experimental, cómo surge, y cuál era su finalidad?

En los años 70-80 hay movimientos en el conjunto de maestras y maestros de educadores y educadoras que conformaban el llamado Preescolar y las guarderías, cuya finalidad era el reconocimiento de la etapa, su especificidad y la formación de los profesionales.

Había niños y niñas de las mismas edades en distintos centros, dependientes de administraciones

Para la autora de estas páginas, el hecho de escribir sobre el Plan Experimental de Educación Infantil supone recordar y mantener una apuesta decidida por un modelo de formación y por una concepción de la profesión que hace sentir que la Educación Infantil está viva.

Mercedes Mañani

distintas, y con profesionales que llegaban desde ámbitos de muy diversa formación.

En ese contexto las criaturas de 0 a 6 años se distribuían según necesidades de las familias, sus lugares de residencia y la oferta de plazas por parte de las distintas administraciones.

Surge así la necesidad desde el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) de organizar estos primeros años para darle una entidad propia, reconocimiento educativo y experimentar las nuevas orientaciones en Educación Infantil que tendría como consecuencia la implantación de una nueva Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE).

Desde la Subdirección General de Preescolar se convocó a la realización de proyectos pedagógicos para pertenecer al «Plan Experimental». Se abrió la convocatoria a los centros de distintas Administraciones que daban cobertura desde los primeros meses de vida y se reguló esta participación en una Orden Ministerial del 26 de abril de 1985.

En este Plan Experimental participaron 176 centros, entre ellos 104 colegios públicos del MEC y 72 escuelas infantiles de CCAA, Diputaciones y Ayuntamientos.

En Murcia existía ya una experiencia, desarrollada a través del Centro de Profesores, de un curso Proyecto de Actividad Desarrollado con participación de profesionales que atendían a criaturas de 0 a 6 años.



Formación, interacción y muchas, muchas ganas...

Y comenzó el trabajo... que suponía: Formación, interacción y muchas, muchas ganas de caminar en una misma dirección: la mejor atención para las criaturas que teníamos a nuestro cargo.

Se agolpan los nombres de escuelas, de personas, de jornadas, cursos y documentos que conocimos.

Todos los encuentros permitían una mejor comprensión de lo que queríamos, la ilusión de construir y regular estas edades nos guiaba.

Desde 1985-86, curso en que se puso en marcha, la formación de los profesionales se consideraba un elemento básico.

La estructura de la formación tenía una doble vía: la organizada a través del Departamento de Preescolar en el MEC y la relativa a los cursos y

jornadas que organizaba el equipo con base en la Comunidad Autónoma.

Desde el comienzo se hizo un gran esfuerzo en que la formación fuese teórico-práctica, este rasgo característico del Plan Experimental se concretó en planificar acciones que aunaran los dos ámbitos.

Dentro de la formación teórica se dotó de documentos de apoyo referentes a los temas estrella «Período de Adaptación» «Métodos de actuación respecto a espacios, materiales y tiempos». Propuesta de elaboración de Proyectos educativos donde la filosofía que acompañaba a formas de actuar se ponía de manifiesto.

Así mismo se propició la compra de libros referentes a psicología evolutiva, métodos de

enseñanza aprendizaje en estas edades, posibilidades de actividades, etc.

Los documentos y libros se analizaban, debatían y se intentaba establecer actuaciones con las criaturas que se correspondieran con la base teórica trabajada.

Por otro lado, la práctica diaria, el momento a momento de las escuelas, se analizó con protocolos de observación, y se realizó un barriido de las actividades, materiales, espacios y tiempos donde éstas se realizaban.

De estos análisis salieron los primeros Proyectos educativos, que acogían tanto a todos los trabajadores de las escuelas como a las familias, pues partían de la base de que los modelos educan tanto intencionadamente como sin intención.

Desde el comienzo se hizo un gran esfuerzo en que la formación fuese teórico-práctica.



Se analizaron modos de actuar y consecuencias de los mismos con respecto a la comunidad educativa.

El método de trabajo para llevar a término esta formación fue el siguiente:

- Desde el M.E.C. se organizaban jornadas de trabajo hacia los sectores implicados.
 - Equipos de Apoyo.
 - Coordinadores de los centros.
 - Visitas a otros centros: Italia: Regio Emilia, Bolonia, Pistoia.
- Desde los responsables del Programa en las distintas regiones.
 - Jornadas de coordinadores.
 - Jornadas de los centros, implicando en éstas, a todos los profesionales de la etapa.
 - Visitas a los centros por parte del equipo de apoyo en función de las demandas de los

mismos y actuaciones en la línea de trabajo planteada.

- Visitas de intercambio entre centros de la misma región o a otras regiones: Barcelona, Madrid, Granada, Salamanca, Extremadura, Albacete.
- Asistencia a congresos, cursos, jornadas en diversos puntos del Estado.

Ese bullir supuso para todos los profesionales de la etapa una unión en cuanto a criterios y sistemas pedagógicos implantados; una dignificación profesional al sentirse, escuchados y consultados en el cambio educativo que se estaba llevando a cabo; una formación que facilitaba la investigación en el aula, potenciaba la creación de equipos educativos, y los dotaba de estrategias de

intervención con las familias, a la par que creaba lazos de unión en el llamado «0-6».

Desde el Plan Experimental y partiendo de una base sólida de formación para los profesionales, se potenció y dio lugar al Plan Especial de Magisterio para profesionales que estaban trabajando sin la titulación adecuada. Se organizó el Curso de Homologación para conseguir la titulación de educador, entre las CCAA y la Universidad y, a través de la UNED, se convocó a los maestros y maestras y psicopedagogos durante tres años para especializarse en Educación Infantil, para así dotar de la titulación específica para trabajar en la



etapa a cuantos profesionales lo deseaban de las distintas administraciones.

El trabajo en equipo, en esos momentos fue un verdadero logro efectivo: las escuelas infantiles con profesionales de muy diversa categoría laboral aunaron esfuerzos para organizar el centro, y tuvieron en cuenta a todo el personal implicándolo en la tarea educativa; y también en las escuelas públicas pertenecientes al MEC la creación de equipos cohesionados fue un hecho.

La dotación de materiales y recursos humanos dio lugar a un amplio abanico de posibilidades en la investigación en el aula.

Fueron unos años enriquecedores profesional y personalmente, años en que cada día era un descubrir, un ir a ver... y bueno eran ¡aquellos felices años donde la Educación Infantil se sentía vivir!



El futuro de la pedagogía de

Loris Malaguzzi

*La jirafa
tiene el corazón lejos de
los pensamientos]
se enamoró ayer
...y todavía no lo sabe...
No siendo una jirafa,
no teniendo el
corazón alejado de los
pensamientos,]
estando enamorado sé
perfectamente]
qué fuerza de amor nos estrecha con
las cosas, las palabras, los hechos, las fatigas
y las inteligencias
que nos envuelven en este día,
construyendo una jornada de gran
placer y cultura
alrededor de esta profesión
que nos honra.
Ahora, también, la jirafa se ha dado cuenta de que está
enamorado]
y ha puesto el corazón cerca de
los pensamientos.
Y está con vosotros. Y está conmigo.*

Loris Malaguzzi

El autor es un profundo conocedor del pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi –contenido sobre el cual ha elaborado su tesis doctoral–, así como un gran admirador suyo y un profesional que desarrolla su práctica en la línea que impulsó el gran pedagogo reggiano. Desde *Infancia*, coincidimos en el reconocimiento internacional de la realidad pedagógica y social de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, y compartimos las ideas que sustentan su pedagogía.

Alfredo Hoyuelos

Pasión por la educación: innovar constantemente

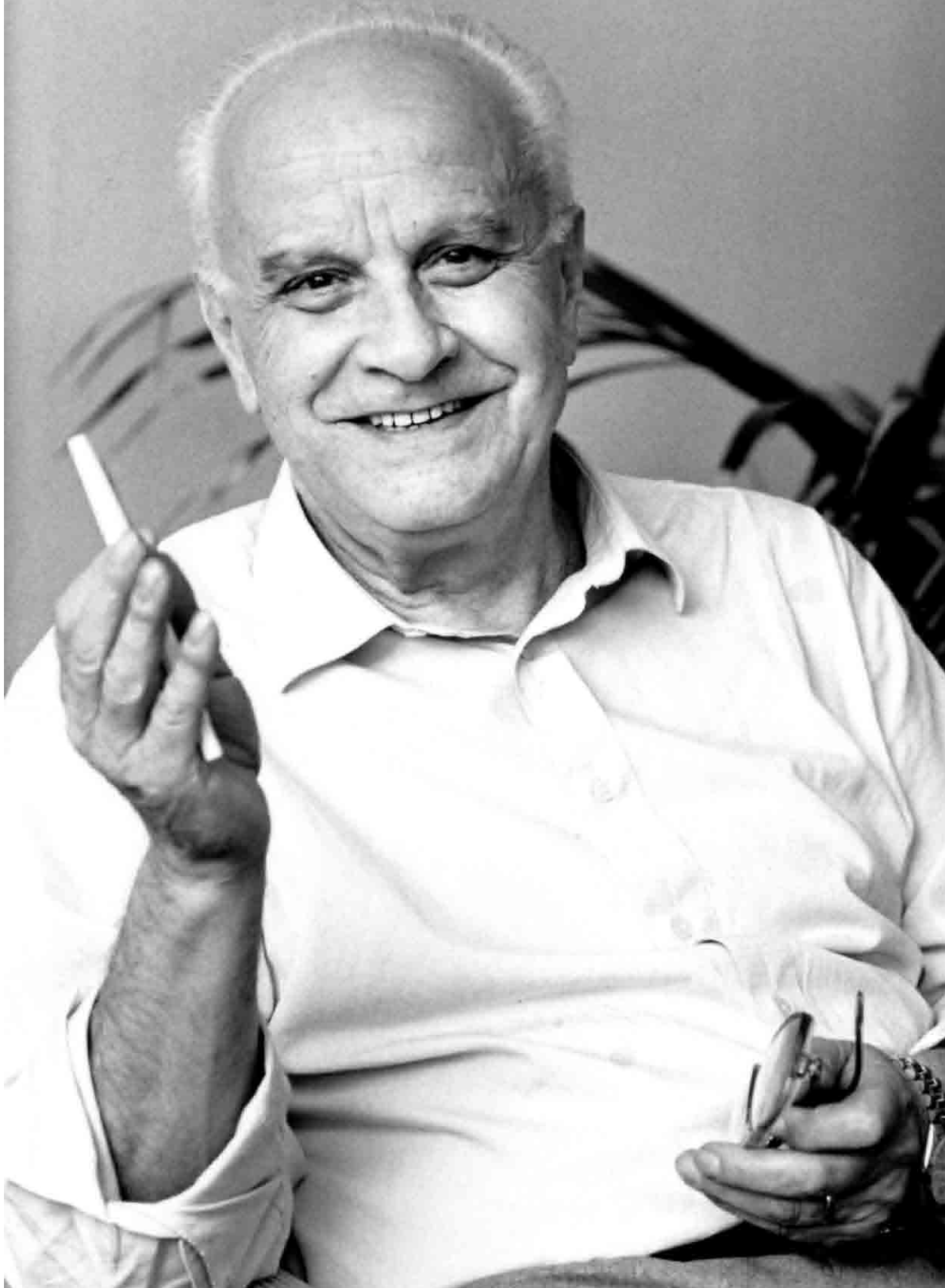
Las palabras anteriores de Loris Malaguzzi nos llevan a una de las primeras ideas que él, como desafío, nos pro-

pone: abandonar una pedagogía basada, exclusivamente, en la racionalidad, en la rigidez intelectual e instructiva. Malaguzzi fue una persona apasionada por todo lo que hacía. Lo que llevaba a cabo era capaz de envolverlo, coherentemente, con un manto emocional que conseguía contagiar a muchas personas: profesionales, políticos, familias, arquitectos, etc. Una emoción *emocionante* que aglutinaba cualquier proyecto pedagógico, que involucraba a quienes trabajaron con él y que desvelaba un enorme civismo y una gran humanidad.

Loris, así, auguraba que «los currícula que no sean amados, deseados por los niños y niñas, por las personas que trabajan en las escuelas y por las familias, podrán ganar batallas, pero perderán la guerra». Qué premonición en contra de esa absurda cultura del esfuerzo que ahora nos plantea la maldita Ley de «calidad». Nos podemos esforzar, pero sólo cuando la pasión da sentido vital a la educación; no cuando es una imposición que nos hace culpables de algo.

Sin ánimo de comparar injustamente a Platón con Malaguzzi, ya el filósofo griego señaló como condición indispensable de toda educación, el *eros*, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor.

Este amor es el que posibilita tener la capacidad de innovar continuamente: «Si amas mucho una cosa haces, también, gestos y discursos no habituales. Se trata de una transgresión continua que quiere decir vitalidad». Y esto es fundamental para el futuro de la educación: no caer en la rutina, en el hábito establecido. Como dicen



Su imagen, una imagen; Malaguzzi sentía una verdadera pasión por los ojos. Los ojos que miran, los ojos que ven, los ojos que descubren, que proyectan, los ojos que desvelan una vida interior de sensibilidad, de inteligencia, de energía, de ternura... Esta pasión por los ojos que le llevó a titular la primera muestra de la pedagogía de Reggio: «L'occhio se salta il muro»... Los ojos de Loris nos recuerdan los de Picasso, y también nos permiten reconocer los del niño que Malaguzzi nunca abandona. (Foto Anna Miralles.)

Bárcena y Mèlich, «la monotonía roba el sentido de lo que hacemos. Es la angustia de la existencia». Ésta es la filosofía que ha guiado, también, a Loris Malaguzzi.

Ahora bien, este amor, imprescindible y necesario para encontrar significativo el acto de *educarnos* no es un fin, es un medio para que la pedagogía abandone la ciencia pedagógica. Malaguzzi repetía una y otra vez: «para hacer una buena educación debes cerrar los libros de psicología, pedagogía y didáctica». Para él, los ingredientes de la *menestra educativa* se debían encontrar –transdisciplinariamente– en el arte, la poesía, la física, química, neurología, la antropología, la literatura... Siempre tuvo la impresión de que la escuela iba detrás de las posibilidades infantiles, que *desintonizaba* con los niños y niñas. El futuro de su pedagogía y de la educación pasa por crear, como comentó en alguna ocasión, «una educación basada –desde el principio– en actitudes, valores y relaciones que se puedan tirar por la

borda cuando no estén de acuerdo con la riqueza del pensamiento infantil y con la complejidad de las transformaciones contemporáneas. Si no, corremos el riesgo de responder a los nuevos problemas con viejas respuestas, y hoy es el tiempo, en cambio, de proponer nuevas preguntas e interrogantes».

La imagen de infancia: donde comienza la educación

Para Loris, cada uno de nosotros poseemos una imagen de infancia (que en el fondo es una interpretación del concepto de hombre y de mujer que tenemos). Esta teoría interior –reconocida o no– nos induce y seduce a escuchar, observar y actuar de diversas maneras. Esta imagen interna nos guía en la forma de relacionarnos y de trabajar juntos. Por eso, es importante explicitar una imagen de infancia que –lejos de abstracciones– dé coherencia a la difícil relación entre la teoría y la praxis educativa.

¿Cuál es la imagen de niño o niña que tiene Loris Malaguzzi? No quiero que suene a retórica; el pedagogo de Reggio Emilia odiaba la palabrería seductora sin un compromiso con la práctica pedagógica que es, en realidad, donde se juega el futuro de la educación.

Para él la imagen de infancia se puede resumir, forzosamente, en los siguientes términos: co-constructivista, interaccionista, ecológica (que se construye con relaciones múltiples socio-culturales), genética (una criatura provista de enormes potencialidades, pero a la que hay que respetar su ritmo de maduración y desarrollo sin violentarlos con programas de

estimulación precoz), compleja, optimista, incierta; un niño o niña dotados de autonomía y responsabilidad para establecer el camino de su propia evolución, solidarios, activos, partícipes, que se mueven –sin dualismos maniqueos



disyuntivos– en la complementariedad dialógica de los lenguajes, capaces de dar sentido a su vida, y una esperanza de futuro para la humanidad.

Y en coherencia con esta figura nos propone –como una provocación– la imagen de una

escuela no retórica (que sabe que es en la práctica donde se juega el futuro de la educación), trabajadora, estética, inventiva, alegre, afectuosa y «familiar», que documenta y narra, que comunica, transparente, un lugar de investigación y experimentación permanentes, un ámbito de aprendizaje, y un lugar de reflexión y cultura. En definitiva, un ámbito en el que están, a la vez, bien los niños y niñas, los profesionales y las familias.

En este artículo, vamos a desarrollar, sólo, alguno de los conceptos anteriores.

La pedagogía como motor de transformación política: documentación y confrontación pública

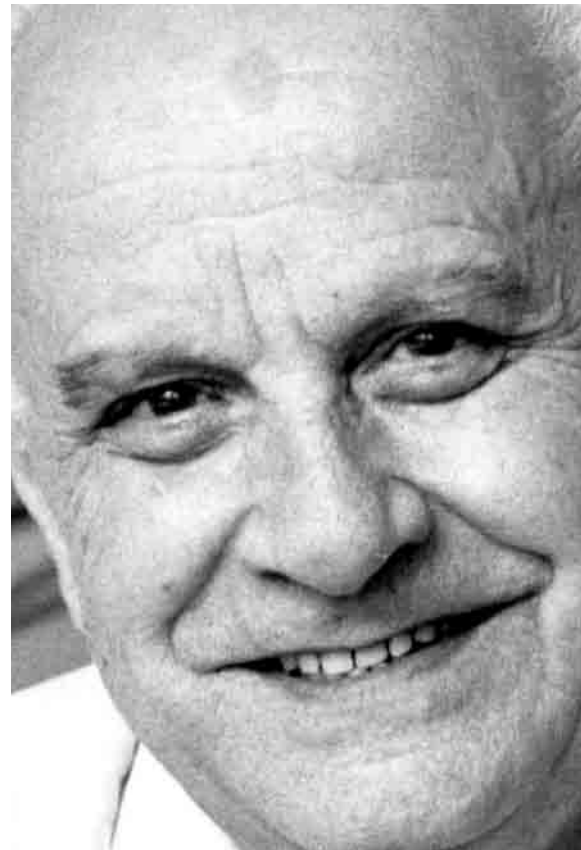
Para Loris, ya lo he comentado, la escuela debe ser transparente y permeable para nutrirse de la complejidad de la vida. «Yo no estoy aquí, ahora, para simplificar los problemas», repetía constantemente. Al mismo tiempo, la escuela que está de parte de los niños, de las niñas y de sus potencialidades, debe ser motor de cambio e incidencia social. Por este motivo, la profesionalidad, según Malaguzzi, es una actitud, una postura en la vida que, como narran las exposiciones *L'occhio se salta il muro* o *I cento linguaggi dei bambini*, nos exige, a quienes nos dedicamos al mundo educativo, atravesar las paredes de la propia escuela para tratar de repercutir –políticamente– en los valores sociales, tanto cuanto realizamos intervenciones didácticas en la escuela. Para Loris, la didáctica es sólo una parte de nuestra profesión. Las repercusiones 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.

¿Cómo? Ésta es otra idea: dejando huellas de calidad. Malaguzzi afirma, en una de sus últimas intervenciones públicas, que si las escuelas no son capaces de dejar suficientes estelas de sí mismas ni dejar trazos, documentos y memorias de lo que realizan, no existe ni testimonio de quiénes son los niños ni de quiénes somos nosotros. Se trata de una pérdida de identidad que afecta, irremediablemente, al reconocimiento de las capacidades infantiles. Y todavía más, no existiendo vestigios documentales se hace difícil crear lo que siempre Malaguzzi defendió: «un sistema de comunicación permanente, un mercadillo de ideas» donde éstas se pueden, con veracidad y autenticidad, intercambiar «con las familias, con los niños, y con las que se pueden inaugurar tiempos nuevos lejos de las leyes, de las programaciones, de los currícula, más allá de las historias y de los acontecimientos».

Así, existe una palabra-concepto que creo que Loris amaba profundamente: *confronto*, confrontación en castellano. Confrontación significa, para el reggiano, la posibilidad de que en la escuela podamos discutir y dialogar *todos* (niños y niñas, educadores, auxiliares, cocineros, familias, administración), interdependientemente, *todo* como condición circular de identidad.

Así era Loris, y así su legado, una persona capaz de establecer la crítica más dura e intransigente. 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 ésta» –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.

Los derechos: un optimismo alegre y ejemplar

Malaguzzi era, ante todo, un optimista, capaz de creer y de confiar –como nos decía en su última carta– en las personas, para con esa empatía que le caracterizaba «encender llamas de ejemplaridad allí donde se encuentren alianzas». Para él el

futuro pasa por salir, una vez más, de la privacidad; en crear mecanismos que nos ayuden a saber estar con los demás sin corporativismo y falsos amiguismos. Y con los demás aprender a actuar para *reconocer-nos*.

Era un optimismo que creía en la alegría, la diversión y el placer de educarnos conjuntamente en los centros escolares. El esfuerzo sin sentido y la tristeza deben, para él, estar lejos de los muros de la escuela. Loris tenía, como señala Gunilla Dahlberg, un fuerte sentido irónico, y le gustaba citar a Bachelard diciendo: «Para que la educación tenga éxito es necesario tener un juglar en el bolsillo». También en este sentido citaba a Bronfenbrenner: «para que la educación triunfe, tiene que haber, por lo menos, un tío loco que nos sorprenda». Para él era necesario «un chiste para ser serios».

Continuamente, podemos ver en Malaguzzi un deseo de transformar la escuela en un lugar placentero y alegre. Loris rechaza la pedagogía triste, melancólica. Y critica que la escuela no sea un lugar donde se ría, donde nos divirtamos. Reflexiona cómo, en muchas ocasiones,

la escuela es vista como un lugar de sufrimiento, de exámenes, de esfuerzos sin sentido, una especie de calvario curricular.

Con este optimismo escribe, como un legado, su *Carta para tres derechos*:

«El derecho de todos los niños a ser considerados portadores y productores de cultura (...) El derecho de los educadores a predisponer proyectos y objetivos de trabajo relacionándolos con los objetivos, estrategias y valores asumidos como principios de la comunidad escolar (...) Y los derechos de las familias a participar activamente en todos los problemas de la gestión escolar, a través de las estructuras organizativas, con las que irán conociendo la importancia que se da a su colaboración y corresponsabilidad en el desarrollo y formación de sus hijos.»

Estos tres derechos, contextualizados en una escuela no consumidora de lo *real*, sino productora de *nuevos posibles* sobre la infancia, donde las ideas contradictorias, la incertidumbre del conocimiento, la espera de lo inesperado, el no determinismo, la fantasía, lo singular, lo extraño y la libertad puedan convivir con imaginación creadora.

La búsqueda de sentido: la espera y la esperanza

Esta imagen de infancia y de escuela que estamos, brevemente, definiendo nos lleva, siguiendo al pedagogo reggiano, a una cuestión vital para el ser humano: la búsqueda de un sentido existencial a su propio vivir.

Debemos pensar siempre –comenta Loris– en que los niños tienen necesidad de encontrar un sentido a lo que hacen. Este sentido está unido al sentido que los adultos dan a su profesión. Cuando el niño encuentra, por sí mismo, un significado siente una alegría que es, dice Malaguzzi, como «cuando sentimos un escalofrío al escuchar una pieza de música. Es como quien desafía a la muerte para realizar un deseo». Nos debemos convencer de que las criaturas son productoras de significados. Significados que buscan y encuentran al investigar. Por esta razón, debemos explorar y experimentar constantemente: para entender cómo entienden niños y niñas y conocer cómo aprenden. De esta manera, como dice Morin,

llegamos a la comprensión humana, «a partir de la cual se puede luchar contra el odio y la exclusión».

Por lo tanto, para Loris, se trata de que podamos incluir nuestros sentimientos y nuestros pensamientos en un marco de significado. Este marco son nuestros propios valores. Éstos son buscados, continuamente, por niños y adultos porque son las creencias profundas que todo hombre o mujer busca, que el niño o la niña anhela para no morir. Y los indagan para dar sentido, como decíamos, a la propia existencia.

Pero es una búsqueda compleja porque, hoy, existen valores contradictorios que, tanto las criaturas como las personas adultas, deben aprender a jerarquizar y elegir de sus diversas experiencias de vida. Es una operación delicada que presupone saber relacionar acontecimientos para seleccionar los que, de verdad, sirven para dar sentido a la propia existencia y a la propia actuación en los diversos ámbitos vitales.

Esta emoción es la que provoca una pasión por crecer, por aprender, por educar. Es la emoción la que elimina la indiferencia que Malaguzzi trata de alejar como un tumor maligno de las escuelas y de sí mismo.

Este sentimiento, del que quiero volver a hablar, es el que hace creer, con esperanza, en el futuro de las nuevas generaciones. Para ello necesitamos una imagen fuerte de infancia, de hombre y de mujer, capaces de utilizar creativamente sus potencialidades en sintonía con la naturaleza, pero sin prepotencias. Tenemos necesidad de usar mejor los recursos que la propia naturaleza nos da.

En esta esperanza cuentan mucho los niños que pueden reinventar los conocimientos con su cultura «dando forma a las cosas antes que las cosas den forma a los niños». Éstos nos pueden descubrir un nuevo punto de vista sobre el propio mundo.

Ésta es la famosa idea de Malaguzzi de una nostalgia del futuro. Una especie de melancolía dinámica y futura que ríe –como dice Manuel Rivas– por lo que hubiera podido ser, pero no es, aunque puede llegar a serlo.

Se trata, como afirma Loris parafraseando a Edgar Morin, de la emergencia de una nueva sociedad que rezuma incertidumbre. Esta incertidumbre llama a la esperanza puesto que «no es la esperanza la que hace vivir, es el vivir el que crea la esperanza que permite vivir».

Esperanza y optimismo son para Loris una pareja indisociable. La escuela como ámbito estético habitable significa recuperar la institución educativa como un lugar optimista y divertido. Optimismo, como provocación irritante, que tiene que ver con saber, con creer en las riquezas infinitas del niño y del adulto y de la educación para proyectar el futuro con esperanza anticipando problemas y líneas maestras de actuación. Esperar significa actuar sin prisas, con respeto. Loris escribe en este sentido y con mucho acierto: «Respetar los tiempos de la maduración, del desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y cambiante aparición de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría dialógica y cultural.» Y con el mismo tino, pronuncia (en una de sus últimas intervenciones públicas) las siguientes palabras que –tal vez– resumen el sentido futuro de su pedagogía:

«Sin el futuro no se puede alimentar ninguna esperanza, y esto lo sabe el niño. Los niños, como nosotros, necesitan convivir con una trayectoria física, algo al mismo tiempo material e inmaterial. Algo sobre lo cual puedan pensar que correrán mañana. Pero esta trayectoria que va hacia el futuro reclama una autenticidad y una consciencia efectiva de un futuro que debe estar disponible para todos.

Nos debemos dar cuenta de que hoy es muy difícil pensar y ver el futuro. Pero si prescindimos del futuro, si les quitamos esta esperanza de rescate, una esperanza para hacer las cosas mejor, para conseguir algo mejor, para ser más felices que hoy, se lo robamos a los niños. Si arrancamos esta proyección hacia delante de la vida, estamos –de alguna manera– mutilando algo que pertenece al niño y al adulto. Tendremos que ver cómo y si es posible alimentar, sobre todo en las situaciones difíciles, en el niño un hilo de esperanza permanente.

Hay un momento extraordinario que encontramos en Wittgenstein, cuando escribe que ha conocido una niña muy pequeña con la que había hablado durante mucho tiempo (y que por lo tanto conocía muy bien). Esta niña un día se le acerca y le dice: ‘Sabes que yo espero que...’ Ésa era la primera vez que usaba la palabra ‘espero’, ‘esperanza’, y el escritor dice que esto le ha trastornado durante toda su vida. ¿Cuál es el significado profundo para una niña que por primera vez dice ‘Yo espero que’ ¿Cuándo entra la esperanza como una luz en la vida del niño y por qué? Si el futuro lo vemos como medida, como línea, como espacio, como tiempo... entonces nos damos cuenta, por fin, de que de estas cosas siempre tenemos una urgente y gran necesidad.»

Conversación con Claus Jensen: un nuevo rol para los sindicatos

Mònica García

Mònica García: *¿Cuál es el origen de BUPL?*

Claus Jensen: A principios de los años 70, en Dinamarca se produjo un acercamiento entre los múltiples grupos que trabajaban de distintas formas con niños y niñas. En aquella época había sistemas educativos diferentes para los distintos tramos de edad, y lo que se produjo fue una coincidencia de voluntades de varios grupos y sindicatos pequeños en torno a una educación integrada. Teníamos, por ejemplo, un sistema escolar donde los niños y las niñas de seis a diecisiete años asistían 3 o 4 horas cada día, hasta las 12 de la mañana, y después existía lo que se llamaba «centros de tiempo libre» o «de ocio» donde podían acudir después de las 12 horas. En aquellos momentos, los trabajadores del grupo 0-3, del grupo 3-6 y las personas que trabajaban con el grupo de 7 a 13 años en el fuera-escuela convergieron en un movimiento que pretendía unificar la educación, aunque en la práctica cualquier profesional podía cambiar de grupo tantas veces como quisiera. Aún así, BUPL nació con la idea clara de una educación integrada, con flexibilidad suficiente como para permitir diferentes posibilidades a los profesionales. Por último, hace aproximadamente una década se unió a BUPL un último colectivo: las personas que trabajaban en servicios fuera-escuela.

M. G.: *El sindicato nació, en cierto modo, como un movimiento aglutinador de los profesionales de la educación en un momento de intensos cambios sociales...*

C. J.: De hecho los 70 fueron, en Dinamarca, unos años de discusión política muy intensa. El trabajo con los niños y las niñas formaba parte de este contexto de debate de las ideas políticas imperantes, y muchos políticos con voluntad de discutir temas importantes, por ejemplo, participaron de este nuevo movimiento que era BUPL.

Había otra cuestión que impulsó la iniciativa: la entrada de las mujeres, en cifras muy elevadas, en el mercado de trabajo, lo que provocó la creación de numerosos centros de atención a la infancia y contribuyó a esta nueva forma de pensar.

Se intentó, además, que los nuevos centros fueran muy flexibles. Ello ha permitido que, como pedagogos, no hayamos tenido que convencer a los padres de que lo mejor para sus hijos es ir a la escuela, ya que la flexibilidad propia de los centros les convence. Es obvio que para cada pareja dejar a su hijo o hija en la escuela desde muy pequeño, casi recién nacido, provoca un poco de inquietud, pero casi nadie discute que los centros son lo mejor para los pequeños. En Dinamarca, además, la relación entre los pedagogos y las familias es absolutamente abierta: todo se puede hablar y discutir.

Claus Jensen es miembro del sindicato danés BUPL, que agrupa a la mayoría de los profesionales de la educación de ese país. En una reciente visita a Barcelona hemos podido hablar con él sobre lo que representa el sindicato, sobre su funcionamiento y su papel en la sociedad danesa.

M. G.: *¿Cuál es el papel del sindicato en este contexto?*

C. J.: Desde esta perspectiva, el sindicato es un foro para los pedagogos, un espacio donde desarrollar los debates más generales y también los más concretos. Es cierto que antes de la creación de BUPL ya existían algunas comunidades en las que estos debates se llevaban a cabo, pero BUPL proporciona, de algún modo, una infraestructura, y representa una especie de paraguas de protección para los pedagogos. De hecho, yo diría que más del 90% de los profesionales de la educación en Dinamarca están afiliados a BUPL (en algunas regiones, como Arhus, llegamos al 95%), hasta el extremo de que yo lo calificaría como un rasgo característico de nuestra cultura actual como pedagogos.

Todos sabemos que necesitamos una organización para debatir cuestiones pedagógicas y cuestiones con un carácter político más amplio. Un buen ejemplo de este funcionamiento como punto de encuentro y debate es el hecho de que cada uno de los 50.000 afiliados recibe en su casa,

cada viernes, una revista semanal. La mayoría de artículos tratan cuestiones pedagógicas, pero siempre hay algunos sobre otras temáticas importantes para la sociedad. La participación en un sindicato es una actitud típica de los profesionales de la educación daneses: incluso cuando están haciendo una entrevista para ir a trabajar a un puesto determinado, éste es un tema que, aunque no se mencione directamente, sí que se da por supuesto. Por otra parte, en Dinamarca hay una gran tradición de afiliación a los sindicatos; así pues, BUPL no es el único ejemplo de afiliación elevada a un sindicato sectorial.

M. G.: *Pero con este gran número de afiliados, ¿cómo se garantiza la participación de todos?*

C. J.: El sindicato ha establecido una división en veinticuatro regiones locales. Todas tienen gran autonomía, de modo que, además de decidir qué quieren hacer y en qué dirección quieren avanzar, pueden llegar muy lejos con sus decisiones. En cuanto a la participación efectiva, pondré como ejemplo el funcionamiento de BUPL en la región en la cual yo trabajo, Arhus. Para empezar, tenemos la revista semanal, en la que incluimos temas y aportaciones de tipo local que nos pueden enviar desde cualquier centro de nuestra región. Pero también tenemos una estructura de funcionamiento que

nos permite contar con todos los maestros afiliados de una forma muy efectiva, garantizando la participación de todos y una representatividad real del sindicato.

M. G.: *¿Podrías explicarnos cómo se articula esta estructura de funcionamiento?*

C. J.: En primer lugar, cada mes tenemos una reunión de unas dos horas y media o tres con los representantes de cada uno de los cuatrocientos centros educativos que hoy en día hay en nuestra región. Los representantes de estos centros nos expresan los puntos de vista de los lugares donde trabajan, y se discuten temas muy concretos —problemas personales, asuntos laborales— y cuestiones mucho más amplias de tipo pedagógico. Además, cada cierto tiempo realizamos lo que llamamos «debates de calidad» con estas mismas personas, que duran dos horas y que se añaden a las horas de las reuniones anteriores. Estas personas que asisten a las reuniones son, además de los representantes de los centros en el sindicato, los delegados del sindicato en los centros. Se trata, por lo tanto, de una doble vía de comunicación.

En segundo lugar, tenemos otra estructura similar a ésta, pero que reúne, cada mes, a los trabajadores del sindicato con los líderes de las



escuelas. En Dinamarca, los centros están bastante centralizados, y siempre hay alguien que ejerce de líder. Eso no significa que no haya debate interno en los centros, sino más bien todo lo contrario. Históricamente, existe una enorme tradición de pensamiento y de reflexión colectiva sobre lo que sucede en el centro, y sobre cuáles son sus vías de actuación. Esta segunda estructura se usa ante todo para discutir las nuevas problemáticas que se producen en los centros.

En tercer lugar, celebramos como mínimo cuatro reuniones al año con los responsables de los temas relacionados con el entorno de los centros. En Dinamarca esta figura es muy importante, y su existencia y papel se regula por ley. Cuando digo que es la persona encargada del entorno, me refiero a todos los temas ambientales, y no sólo al espacio físico y el mobiliario. Esta persona es responsable, también, del ambiente psicológico y pedagógico del centro.

Reuniones y debates

M. G.: *Has hablado de reuniones mensuales y, en el último caso, de una reunión cada tres meses. ¿Cómo se preparan estas reuniones y cómo se da continuidad a las cuestiones que allí se tratan?*

C. J.: El sindicato cuenta con numerosos grupos que trabajan temas específicos y que coordinan el desarrollo de estas cuestiones: el calendario de reuniones, los temas a tratar, las novedades relativas a estas temáticas, etc. Cada vez que se crea un nuevo grupo se abre a todos los miembros que puedan estar interesados en participar en el mismo. Ello implica que son grupos abiertos a posibilidades distintas, y que tienen un importante número de personas detrás, que tal vez participan sólo esporádicamente, pero a quien siempre se puede recurrir en momentos concretos.

Lógicamente, como sindicato desarrollamos también otras muchas actividades: cursos, conferencias, discusiones pedagógicas y debates más propios de la organización y del sindicalismo en sí mismo.

M. G.: *¿Y cuáles son los debates más importantes de los últimos tiempos, tanto política como pedagógicamente?*

C. J.: En los últimos años, sobre todo desde la caída del muro de Berlín en 1989, constatamos una tendencia destacable entre los sindicatos daneses, y no sólo en BUPL: discutir sobre la evolución del Estado del Bienestar y sobre lo que se considera una única vía de desarrollo. Antes de la caída del muro existía, como mínimo, una alternativa, aunque quizás no fuera lo suficientemente buena. Pero ahora todos seguimos los mismos dictados, los de una sociedad cada vez más orientada hacia el pensamiento en términos de mercado. A la vez, es un momento muy complicado para los partidos políticos, que han difuminado sus tendencias ideológicas. Ya no existe aquella división tradicional entre derecha e izquierda: todos miran hacia la socialdemocracia, por lo cual es necesaria una sociedad civil fuerte, capaz de crear nuevas ideas que orienten a la sociedad. Y aquí es donde los sindicatos tienen muchas cosas que decir.

Por eso nosotros nos hemos esforzado por establecer muchos contactos con otros sindicatos –de enfermeras, de maestros, de pedagogos–, primero del sector público y, en una segunda fase, del sector privado. El objetivo es crear una masa crítica capaz de generar iniciativas que afecten a toda la sociedad, y no sólo a sectores concretos.

M. G.: *Observo una cierta voluntad de transformar la sociedad...*

C. J.: En Arhus nos sentimos muy satisfechos de haber podido crear un grupo de más de treinta sindicatos en el cual el debate es constante, y donde se generan iniciativas importantes para reafirmar nuestra opción social en favor de una sociedad no tan mercantilizada. Cabe decir que el punto de vista que los integrantes de BUPL

en Arhus mantienen sobre el estado del bienestar es algo más radical, más crítico que el de otros afiliados del resto de Dinamarca, especialmente de Copenhague. Pero en un congreso que celebramos el año pasado obtuvimos la mayoría de los votos, así que en un futuro confío en que podremos persuadir a nuestros colegas indecisos para que adopten esta opción en favor de una mayor reflexión sobre lo que está sucediendo en nuestra sociedad. Así que el conflicto que existe en la sociedad se ha reproducido, en cierto modo, en el seno de BUPL.

Pero en todo esto hay otro elemento básico: conseguir que todos los miembros afiliados al sindicato participen, también, de estas discusiones. Y por ello hemos organizado diversas iniciativas: por ejemplo, durante el año pasado organizamos reuniones, como mínimo una al mes, en las que invitábamos a personas de fuera para que viniesen a discutir sus perspectivas con nosotros, o incluso hacíamos reuniones entre todos nosotros para hablar de otros temas, no estrictamente pedagógicos, que afectan a toda la sociedad. Y esto es muy positivo, porque hemos descubierto, todos los grupos y todos los sindicatos, que los problemas que se tienen, por ejemplo, trabajando con niños y niñas son los mismos que tienen las enfermeras u otros sectores.

M. G.: *¿Cuáles son estos problemas?*

C. J.: En una sociedad cada vez más orientada al mercado, y donde prima la acción y el interés individual por encima del colectivo, se considera que los servicios del sector público también están generando bienes para los usuarios. Esto, obviamente, genera una nueva relación entre los padres y los pedagogos.

La discusión actual se centra, principalmente, en que todas las profesiones encuentren la fuerza necesaria y la voluntad de ir contra el pensamiento mercantil, que a pesar de no ser malo en sí mismo, sí puede contribuir a deshacer o desdibujar el propio sector público. Es necesario y urgente que todos –individuos y sindicatos– adquiramos conciencia de este nuevo tipo de conflicto, y que encontremos nuevas formas de responder a esta situación.

Y éste es un reto apasionante. Es curioso, además, que entre el grupo de sindicatos unidos en este grupo coincidan los tres más importantes en número de afiliados: profesores, enfermeras y pedagogos. Destaca, además, que en los tres sectores hay un gran número de mujeres trabajando, lo cual implica, muchas veces, que las cosas y las situaciones se observan desde la perspectiva de éstas. En BUPL, por ejemplo, aproximadamente un 10% de los afiliados son hombres, aunque trabajando en el sindicato –y también en el caso de los representantes de las escuelas– yo diría que la cifra aumenta hasta un 25% aproximadamente.

M. G.: *¿Qué reivindicaciones y políticas se plantean y reclaman?*

C. J.: Bien, los sindicatos –y BUPL entre ellos– se encuentran inmersos en un momento de reformulación. Buscan definir su nuevo rol en esta sociedad, un rol que debe ir más allá de la administración de las soluciones políticas que otros diseñan, que necesita ser más crítico, más escéptico.

Si los sindicatos sólo sirvieran para administrar las decisiones de los políticos, ¿por qué habrían de existir?

En este sentido, BUPL goza de una ventaja muy importante respecto a otros sindicatos, y es que nunca hemos estado ligados a ningún partido político concreto. Es obvio que, como sindicato, tenemos nuestras preferencias, y también a nivel individual, pero esta distancia de la política de partidos desde hace más de veinte años nos otorga una independencia que nos ayuda a plantear movimientos y reclamaciones políticas que van más allá de lo más básico y urgente, más allá de la actuación diaria, de la «performance» en que se ha convertido la política de partidos actual.

M. G.: *Una política, si se le puede llamar así, más seria, menos mediatizada...*

C. J.: Los sindicatos podrían tener un rol muy importante si los consideramos como una forma de retorno a las discusiones políticas, a las temáticas propias de la agenda política, y si desde el sindicato somos capaces de articular estas nuevas ideas políticas y de integrar a las personas que creen en ellas.

Desde esta perspectiva, creo que la experiencia de grupos como ATTAC¹ es muy positiva. ATTAC ha sabido desarrollar perfectamente la «performance» que es común a los partidos políticos, pero a su vez ha conseguido integrar unas ideas concretas sobre la sociedad y responder bastante fielmente a las demandas de la sociedad civil. Su lema «otro mundo es posible» ha llegado a mucha gente porque incluye un debate de fondo muy importante, que además se ha sabido articular de forma adecuada. Y ello ha generado, por otra parte, una respuesta por parte del sistema político.

M. G.: *Es decir: BUPL querría avanzarse a los partidos políticos y recoger las nuevas reivindicaciones de los diversos actores de la sociedad civil...*

C. J.: Las acciones de un sindicato deben orientarse cada vez más en esta dirección, sin olvidar, como es lógico, las demandas del propio sector, las pequeñas cosas que día a día generan conflictos en los centros y que deben resolverse. Pero creo que es muy importante una discusión en profundidad sobre el modelo de nuestra sociedad y sobre cómo podemos mejorarla.

Un ejemplo, y volveré al momento de la caída del muro de Berlín. Cuando se produjo la desaparición, el fracaso de esta alternativa, vimos como algunos de los sistemas más rígidos del Este se integraban en las sociedades occidentales, y como desde las sociedades occidentales se decía que nosotros teníamos libertad, en contraposición a su falta de libertad, a su burocracia. Pero, en cambio, desde entonces se están desarrollando, de forma masiva, toda una serie de sistemas de control, y ello forma parte de este modelo mercantil del sistema. Sin embargo, lo más interesante ha sido ver cómo, durante unos años, no había espacio para esta discusión, no había límite alguno a los sistemas de control. Ha costado muchos esfuerzos iniciar esta discusión y ponerla en la agenda pública, y esto es muy duro. Y ATTAC ha formado parte de esta toma de conciencia. En mi opinión, los sindicatos también deben avanzar, en un futuro, por esta senda. ■

1. ATTAC: Asociación por una tasa a las transacciones financieras especulativas para ayudar a los ciudadanos.

Consejos sobre la comida

Judit Falk, Mária Majoros, Anna Tardos

La larga tradición puericultora y pedagógica que, desde su fundación, ha orientado el trabajo con los pequeños en Lóczy (Budapest), permite hoy reunir criterios y dar consejos sobre la incorporación de nuevos alimentos el primer año de vida.

El trabajo con los niños en Lóczy permite reunir criterios y darles forma de consejo, unos consejos que

combinan el sentido común, con el conocimiento profundo de la infancia, de las familias y de la importancia de las primeras y cotidianas relaciones y aprendizajes de vida.

En estas páginas de salud, se recoge una muestra de este modo de proceder en el cual se pone énfasis en todo cuanto hay o puede haber de positivo en las relaciones, en el descubrimiento de las competencias de las personas, con un conocimiento profundo de la condición humana.

Los consejos que se recogen en este número han sido extraídos del libro Comer y dormir, de Judit Falk, Mária Majoros y Anna Tardos (Barcelona: Octaedro - A. M. Rosa Sensat, 2002).

Las autoras tratan algunas situaciones, sobre el mamar y la incorporación de nuevos alimentos, que en numerosas ocasiones pueden resultar un problema en esta apasionante tarea de hacer de padres.



¿Hay que despertarlo para la toma de la noche?

Estimadas señoras:

Nuestra hija de 3 meses mama cuatro veces a lo largo del día; cuando le toca la quinta toma -hacia las 10 o las 11 de la noche-, siempre tenemos que despertarla. Su peso aumenta regularmente, y es un bebé tranquilo y encantador. Me parece que con cuatro tomas al día tendría bastante, y me da mucha pena tener que despertarla cuando mejor duerme. Sin embargo, tanto la puericultora como mi suegra me dicen que a esa edad un bebé todavía necesita comer cinco veces al día. ¿Qué debemos hacer?

Queridos padres:

Dejen que su hija duerma tranquilamente, y no la despierten para que mame ni por la noche ni a otras horas del día. Si con las cuatro tomas diarias no tiene bastante, a buen seguro que un poco más tarde, durante la noche o al amanecer, se despertará por sí sola. En ese caso, denle de mamar, pero háganlo si demasiado «ceremonial» (no la cambien si los pañales no están mojados). Así, todos podrán volverse a dormir con facilidad. Por otro lado, si la niña se desarrolla tan bien como nos dicen, no hay por qué temer que se despierte demasiado por la noche; es más, aunque se despertara durante un cierto tiempo, pueden estar tranquilos: ya verán como muy pronto pasará la noche sin hacerlo.

¿Qué hay que hacer para que le guste la verdura?

Señoras:

Mi hija de 2 meses toma biberón. Mi problema consiste en que se niega a tomar verdura, y no porque no le guste su sabor, sino porque le desagrada su consistencia. En efecto, si antes le doy un poco de leche, acepta bien algunas cucharadas de verdura, pero enseguida empieza a llorar reclamando el biberón y no quiere seguir tragando el puré. Me gustaría saber qué me aconsejan; es decir, ¿qué debo hacer para que mi bebé acepte alimentos sólidos?



Querido padre:

¿No le parece que va un poco demasiado deprisa? Para un bebé de dos meses, la leche, bien sea materna o con biberón, debe ser la principal fuente de alimentación. La mayoría de los niños aceptan gustosamente un suplemento de algunas cucharadas de papilla de frutas (aunque un bebé alimentado únicamente con la leche materna no lo necesita hasta más o menos los 6 meses), y a los bebés a los que no les gusta la cuchara se les puede dar en vaso. Pero el tiempo del destete, es decir, el momento en el que una de las tomas de biberón se sustituye por comida sólida, aún está lejos.

Como pronto, puede empezar a darle puré de verduras a los 4-5 meses, e incluso entonces hay que empezar a hacerlo poco a poco. Durante varios días dele tan sólo una única cucharada. Y vaya aumentando la cantidad, de cucharada en cucharada, únicamente cuando la pequeña lo acepte de buen grado. Nunca le dé más cantidad de la que acepte sin protestar. Y si se niega desde la primera cucharada, no vuelva a insistir al menos durante algunas semanas. A los 6 meses, no supone ningún inconveniente el hecho de que sólo coma unas pocas cucharadas de puré de verduras como complemento. En cambio, pueden surgir verdaderos problemas si, por causa de intentos demasiado precoces o demasiado insistentes, usted le quita las ganas de comer. ¡Y esto sí que tendría un difícil arreglo!

¿Cuándo debe iniciarse el destete?

Señoras:

Mi hija tiene 4 meses. Mama muy bien, y hasta ahora no le he dado ningún otro tipo de alimento. Según algunas personas, ya debería comer verdura y fruta desde hace tiempo, pero según otras aún es demasiado pronto para hacerlo, ya que me dicen que debo amamantarla durante el mayor tiempo posible: hasta los 2 años si se tercia. Me gustaría saber qué es lo correcto, ¿debo darle ya verdura y fruta?, ¿y cuándo tengo que iniciar el destete?

Querida madre:

Si un bebé mama bien, hasta los 6 meses no necesita ningún alimento complementario. La leche materna le garantiza un desarrollo sano y lo más perfecto posible desde todos los puntos de vista. En cambio, es razonable iniciar el destete hacia los 6 meses, ya que, en vistas a su desarrollo ulterior, el bebé necesita más vitaminas, sales minerales y proteínas que las contenidas en la leche materna; es decir, las procedentes de las frutas y verduras.

La nueva alimentación, bien sea en forma de papilla de frutas o de puré de verduras (al principio sólo se le debe dar una sola cucharada), debe ir unida a una de las tomas. Así la pequeña no se quedará con hambre aun en el caso de que se niegue a comer un alimento cuyo sabor desconoce; o bien ya estará harta, o bien, si se lo da a degustar al principio de la comida, luego podrá disfrutar mamando todo cuanto quiera. Si ve que la niña acepta de buen grado la nueva alimentación,



lentamente, día tras día, vaya aumentando la cantidad; naturalmente, al mismo tiempo cada vez irá mamando menos, hasta que finalmente sólo necesite hacerlo a otras horas del día.

En el «menú» del bebé, es mejor introducir sólo una novedad cada vez. Si, por ejemplo, ya hace varias semanas que come fruta y da muestras de que le gusta, puede probar a darle verdura. La experiencia enseña que una toma de leche puede ser reemplazada por otra clase de alimento al cabo de dos o tres semanas. Y cuando hayan pasado otras dos o tres semanas más, se puede empezar a sustituir otra toma. A este ritmo, el período del destete durará de cuatro a seis meses. Como el bebé mama cada vez menos, paralelamente irá disminuyendo la producción de la leche. Cuando sólo quede una sola toma de leche al día, será mejor que ésta sea la de la mañana y a continuación se debe seguir con el destete; de este modo los niños por sí mismos irán dejando de mamar.

¡Tenga mucho cuidado! Es muy importante que para su bebé el hecho de comer siga suponiendo una alegría, un placer parecido al que sentía cuando mamaba. Siéntese cómoda y colóquesela sobre

la falda de manera que ella pueda mover libremente los brazos durante la comida. Es posible que al principio pueda haber ciertas dificultades: que el bebé gesticule, que consiga que a usted casi se le caiga la cuchara de la mano, que se meta el pulgar en la boca, o que se aparte de la trayectoria de la cuchara... Pero a pesar de todos estos inconvenientes no le sujete los brazos, ni pruebe a darle de comer tumbándola en la hamaca. Para ella, la situación será más íntima y agradable si usted sigue teniéndola en sus brazos, sobre las rodillas.

Pero lo más importante de todo es que no intente darle más comida de la que ella acepte de buen grado. ¡Ni siquiera una sola cucharada! (A un lactante no se le puede «forzar» a mamar más; sin embargo, los adultos, por medio de maniobras diversas, consiguen que los niños que comen con cuchara o beben en vaso lleguen a comer o beber «sólo un poco, un poquito más...»). ¡Fíese del apetito de su hija y esté atenta a las señales que le envía! Pronto aprenderá que, si no abre la boca, si vuelve la cabeza con resolución, o si le aparta la mano con la suya, le estará diciendo que no tiene hambre: ya no quiere más. Y ese será el momento de dar por finalizada la comida.

Mama poco y rechaza los alimentos nuevos

Estimadas señoras:

Me gustaría pedirles consejo en lo referente a la crianza de mi pequeño de 5 meses. Al tercer mes me di cuenta de que no tenía bastante leche. He intentado completar esta carencia con diversos productos, pero no ha habido manera de que los aceptara. Se vuelve hacia mi pecho y se echa a llorar con fuerza. También he probado a darle verdura poco a poco, pero el resultado ha sido el mismo.

En fin, después de vencer muchas dificultades, he conseguido sustituir una toma por puré de verduras. Pero como hace poco tuvo diarrea, de nuevo empezó solamente a mamar.

Intenté darle agua mineral para evitar la deshidratación, pero tampoco la quiso, y a partir de entonces ya no acepta nada más. Tengo poca leche y me da miedo que no sea suficiente. En cada toma sólo ingiere de 70 a 80 gramos.

Querida madre:

En lo referente al destete de su hijo, le aconsejamos que no lo fuerce en absoluto a fin de que vaya aceptando otros alimentos que no sean la leche. Además, cualquier cambio deberá introducirse de un modo muy progresivo para que pueda adaptarse a él. Quizá la situación sería menos tensa si usted empezara cada comida dándole de mamar; así estaría más tranquilo cuando le dé un alimento nuevo y de una manera nueva: en vaso o en cuchara. Para empezar, dele una única cucharada o algunos pocos sorbos, y vaya aumentando la cantidad día a día sólo en el caso de que lo admita bien. No debe preocuparse en lo referente a que su leche se agote antes de que el niño acepte comer otros alimentos: el destete regular y sistemático mantiene la secreción de leche, y con frecuencia hasta la aumenta

Extraído del libro *Comer y dormir*, de Judit Falk, Mária Majoros y Anna Tardos (Barcelona: Octaedro - A. M. Rosa Sensat, 2002).



Poesía y canción

Aires

canarios

La canción acompaña múltiples momentos de la actividad cotidiana en la práctica educativa de las escuelas. El folklore infantil constituye una valiosísima fuente documental a la hora de celebrar las fiestas de las ricas y diversas culturas tradicionales, de poner en práctica la amplísima gama de los juegos populares, o, sencillamente, de llevar a cabo las variadas acciones de la vida cotidiana. Poesía y canción van de la mano, comparten recursos de expresión y contenidos temáticos, como buenas muestras que son del género y estilo de la voz lírica. En esta ocasión, estas páginas recogen algunas composiciones lírico-poéticas del rico folklore canario.

Rafaela Quintana

El prestigioso folclorista canario José PérezVidal es autor de un estudio documental sobre las variantes de versiones del rico folklore canario, editado por el Cabildo Insular. Contiene un trabajo minucioso con referencias de las variantes de cada composición lírico-poética, según la tierra donde se canta, el recopilador que la ha registrado, el versionador que la ejecuta, la evolución que ha tenido... Se revela la inmensa capacidad de estas composiciones del acervo popular para viajar y transformarse de lengua en lengua, de cultura en cultura, sin perder ni un ápice de su valor y utilidad originales.

Asimismo, Lidia Sánchez González y José Pedro Suárez Espino son los coordinadores de una extensa investigación realizada por los alumnos y alumnas del Aula Etnográfica del Taller de la Escuela Pública Cuermeja, que el Proyecto de Desarrollo Comunitario «Agrupación La Aldea» ha editado con el título: *Juegos y juguetes de nuestros mayores*.

Tres variantes de una misma canción**Versión cantada en Lanzarote**

¡Ay, que está lloviendo,
 los pájaros corriendo,
 las viejas en camisa,
 los viejos sin capote!
 ¡Ay, qué risa,
 María Luisa!

Versión recogida por Rodríguez Marín

Ya está lloviendo,
 y los pájaros corriendo,
 y las viejas en camisa
 ¡Ay, qué risa, tía Luisa!

Versión recogida por Schneider

Ya está lloviendo,
 y los pájaros corriendo,
 la calle bote en bote
 Perico sin capote.

Dos canciones y dos juegos populares**La pájara pinta**

Estando la pájara pinta
 sentada en su verde limón,
 el pájaro pica la hoja
 la hoja pica la flor. (bis)

Ay, de rodillas
 firme y constante,
 dame una mano
 dame la otra,
 dame un besito
 de tu linda boca.

Juego de corro, uno baila en el centro. Cuando canta «Ay, de rodilla...» se arrodilla ante de otro y hace lo que canta. Al terminar, el elegido repite el juego. Versión de Alicia León Sosa, de la Aldea de San Nicolás.

La molinera

Soy la molinera del lugar vecino,
 que por agua vengo para mi molino,
 todo el santo día me la paso yo,
 dale que te dale, dale que te dale.
 Tris tris, tras tras
 al son de la triquitriqui
 al son de la triquitra.
 Tris tris, tras tras
 al son de la triquitriqui
 las horitas se me van.

Ésta es una canción de entretenimiento; niños y niñas la cantan mientras van haciendo la mímica de un molino de piedra con las manos.

Al cantar «Tris tris...» dan palmadas con las manos al ritmo de la canción. Versión recogida de Gorgonia Vega Suárez, de 62 años de edad.

Bibliografía

José Pérez Vidal: *Folclore infantil canario, Cabildo Insular de Gran Canaria, I. C. E. F.*
 Lidia Sánchez González y José Pedro Suárez Espino (coords.): *Juegos y juguetes de nuestros mayores, Arucas (Gran Canaria), Proyecto de desarrollo Comunitario «Agrupación La Aldea», 1996.*

**Manifiesto La ley de calidad de la enseñanza engaña:
NO ES CALIDAD,
en Madrid**



*La ley de calidad de la enseñanza engaña:
NO ES CALIDAD*



La ley de calidad de la enseñanza engaña: NO ES CALIDAD

La educación infantil se ve seriamente agredida. Las escuelas infantiles nos vemos afectadas negativamente por esa ley:

1. La Administración ni considera a los niños y niñas como ciudadanos con derecho a ser educados en una Escuela Infantil desde su nacimiento, sino como seres inseparables de la madre a la que estorban para trabajar.

A ESA CONCEPCIÓN DE LOS NIÑOS COMO MEROS IMPEDIMENTOS PARA LA MADRE, DECIMOS NO

2. La Administración pretende satisfacer la necesidad social de atender a los niños más pequeños «colcándolos» a buen recaudo en ni importa qué tipo de «guardería» o institución social. La administración no valora el perjuicio que va a causar al modelo vigente de

Escuela Infantil infravalorando y separando definitivamente el ciclo cero - tres años (preescolar, en la ley) del resto de la Educación. La Administración Educativa no parece capaz de comprender la limitación que para los niños supondrá crecer en constreñidas «guarderías» como las de antaño.

A ESE MODELO QUE NO CONTEMPLA NI LAS NECESIDADES DE DESARROLLO DE LOS NIÑOS NI EL REFUERZO DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN INFANTIL CAPAZ DE ATENDER ESAS NECESIDADES, DECIMOS NO

3. La etapa de Educación Infantil debería estar coordinada y financiada en su totalidad por un solo servicio dependiente de la Consejería de Educación de cada Comunidad Autónoma. Esa es la mejor manera de conseguir una línea de coherencia y especificidad en la Educación Infantil.

A UNA ETAPA DESMEMBRADA EN MULTITUD DE DEPENDENCIAS ADMINISTRATIVAS GUIADAS POR CRITERIOS HETEROGÉNEOS Y CON OBJETIVOS DISPARES, DECIMOS NO

4. Aumentar la calidad de la Educación Infantil requerirá ampliar la Red de Escuelas Infantiles que ya existe. Más calidad en la Educación Infantil implica más Escuelas Infantiles Públicas, bien dotadas presupuestariamente con profesionales especializados y que combinen criterios pedagógicos y sociales en la educación de los niños. Las empresas privadas tienen como objetivo prioritario la rentabilidad y, en aras de ese objetivo, tienden a segregar a los niños en función de las posibilidades económicas de los padres.

A LOS CONCIERTOS CON «GUARDERÍAS» PRIVADAS QUE PRIMAN LOS CRITE-

RIOS ASISTENCIALES FRENTE A LOS PEDAGÓGICOS, DECIMOS NO

5. Queremos que cada barrio y pueblo del Estado Español cuente con las Escuelas Infantiles necesarias para atender a la población infantil de cero a seis años que demande sus servicios. Los niños y niñas, y sus padres, tienen derecho a plazas escolares de calidad cerca de sus domicilios y a no ser desplazados en función de los horarios y de la ubicación que interesan a las empresas.

A LA BARBARIDAD QUE SUPONE INSTALAR «GUARDERÍAS» EN EL LUGAR DEL TRABAJO DE LAS MADRES, DECIMOS NO

6. Defendemos una etapa educativa infantil única, de cero a seis años, para que el paso del primero a segundo ciclo sea progresivo y no suponga una reducción significativa de los delicados cuida-

dos de los niños, ni una modificación brusca de las atenciones que favorecen que crezcan felices,... jugando, experimentando, descubriendo,... y que lleguen a ser buenos escolares y buenas personas.

A LA SEPARACIÓN DE LA ETAPA EDUCATIVA INFANTIL EN DOS CICLOS DIFERENCIADOS EN CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTOS, DECIMOS NO
POR TODO ELLO, URGIMOS:

1. LA RETIRADA DE LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN QUE ATENTA CLARAMENTE CONTRA LA IDENTIDAD DE LA ETAPA EDUCATIVA 0-6 AÑOS.

2. LA PARALIZACIÓN DE LOS CONCIERTOS Y LAS SUBVENCIONES A LAS «GUARDERÍAS» PRIVADAS Y SU REINVERSIÓN EN ESCUELAS INFANTILES PÚBLICAS

CON EL OBJETIVO DE EXTENDER Y MEJORAR UN MODELO PÚBLICO DE EDUCACIÓN INFANTIL ORIENTADO A SATISFACER LAS NECESIDADES DE LOS NIÑOS Y SUS INTERESES, ENTRE LO QUE NO SE ENCUENTRAN, EN NINGÚN CASO, EL HACER UN NEGOCIO DE SU EDUCACIÓN.

**LA COMUNIDAD EDUCATIVA
DE LA RED PÚBLICA
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

En Madrid del 22.04.03 al 26.04.03



El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) y la Dra. Eliane Karp de Toledo recibirán el Premio Bartolomé de las Casas 2002 que otorga la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica el 22.04.03. Con tal motivo contamos con la grata presencia de Shapión Noningo Sesen dirigente indígena Wampis de AIDSESEP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana) y Fernando García Rivera director del programa FORMABIAP, quienes vienen en representación de FORMABIAP a recibir el respectivo premio.

La MRPs (Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica) invita al acto el 23. 04.03 a las 18.30 h. en el Salón de Actos del Consejo de la Juventud de España en el que ambos representantes expondrán la trayectoria y criterios en la formación de maestros EBI en la Amazonía Peruana, el desarrollo y revaloración de las lenguas autóctonas, las circunstancias actuales de la educación de los pueblos indígenas.

Desde ya contamos con tu presencia!

Te invitan: MRPs-Madrid-AIDSESEP-FORMABIAP-Iquitos (Perú)

El 23.04.03 a las 18.30 h. Consejo de la Juventud de España. C/ Montera, 24, Madrid. Metro: Sol y Gran Vía.

**Entrega del Premio
Bartolomé de las Casas
2002
en Madrid**

El programa de formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) y la Dra. Eliane Karp de Toledo recibieron el Premio Bartolomé de las Casas 2002 que otorga la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, el pasado 22 de abril de 2003. Con tal motivo contamos con la grata presencia de Shapión Noningo Sesen, dirigente indígena Wampis, de AIDSESEP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana) y Fernando

García Rivera director del programa FORMABIAP, quienes acudieron en representación de FORMABIAP a recibir el respectivo premio.

Ambos representantes expusieron la trayectoria y criterios en la formación de maestros EBI en la Amazonía Peruana, el desarrollo y la revaloración de las lenguas autóctonas, así como las circunstancias actuales de la educación de los pueblos indígenas.

Cecilia Montero

Circuitos de Teatro y Música en la Comunidad Autónoma de Andalucía

El Circuito Andaluz de Música y el Circuito Andaluz de Teatro son una iniciativa de la Consejería de Cultura y de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en colaboración y convenio con municipios andaluces.

Entre sus objetivos figuran la difusión, formación y fomento de la Música y las Artes Escénicas en Andalucía, garantizando una programación estable de conciertos y representaciones de teatro, danza, títeres... así como unos materiales didácticos para trabajar en las escuelas.

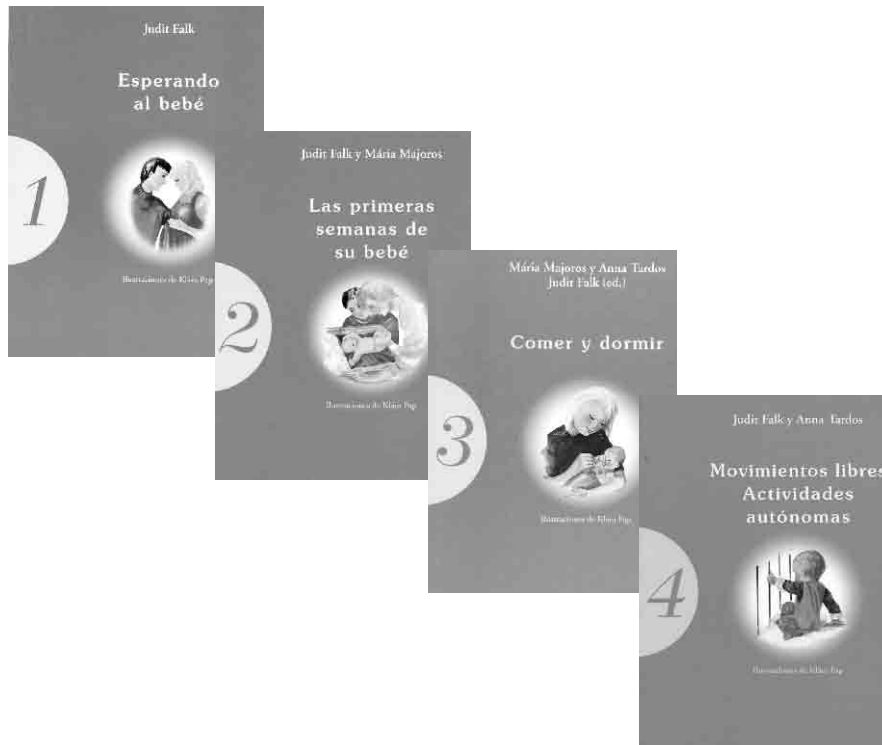


Nuestra portada



Un grupo de niños y niñas de 4-5 años, de la escuela Pública Aguadulce, Las Palmas de Gran Canaria. Hoy, en su visita al huerto escolar del Municipio, han descubierto un gusano que nace en una planta llamada Asclepia; en ella vive hasta comérsela casi toda. Alborozo, curiosidad, admiración y respeto. Tienen el gusano enredado en sus manos, lo miran, perciben el cosquilleo de su caminar, la sensación de blandura. Todo un trabajo de observación, mientras escuchan el relato: «La mariposa Monarca viene de muy lejos, pone huevos que se convierten en gusanos y que se alimentan de la planta hasta convertirse en otra mariposa.» Surge el diálogo, la escucha, la interacción, las vivencias. Delante de ellos, un trozo de naturaleza, y en los niños y niñas, el deseo de descubrir, conocer y cuidar el entorno.

NOVEDAD



Las ideas de Emmi Pikler
y el Instituto Pikler de Budapest
en 4 libros sencillos y útiles para las familias

A. M. Rosa Sensat. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Tel. 934 817 373 FAX: 933 017 550
Correo electrónico: redaccion@revistainfancia.org



Anaïs VAUGHAN DE
De cómo Fabián acabó con la guerra
Barcelona, Comibo, 2000.

«Había una guerra...», inicia la historia del narrador. Así, en presente, desgraciadamente, podemos comenzar algunas narraciones de lo real. Una guerra que provoca heridos y muertos; una guerra cuyos motivos nadie recuerda.

Sin embargo los reyes de los bandos enfrentados, enraizados en su orgullo, no escuchan el dolor de su pueblo ni lo absurdo de la situación. El orgullo les ciega y no pueden ver la injusticia que cometen. Sólo lloran o se lamentan porque no pueden ganar la guerra. Es una situación paralizada y que, como el agua estancada, huele muy mal.

En ambos reinos hay un príncipe: uno, amante de la guerra, otro, a quien no interesa la guerra; uno que anima a su padre en su delirio, otro que no sabe qué decir y calla. El príncipe rojo y el príncipe azul están también paralizados.

Julio, el Rojo, ante la falta de fuerzas militares, reta a Fabián, el Azul, a un duelo en el campo de batalla. «Si eres hombre, coge tu caballo... y el que gane el combate habrá ganado también la guerra.» En un mundo de hombres, el poder está en sus manos, y la hombría está en la fuerza, en el orgullo y en la guerra.

Fabián aparece montado en una oveja que con su balido asusta al caballo. Julio cae y muere de un mal golpe.

De este modo absurdo, tontamente, Julio muere, pero Fabián no es el vencedor. Al contrario, es ridiculizado y castigado, exiliado por su propio padre. ¡Es una vergüenza de hijo. Sólo en el silencio del exilio Fabián reacciona y comienza una nueva etapa de actividad, de lucha contra la guerra. Asume la responsabilidad de acabar con la guerra. El personaje se transforma.

En un derroche de imaginación y osadía (convoca a cada bando por separado para luchar contra un gran ejército Amarillo), Fabián, sin ejército, consigue que los dos bandos unan sus fuerzas y vayan construyendo un pueblo. Como en los relatos tradicionales, Fabián es premiado por el rey Amarillo. Se convierte en rey, un rey excelente, en un reino en el que nunca hay ni habrá una sola guerra.

El libro es una crítica a la injusticia de la guerra, al orgullo y a la irresponsabilidad de los gobernantes. El paradigma de buen rey es un rey compasivo y responsable, amante de la paz, de la sabiduría y de la inteligencia. Es un canto a la razón, al diálogo, a la humildad y a la resistencia activa. Libro interesante y de gran actualidad. A partir de los cinco años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Bambini, febrero de 2003

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«Qualità al nido»

Susanna MANTOVANI

«Dai servizi agli spazi per bambini»

Peter MOSS

«Un protocollo d'intesa»

Aldo FORTUNATI

«L'ascolta del bambino»

Sara MICOTTI

«Progetto educativo e aspetti formativi»

Paola BARBERI

Cuadernos de Pedagogía, núm. 321, febrero de 2003

WEB: www.cuadernosdepedagogia.com

«¿Qué queremos aprender?»

José Antonio MOLLÁ, María TORRES

«La ventana abierta, un periódico escolar»

María José REY

«Política de estándares para controlar los centros»

Jurjo TORRES

«Pasado y presente de la formación permanente»

Francisco IMBERNÓN

Scuola Materna, núm. 11, febrero de 2003

WEB: www.lascuola.it

«Progettare nella scuola»

Floriana CESINARO

«Nidi e servizi per l'infanzia»

Marcella FALCHI, Gabriele VENTURA

Vitta dell'infanzia, febrero de 2003

«Dal nido alla scuola dell'infanzia insieme ai genitori»

Marisa PICCIOLI

«L'orto esplosione di emozioni»

Diana PULSONI



G. Domínguez: **Vivir la escuela**, Madrid, Ediciones de la Torre, 2002.

La intención de este libro es reflexionar sobre la práctica de la educación infantil desde una perspectiva crítica, entendiendo la intervención docente como una integración aditiva de los distintos aspectos que se contemplan en el currículum. La primera parte resume el planteamiento educativo sobre el que se apoya la práctica. La segunda son las experiencias vividas en el grupo, organizadas en cinco bloques de tres experiencias cada uno. Todas ellas proponen formas de trabajar diversos contenidos (lenguaje, valores, pensamiento, sentimientos e interacción familia-entorno) y se acompañan de una útil bibliografía. Y como objetivo, que los niños tengan un crecimiento armónico, y que lleguen a ser personas abiertas, reflexivas, críticas y creativas

J. Ruiz, M. A. Espinosa, E. Ochaíta, P. Llaquet: **Derechos y necesidades de la infancia**, Madrid, CEAPA, 2002.

Amplio estudio sobre el origen y desarrollo de los derechos de las niñas y los niños, así como sus necesidades y la situación actual en el Estado español. La *Convención de los Derechos del Niño* establece el derecho de que el niño sea autor de su propio desarrollo, sujeto activo de derechos y de expresar opiniones y hacerlas valer en la adopción de decisiones relativas a su vida. Es preciso que maestros, educadores en general y familias la conozcan, valoren y promuevan.



Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 2003 (IVA incluido):
 España: 36,35 euros
 Europa: 44,70 euros
 Resto del mundo: 47 euros / 47 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

 Apellidos y nombre del titular

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

 Firma del titular

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

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mònica García

Consejo de Redacción: Marta M.^a Álvarez, Mercedes Blasi, M.^a del Mar Calderón, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Lola Martínez, Pilar Martínez, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Rosa Securun

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, M.^a del Mar Calderón, Antonio Fernández, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez, Mercedes Toro
Asturias: Marta M.^a Álvarez, Jorge Antuña, M.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Dolores Acosta, Hilda Armas, M.^a Jesús Boquete, Milagros Leal, Lola Martínez, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, M.^a Dolores Suárez, Cándida Rosa Toledo
Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piñeras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla
Castilla-León: J. Lino Barrio, Gloria Domínguez
Euskadi: Nerea Alzola, Josune Etxabe, Maite Gracia, Blanca Guerrero, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

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 la editorial.

Extremadura: Piedad Carpintero, M.^a Paz Pellisa
Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, María Mallol, Sol Martín, Lutgarda Reig
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única
Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.^a Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de cubierta: Rafaela Quintana

Impresión: Gráficas y Encuadernaciones Reunidas. Tambor del Bruc, 6. 08970 Sant Joan Despí (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.: 6,25 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

