

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
**in-fan-cia**  
*educar de 0 a 6 años*

2004

**86**

JULIO  
AGOSTO



# Entre el sí y el no: cuestión de calendarios

Dos temas de especial trascendencia para la educación infantil nos obligan a movernos entre el sí y el no, con respecto a las primeras decisiones del Ministerio de Educación: sí a la paralización del calendario de aplicación de la LOCE, no al calendario de financiación del segundo ciclo de educación infantil.

La satisfacción que en el mundo de la educación y de la escuela se ha generado a partir de las primeras decisiones del nuevo gobierno paralizando el calendario de aplicación de la LOCE durante dos años, es un buen inicio para recuperar la esperanza y proyectar la educación del país hacia un futuro.

Para la educación infantil, ha significado recuperar la identidad de la etapa, tanto para el primer ciclo, que nuevamente se ha incorporado al sistema educativo, como para el segundo, puesto que su existencia recupera el sentido de lo que es: educación infantil.

Durante dos años, a la espera de una nueva ley, estará nuevamente en vigor el marco referencial de la LOGSE y los Decretos que la desarrollaron. Desde esta perspectiva, tiene especial importancia recuperar para la educación infantil de 0 a 6 años el Decreto 1004, tan insuficiente para algunos cuando fue aprobado y tan deseado por los mismos este último año.

Afortunadamente, hoy, nadie cuestiona que la escuela pública obligatoria sea gratuita, pero muchos cuestionan que la escuela obligatoria no pública lo sea, especialmente cuando no respete las condiciones de acceso y el control democrático que la ley exige a ambas.

Tampoco nadie cuestiona que el segundo ciclo de educación infantil público sea gratuito, pero es muy cuestionable que lo sea el privado, antes de mejorar la realidad de nuestra educación infantil con más maestros para cada

grupo y así poder acercarnos a las ratios que dominan el panorama europeo, tan lejos de las nuestras.

La financiación de la escuela privada de 3 a 6 años es mucho menos prioritaria, cuando la gran necesidad de la sociedad hoy exige una oferta pública para la infancia de 0 a 3 años y el Ministerio no ha hecho público cómo y cuándo se financiará el primer ciclo, con lo cual los ayuntamientos y las familias deberán afrontar, casi en solitario, la educación de los más pequeños, una educación que cada vez más se sustenta sobre el esfuerzo del personal, que en su mayoría tiene unas condiciones de trabajo insostenibles, lo que comporta una falta de consideración de la infancia.

Con todo, finaliza un curso que nadie podía imaginar tan lleno de expectativas, que permiten soñar de nuevo, para proyectar de manera colectiva y con la participación de todos, la educación infantil de 0 a 6 años. ¡Aquí sí convendría adelantar el calendario!

<b>Página abierta</b>	<b>A la maestra María del Mar</b>	<b>2</b>	
<b>Educar de 0 a 6 años</b>	<b>La pareja educativa: un reto cultural</b>		<b>4</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>La maleta de los cuentos</b>	Rosa Simon	<b>11</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Estudiamos a los pintores</b>	Soledat Sans, David Altimir	<b>14</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Haciendo descubrimientos y ampliando los conocimientos</b>	Teresa Medeiros	<b>16</b>
	<b>Vamos al museo</b>	Manuel Ángel Puentes	<b>20</b>
<b>Actualidad de los clásicos</b>	<b>John Dewey</b>	Antonio Molero	<b>28</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Diálogo con la ciudad</b>	Elisabet Abeyà	<b>32</b>
<b>Infancia y salud</b>	<b>Control de esfínteres</b>	Conchi Ortega de la Fuente	<b>39</b>
<b>Poesía</b>	<b>Poesía grande para los más pequeños</b>		
	<b>No sé de dónde salió</b>	Juan Mata, Andrea Villarrubia	<b>42</b>
<b>Informaciones</b>			<b>44</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>46</b>
<b>Ojeada a revistas</b>			<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>	<b>sumario</b>		<b>47</b>

Tenemos muy buenos recuerdos de la maestra Mar, no sólo porque nos enseñara a leer y a escribir, sino por todas las cosas que hicimos aquel año.

A ninguno de nosotros se os olvidará aquella noche de estrellas que pasamos en el colegio, además, con su telescopio, vimos que la Luna no está tan lejos.

En la granja de José Antonio creímos ser granjeros haciendo queso, ordeñando cabras y cuidando a los animales.

A la maestra le gustaba mucho el agua y también quiso enseñarnos cómo se mueven los barcos; nos llevó hasta el Nacimiento y allí echamos a flotar todos nuestros barquitos; parecía un gran puerto pesquero.

Recordamos todo lo que aprendimos de los gatos, de otros animales, de cómo nacen los bebés, de exposiciones de pintura, y una tarde nos dejó que la enterráramos en hierba... ¡Qué bien lo pasamos!

Otro día quiso llevarnos a su casa y allí nos contó que se había perdido su perrito, al que quería mucho, pero teníamos que darnos prisa, pues había que ir al Parque de las Ciencias y al del poeta García Lorca.

Nos sentíamos muy bien en clase con nuestra maestra, que casi nunca regañaba y que algunas veces confundía nuestros nombres y nos reíamos mucho.

Nos echaba un guiño cuando hacíamos bien nuestros trabajos y muchas fotos para luego poder recordar nuestras excursiones y proyectos. Para fin



de curso acabamos muy mojados porque Mar preparó la fiesta del agua.

Pero el mejor recuerdo son las tartas de chocolate y vainilla que hacía en nuestro cumpleaños, los rincones que preparaba, sus canciones, los cuentos, sus teatrillos, los besos y abrazos que nos daba...

Pensamos que a la maestra debían de gustarle mucho los niños pues siempre se sentía alegre y feliz con todos nosotros.

*Niños y niñas del grupo de 3.º de Primaria, los primeros que Mar tuvo como maestra*

# A la maestra

## María del Mar

En una soleada mañana de junio.

Diez niños, diez dedos, a cada uno lo recibiste con cada uno de ellos.

Con mucha alegría le enseñaste la escuela y con el cuento de la gallina los engatusaste; nunca olvidaremos ese primer encuentro.

Llegó septiembre y enseguida empezaste a despertar la curiosidad de tus niños: con los peces, la fiesta de otoño con la lluvia de hojas, la magia de los Reyes, la vaca Ciriaca, las innumerables exposiciones y la inolvidable fiesta del agua, sin dejar atrás todo lo que les enseñaste y que con tanto entusiasmo ellos han aprendido; lo último, los dinosaurios y los experimentos que se han quedado a medio camino. A su vez nos has hecho a los padres partícipes de tus proyectos. Para nosotros has sido más que una maestra, una gran amiga, una gran compañera con la que siempre podíamos contar para lo que nos hicieras falta y siempre estabas dispuesta.

Nunca olvidaremos ese gran abrazo que en la última reunión nos diste.

Gracias, Mar, en nombre de todos los padres. Siempre estarás con nosotros.

*Las familias del grupo de 4 y 5 años*



Echaremos de menos:

- Los ratos de charla mañanera.
- Verte trabajando en clase.
- Tus historias de viajes y submarinismo.
- Tu compañía en reuniones y manifestaciones.
- Tu ayuda en las ensaladas.
- Tu entusiasmo con la informática.
- Tus risas con las compras en Mercadona.
- Las informaciones que nos pasabas de Internet.
- Tu cooperación en los claustros.
- Tu fuerza e ímpetu para organizar las actividades en común.
- Las risas con lágrimas contando tus anécdotas en nuestros ratos de ocio.
- Tu alegría por los días de sol queriendo aprovechar cualquier rayo que le diera color a tu piel.
- Tus anillos y pendientes fantásticos...

Te echaremos de menos.

*Tus compañeros y compañeras de Beas de Granada*

El 24 de abril, en el último Consejo de Redacción, Mar tuvo un especial protagonismo, contribuyó a hacernos tocar de pies en el suelo con su análisis de la realidad y del papel de la revista en consonancia, un análisis duro y esperanzado a la par, en lo que se entretrejan las necesidades de los maestros y maestras y la escuela, con alternativas de trabajo para ajustar lo que tenemos con lo que queremos, tanto para las niñas y los niños como para su escuela. El plan de trabajo para el próximo curso quedó empapado de sus ideas, de su entusiasmo... ahora, es un reto que entre todos tendremos que afrontar.

El 22 de mayo, el patio de la Escuela Virgen de la Cabeza, en Beas, una escuela pequeña, mostraba su armonía con el entorno, unos viejos olivos y una mata de lirios amarillos nos recordaban Andalucía, la tierra donde estábamos. Un patio pulido, donde una hilera de árboles ofrecían su sombra a pequeños y mayores, las personas que, con un silencio impresionante y respetuoso, poco a poco lo iban llenando. Eran las seis de la tarde y el sol brillaba en un cielo azul adornado de cúmulos. La placidez de la tardía primavera de este año revestía un acto en el que nadie habría querido estar y en el que nadie podía dejar de estar. Era el acto en recuerdo de Mar, la maestra, la compañera, la amiga, la hermana... que todo el mundo sentía tan cerca, que todos añorábamos.

Después de plantar una delicada glicinia, los cantos de los niños dieron paso al edificio pequeño de la escuela, el parvulario, donde Mar proponía actividades al grupo de niños de 4 y 5 años de la escuela. Las paredes nos hablaban de los trabajos realizados y sistemáticamente documentados con imágenes de los procesos y palabras de los descubrimientos, paredes en las que el mundo estaba presente desde lo más cercano a lo más lejano y cercano a la vez: la tecnología digital, informática y telemática siempre a punto y al alcance para ser utilizadas, al lado de otros instrumentos para pesar, medir, observar, y libros y más libros para saber más, para imaginar... y la realidad natural con caracoles, pechinas, hojas y frutos perfumando y llenando un espacio tan lleno y tan vacío a la vez.

Son muchos los maestros y las maestras que trabajan para cambiar el mundo, para mejorar la sociedad en la que les ha tocado de vivir, y lo hacen con discreción, en un trabajo aparentemente anónimo, en el del día a día con las niñas y los niños en la escuela, como lo hacía Mar con un compromiso en el que también era maestra.

*Infancia*

# La pareja educativa

## un reto cultural

**Este artículo es el primero de una serie de tres. Este escrito trata de recoger algunos de los principios filosóficos y educativos que sustentan la idea de la pareja de profesionales en el grupo. Estas ideas están entresacadas de la propia experiencia, de algunas reflexiones teóricas y de las extraordinarias aportaciones de Loris Malaguzzi. En dos posteriores escritos, compañeras de una escuela infantil 0-3 años en Pamplona y de un centro de educación infantil y primaria en Menorca expondrán –desde la vivencia práctica– su particular punto de vista sobre esta forma de trabajo.**

Una investigación francesa confirma que el trabajo aislado, el trabajo en soledad de la maestra de la escuela infantil o de la escuela primaria es el único que resiste en más de 30.000 profesiones disponibles. Esta investigación resalta todas las distorsiones, conflic-

tos psicológicos, regresiones y agresividad que se producen en esta manera inhumana de trabajar. Y no podemos olvidar, en un trabajo como éste, la defensa de la salud física, mental y psicológica que se debe defender a la par que la salud de los niños y niñas. Es necesario romper con el penoso aislamiento de esta profesión, aprender a trabajar en equipo, en comunidad, conjuntamente, comenzando por la pareja educativa. Es una nueva forma de cultura y de civilización, una apertura a ver distinto. Es una nueva forma de concebir la escuela para evitar la terrible devastación de los docentes, de la propia identidad vital y profesional. Pero, también, y esto es una tremenda paradoja, la mayor lucha consiste en romper las resistencias que el propio personal educador ofrece a trabajar cooperativamente y en pareja educativa. La tradición cultural, con la que hay que romper, impone un condicionamiento, excesivamente, brutal, pesado.

Loris Malaguzzi: «I nuovi orientamenti della scuola per l'infanzia», en AA.VV.: *Convegno circondariale sulla scuola e i nidi per l'infanzia*, Rimini, Municipio di Rimini, 1969, pág. 59.

Alfredo Hoyuelos

### Qué es la pareja educativa

La pareja educativa consiste en que dos personas (con la misma categoría profesional, igual calendario, con las mismas funciones e idéntico sueldo) comparten, sin divisiones nominales, un único grupo de niños y niñas, durante la mayor parte de la jornada laboral. Dos profesionales que se reparten la responsabilidad de la relación con las criaturas, con las familias y que tienen el mismo poder de decisión.

La pareja educativa rompe, culturalmente, con un modelo tradicional de una maestra con un grupo de niños y niñas, o con una agregación de dos personas en la que hay una maestra o un auxiliar con diferentes funciones y categorías.

### Por qué la pareja educativa

Son muchas las razones que sustentan –ideológicamente– esta forma de trabajo. En resumen podríamos hablar de:

#### *Argumentos culturales y contraculturales*

Tradicionalmente, todavía hoy, la escuela perpetúa la idea de una maestra-tutora con un grupo de niños y niñas; se trata una persona que trata de educar en soledad. Esta forma de trabajo no ha cambiado –salvo excepciones– en toda la historia de la educación.

---

**“Es difícil sobrevivir profesionalmente en un entorno en el que no se puede –en la cotidianidad– compartir con nadie las emociones y las ideas que supone la extraordinaria tarea de educar.”**

---

Pensándolo bien, se trata de una situación de pérdida para la profesión. Es difícil sobrevivir profesionalmente en un entorno en el que no se puede –en la cotidianidad– compartir con nadie las emociones y las ideas que supone la extraordinaria tarea de educar. Esta soledad o aislamiento pueden, en algunas ocasiones, como dice Malaguzzi, provocar el síndrome del profesor quemado y algunas de las depresiones que pueden sufrir los profesionales.

La pareja educativa reta a la idea cultural de separación, de reinos de taifas, de encerrarse a solas en el espacio del grupo con las criaturas, de considerar a los niños y niñas privados de alguien. Morin lo escribe muy claro:

«Muchos profesores están instalados en sus costumbres disciplinarias. Éstos, como decía Courien, son como lobos que orinan para marcar su territorio y muerden a aquéllos que penetran en él. Existe una resistencia obtusa, incluso entre espíritus refinados. El desafío es invisible para ellos». (Edgar Morin: *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral, 2001, pág. 130.

La pareja educativa rasga el territorio de lo delimitado como propiedad privada para abarcar la aventura de la ambigüedad o de lo impreciso. Valores de una enorme envergadura educativa.

Malaguzzi solía comentar que en una clase con una sola maestra y un grupo numeroso de niños no se puede educar; sólo se puede llevar a cabo una «pedagogía bucólica», en referencia a un rebaño de ovejas que deben ser contenidas en un redil con un pastor.

En este sentido, la pareja educativa supone una provocación y una ruptura cultural.

*Argumentos desde la filosofía de la complejidad*

Si creemos y defendemos un niño o niña complejos no es sólo porque creamos que, desde el nacimiento, las criaturas tienen grandes capacidades que no son simples ni se deben simplificar. Es, también, porque abarcamos un tipo de filosofía determinada que se conoce como teoría de la complejidad.

De esta teoría, defendida por autores desde distintos campos culturales, extraemos algunos principios<sup>1</sup> que ahora aplicamos al tema que nos atañe:

- *Principio de la relación partes-todo.* Este principio afirma que el todo es más y menos que la suma de las partes. Efectivamente, una pareja educativa no es uno más uno. No consiste en sumar las posibilidades de uno y de otro, sino las facultades de dos personas trabajando conjuntamente.
- *Principio dialógico.* La dialógica conlleva, manteniendo vivas las contradicciones, a poner en diálogo, en relación y en discusión pública las ideas de varias personas; en este caso de una pareja que comparte un mismo grupo.
- *Principio de la complementariedad.* Significa asumir, humildemente, que somos «incompletos» y que existe la necesidad de encontrarnos con los demás para poder intercambiar puntos de vista. Cada uno de nosotros –consciente o inconscientemente– tenemos una forma de mirar, de ver o de

actuar. Cada profesional poseemos una imagen particular del niño o de la niña. Pero no sólo esto, sino que cada individuo –potencialmente– creamos una forma de relación y de actitud que nos imponen nuestra formación, nuestra cultura o nuestras expectativas. Y las criaturas, prácticamente desde el nacimiento, son capaces de establecer relaciones diversas con distintas personas. Ésta es una de las riquezas del ser humano que la escuela puede empobrecer. En un grupo con una sola maestra las opciones quedan reducidas. No creo que exista una profesional, por muy formada y motivada que esté, que sea capaz de satisfacer los ritmos, deseos, derechos, y de establecer relaciones significativas con cada uno de los niños y niñas del grupo. Con dos personas las elecciones de las criaturas –por lo menos– se duplican. El hecho de que dos maestras compartan el mismo grupo de niños y niñas conlleva, además, poner en relación puntos de vista, incluso divergentes. Cada uno de nosotros nos hacemos una imagen subjetiva de cada niño y niña. Al menos, dos puntos de vista diversos evitan etiquetar prematuramente a las criaturas y, sobre todo, nos enseña a escuchar otras versiones de cada niño o niña que aportan diversas *imágenes* desconocidas de cada criatura, ofertando mayor libertad de elección, y menos prejuicios. De esta manera, la subjetividad se transforma en intersubjetividad.

- *Principio de la discontinuidad horizontal y vertical.* Hemos creído en la continuidad como algo deseable. Pero la continuidad –en ocasiones– es una simplificación de la vitalidad. Dos personas, trabajando conjuntamente, ofrecen a los niños modelos de interacción y forma de conocerse diver-

---

**“Es improbable que una profesional, por muy formada y motivada que esté, pueda satisfacer los ritmos, deseos, derechos, y establecer relaciones significativas con todos y cada cada uno de los niños y niñas del grupo.”**

---

sas. La identidad se complejiza para hacerse más rica y de calidad. También los niños y niñas pueden elegir a distintas personas para según qué relaciones o juegos. Como si, inteligentemente, descubrieran que con cada individuo pueden establecer relaciones y normas diversas. Lo mismo creo que nos ocurre a las personas adultas. Pero, a veces, puede parecernos que la discontinuidad (que no hay que confundir con la incoherencia) nos hace entrar en contradicción.

- *La contradicción es otro de los principios deseables y vitales de la complejidad.* La contradicción invita a estar vivos, pero no hay que confundirla con la incoherencia. Tal vez sea más explícito Eugenio Trías:

La vida misma existe y es en virtud de la contradicción. Allí donde hay contradicción hay fuerza vital. La contradicción es el signo mismo de lo viviente, de lo que está plenamente vivo. Se halla en este sentido en las antípodas de la identidad. La vida no puede ser determinada de modo unívoco: en campos contradictorios. Y esto no es signo de impotencia y debilidad. Debemos aprender a vivir con las contradicciones y aprender a relacionarnos con ellas. (Eugenio Trías, *Ética y condición humana*, Barcelona, Península, 2000, pág. 43.)

#### *Argumentos de carácter ético-educativo*

Educación significa, para Loris Malaguzzi, confrontar y discutir públicamente interpretaciones posibles sobre la manera de hacer educación. Implica coincidir en el deseo de respetar la cultura infantil, pero no en la forma unívoca de ver al niño. Educar comporta abrirse a la crítica, estar

---

**“La pareja educativa aporta mayor riqueza y complejidad al grupo: más modelos, más conflictos sociocognitivos, más ideas. Educar denota saber, continuamente, consensuar y *disensuar*.”**

---

dispuesto a exponerse públicamente a las consideraciones de los demás, y aprender a realizar apreciaciones y estimaciones sobre el trabajo de los y las profesionales, y a distinguir éste de las críticas personales.

La pareja educativa, en este sentido, aporta una mayor riqueza y complejidad al grupo: más modelos, más conflictos sociocognitivos, más ideas. Los niños y niñas son sensibles a estos acuerdos y desacuerdos constructivos. Educar denota saber, continuamente, consensuar y *disensuar*.

También he hecho referencia a la importancia de la libertad de elección. Muchas veces hemos observado cómo los niños y niñas (y también tenemos que reconocerlo nosotros los y las profesionales, y también los padres y madres) eligen o no eligen personas específicas para realizar diversos apegos. Vínculos que no son indiscriminados y que son elegidos según las circunstancias, los ámbitos o los contextos.

De la misma manera, éticamente, la educación consiste en concebir la profesión de manera social. El trabajo en pareja ayuda a explicitar mejor las ideas, a justificar nuestras elecciones educativas y a conocer diversos valores que las criaturas saben apreciar porque los perciben de forma negociada en el actuar de los adultos.

#### *Argumentos organizativos*

La pareja educativa permite amplificar las oportunidades organizativas que se incrementan en la posibilidad de trabajar –a lo largo del curso– con todo el grupo, subdivididos en grupos pequeños de diferentes dimensiones

o de forma individualizada. Dos personas pueden establecer muchas posibilidades cualitativas y cuantitativas de formas organizadas de practicar la tarea educativa.

De esta forma, la pareja educativa ofrece una mayor flexibilidad organizativa de disponibilidad de propuestas, horarios, materiales y relaciones. Un gran éxito para quien, retando el miedo y la inseguridad de la profesión, ha querido probarlo. Un trabajo de pareja que sólo –para Malaguzzi– es un eslabón de la gran cadena de todo el trabajo cooperativo que se lleva a cabo en la escuela.

#### *Argumentos sobre la diversidad de roles*

Un solo maestro o maestra con un grupo de niños y niñas, es difícil que pruebe roles diversos a los que le impone la propia situación o la propia tradición de enseñante.

La idea de la pareja permite, según las ocasiones, coordinar y establecer roles de actuación complementarios. Posibilita, además, que una de las profesionales observe y pueda ejercer una mirada crítica sobre cómo es la relación de la compañera con los niños y niñas.

La organización por parejas educativas permite, también, una observación más detallada de los acontecimientos cotidianos, ya que, en ocasiones, una de las personas –a turnos– puede ser liberada para tomar oportunas observaciones que lleven a analizar y reflexionar sobre la propia práctica educativa. Esto permite experimentar y definir, a su vez, nuevos roles de intervención.



---

**“La pareja educativa posibilita  
contrastar experiencia, argumentos,  
enriquecerse mutuamente y  
complementarse.  
Y todo esto dota a la profesión de  
un significado emocional  
de gran valor vital y educativo.”**

---

*Argumentos basados en la resiliencia y capacidad de «adaptatividad» humana*

La resiliencia<sup>2</sup> es la capacidad o los recursos que tiene un individuo para solucionar –con optimismo– los problemas y rehacerse de las graves adversidades de la vida. Para que esto sea posible son necesarias algunas condiciones. Entre ellas es importante resaltar que la capacidad de establecer vínculos múltiples con diversos sujetos permite una personalidad con una adaptatividad más flexible. La pareja educativa posibilita esta virtualidad.

*Argumentos neurológicos*

Neurológicamente, también, el ser humano está dotado para realizar múltiples contactos sociales, y es capaz –tempranamente– de distinguir, con gran facilidad, las caras de las personas estableciendo discriminaciones y comparaciones visuales significativas.

De la misma forma, las relaciones múltiples tempranas con diversas personas (lo cual no quiere decir tampoco que sean excesivas o indiscriminadas) posibilita ampliar las competencias neuronales.

*Argumentos laborales y funcionales*

No es extraño que en un maestro o una maestra se queden en situación de baja laboral por enfermedad o que se produzcan diversas ausencias laborales justificadas. Y, en ocasiones, ocurre que la sustitución, también, puede

enfermar. La pareja posibilita dar una cierta estabilidad al grupo, ya que si falta una persona –y mientras ésta es sustituida– la situación organizativa y la consecución del proyecto que, en ese momento, se está llevando a cabo quedan más asegurados. Los niños, niñas y la nueva maestra tienen, de esta manera, una referencia más sostenida y estable.

*Argumentos emocionales*

La pareja educativa permite compartir más ilusiones, más estrategias y más emociones positivas. Las ilusiones contagian profesionalmente y provocan una retroalimentación positiva que, a su vez, emociona. He comprobado personalmente –cuando trabajo en pareja, a diferencia de cuando lo he hecho solo–, que me río más, que hay más bromas que me ayudan a que la difícil tarea de educar sea más divertida. Diariamente necesito tener alguien cerca con el que emocionarme de lo que veo o interpreto. Y creo que esto los niños y niñas lo agradecen muchísimo.

Esta forma de trabajo posibilita contrastar experiencia, argumentos, enriquecerse mutuamente y complementarse. Y todo esto dota a la profesión de un significado emocional de gran valor vital y educativo.

**Algunas resistencias o críticas a la pareja educativa**

He oído, a lo largo de estos años, algunas resistencias o críticas a la posibilidad de trabajar en pareja educativa cuando, en diversas ocasiones, he

propuesto unir dos grupos de dos educadoras o maestras en una sola unidad. Trataré, ahora, de señalar algunas de esas objeciones y de dar una breve respuesta a las mismas.

*No existe un hábito creado. El trabajo en pareja genera incomodidad o miedo*

He observado que no existe, salvo excepciones, una costumbre de trabajar en pareja, a sentirse observado y se tiene miedo a perder cierta *naturalidad*. Espontaneidad que no siempre es adecuada para una labor cualificada profesional. Esta inseguridad de algunos y algunas profesionales establece una severa resistencia –histórica– para posibilitar esta idónea forma de trabajo. Pienso que ha llegado el momento de realizar –con ayudas contingentes– un esfuerzo personal y laboral por dar un vuelco antropológico a esa situación.

*La pareja rompe con la posibilidad de un apego significativo y con la importancia de la figura de referencia.*

La idea del apego proviene de John Bolwy. Existen, a mi modo de ver sin duda, ideas interesantes para rescatar de este investigador inglés. Pero el mayor error de sus teorías consiste en creer que los bebés son innatamente monotrópicos, es decir que tienen una predisposición a formar una relación privilegiada con una persona. Sin embargo, desde el nacimiento, las criaturas son capaces de desarrollar una variedad de relaciones importantes

**“La pareja educativa aumenta las opiniones, la creatividad, el cooperativismo, la solidaridad, la relatividad...**

**Valores de los que las personas adultas debemos dar ejemplo, ante todo, a los niños y niñas muy sensibles a la forma de cómo los mayores nos relacionamos.”**

que varían en intensidad de persona a persona y de día a día. Los bebés no se ven obligados a amar a una sola persona cuando existen otras posibilidades. Con esto no quiero decir, en absoluto, que no sea vital la afectividad, o la relación extraordinaria con la madre y el padre, ni que los niños y niñas no escojan figuras de referencia (como nos ocurre a los adultos). Pero la pareja educativa amplifica esta posibilidad.

*La pareja educativa impide, en algunas ocasiones, el desarrollo autónomo de una de las profesionales*

Si conocemos las dinámicas de pareja, cabe la posibilidad de que –en algunas ocasiones– una de las personas adquiera un rol dominante, y la otra un rol sumiso; como si a alguna de las profesionales se le restase poder de decisión. Es importante superar estas situaciones y aprender a negociar constantemente, desde el principio de la complementariedad, con la otra persona.

*Existen formas metodológicas diferentes de trabajo*

Incluso en la misma escuela, podemos descubrir formas muy diversas y distintas metodologías educativas, sobre todo en el 3-6 años. Ese dicho tradicional de que «cada maestrillo tiene su librillo» es, en muchas ocasiones, una rémora y un impedimento para poder establecer formas cooperativas de trabajo. Cada profesional, de esta forma, permanece encerrado en su jaula de oro, en su reino de taifas.

*¿Y si no nos llevamos bien?*

En algunas programaciones escolares, algunos objetivos hablan de socializar a los niños y niñas. Malaguzzi, provocadoramente, afirmaba que es mejor que algunas maestras se preocupen más de su egocentrismo y de la incapacidad de socializarse y de trabajar con otros profesionales, que del supuesto egocentrismo de los niños y niñas.

*Los grupos se hacen más numerosos*

No puedo negar que, con las legalmente ilegales ratios tan elevadas, el unir dos grupos puede llevar a masificar una agrupación. No obstante, decidiendo con responsabilidad, las innumerables ventajas que oferta una pareja educativa invitan a animar su proliferación.

### Para terminar

Cuando pasa el período de la matriculación, las diversas escuelas empiezan a contar los niños y niñas con la ilusión de comprobar si los grupos, por ejemplo, de tres años pasan del mágico número de 25, y poder solicitar un desdoblamiento de grupo. Es tiempo de conjeturas y cábalas.

Tradicionalmente, este desdoblamiento ha sido visto como una panacea para poder curar una de las enfermedades de las que adolece el sistema educativo: el exceso de criaturas por maestro o maestra. Reconociendo, desde el principio, que las ratios que establece la legislación vigente son vergonzosas, no creo que sea una solución pedir la reducción de criaturas por grupo. Creo que es más educativo solicitar que se aumenten el número de maestros y maestras que, a la vez, pueden trabajar con un grupo de niños y niñas.

Es importante romper, de una vez por todas, con el concepto tradicional e incoherente de unidad como grupo de niños con una sola persona adulta. Haciendo números, es preferible (como ejemplo) —si el espacio lo permite— un grupo de 33 criaturas con dos maestras, que no dos clases separadas de 16 y 17 criaturas respectivamente.

Una pareja, ya lo he dicho, no es 1 + 1. Existe un antiguo proverbio que afirma cómo la relación entre las personas no es algo material:

«Si una persona tiene una moneda y se la cambia con otra, al final cada una tiene una moneda; pero si una persona tiene una idea y se la intercambia con otra, cada una posee dos ideas.

La pareja educativa aumenta las opiniones, la creatividad, el cooperativismo, la solidaridad, la relatividad, etc. Valores de los que las personas adultas debemos dar ejemplo, ante todo, a los niños y niñas muy sensibles a la forma de cómo los mayores nos relacionamos. Loris Malaguzzi, una vez más, lo dice mejor:

La co-presencia (y en un sentido más amplio la concepción de un trabajo cooperativo) que existía desde el principio ha supuesto una consciente ruptura con el tradicional aislamiento de los educadores que malentienden su libertad didáctica y, de esta manera, legitiman su soledad humana y, también, la profesional y cultural. Esto es un hecho que, en realidad, empobrece y marchita muchas potencialidades y recursos que son importantes para cualificar y hacer eficaz la tarea educativa (...)

El trabajo en pareja y, después, el de las parejas en grupo han ofrecido enormes beneficios, para niños y adultos, tanto en el plano educativo como en el psicológico. Pero, además, este trabajo en pareja, que se incluía en un proyecto interaccionista y socio-constructivista constituía el primer ladrillo que, junto a otros, formaba un puente que nos llevaba hasta la idea de gestión social y de participación de los padres.

Los niños, que están naturalmente disponibles, no se hacen amigos o maestros entre ellos, recogiendo los modelos del cielo o de los libros. Recogen e interpretan los modelos de los maestros y adultos: tanto cuanto más saben éstos trabajar, discutir, pensar e investigar juntos.<sup>3</sup> ■

Artículo basado en la intervención en las II Jornadas Pedagógicas organizadas por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz el 15 y 16 de noviembre de 2002. Este tema también está desarrollado en Alfredo Hoyuelos: *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Rosa Sensat-Octaedro, 2004.

### Notas

1. Para ver una definición filosófica de estos principios se puede recurrir, entre otras obras, a Morin, E.; Roger, E. y Domingo, R.: *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Salamanca, UNESCO-Universidad de Valladolid, 2002.

2. Ver por ejemplo las obras de Boris Cyrulnik o de Michel Manciaux.

3. Loris Malaguzzi: *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Rosa Sensat-Octaedro, 2001, págs. 77-78.

# La maleta

## de los cuentos

**La maleta de los cuentos es una experiencia que utiliza los títeres de palo para dar vida a los cuentos. La magia estriba, además de en el cuento en sí mismo, en la forma como se presenta la narración, ya que siempre se hace a través de un ritual en el que intervienen la música y los niños y niñas, que abren la maleta.**

**Rosa Simon**

Como cada mañana, los *Pardals* («gorriónes», el grupo de niños y niñas entre 14 y 23 meses) han ido llegando a la escuela.

Cuando ya están todos, los he llamado para decirles que hace bastante rato que oigo ruidos en el rincón de la Maleta de los Cuentos. La emoción es grande, ya que conocen perfectamente lo que esto significa.

Sin perder tiempo, recogemos los juguetes con los que estábamos jugando, vamos a buscar las sillas y las colocamos, bien puestas, en el lugar adecuado.

Ceremoniosamente, vamos a buscar la maleta, y la ponemos encima de un taburete, delante de las sillas. El paso siguiente será colgar la cortinilla que usaremos para ir colgando los personajes.

Ya está casi todo a punto. Sólo falta la música (*Fellini 8 y medio*, interpretada por la orquesta Platería) para acabar de despertar el cuento que parece que hoy quiere asomar la cabeza.

Me siento en el taburete, me pongo la maleta en la falda y esperamos unos instantes a ver qué pasa. Efectivamente, empieza a producirse un leve balanceo que va aumentando poco a poco; los *Pardals* aplauden porque saben que dentro de la maleta hay vida.

Paramos la música y voy llamando a alguno de los pequeños para que se acerquen a picar a la tapa de la maleta. Y cuando parece que hay respuesta, desabrochamos el clip que cierra la maleta.

«A ver, a ver ¿qué cuento estará hoy despierto? ¿Tal vez *Pulgarcito*?»

Acerco la oreja y... ¡éste está durmiendo!

«¿Tal vez *El sol que no tenía memoria*?

Acerco la oreja y... ¡éste está durmiendo!

Lentamente vamos recorriendo todos los cuentos que hay dentro de la maleta y, por lo que parece, todos duermen. Los *Pardals* se van dando cuenta de lo que ocurre y ellos mismos, antes de que se lo diga, ya van diciendo que no. Pero...

«Atención, aún queda un cuento: *El caracol y la hierbecita de poleo*.

Acercó la oreja y... ¡Este sí que está despierto!

Todos aplauden, ha costado un poco, pero por fin empieza la historia: «Érase una vez...»

Los personajes son pequeños títeres de palo, dibujados y pintados en una cartulina y protegidos con airon-fix, detrás de los cuales hay un trozo de velcro que posibilita que los vayamos colgando en la cortinilla que previamente habíamos preparado.

Primero hemos colgado el sol, que saca la nariz por detrás de las montañas, porque, ya se sabe, aquel caracol tan curioso que, después de sacar los cuernos de la maleta, quiere verlo, olerlo y tocarlo todo, quiere ir a ver el agujero de donde sale el sol; pero resulta que, aunque busca y busca, no consigue encontrarlo y, pobrecillo, ¿sabéis lo que le pasa? Pues que ha cogido un fuerte dolor de barriga, y para poder



*Un círculo mágico alrededor del mundo de los cuentos que surge de una maleta que provoca el diálogo y la acción.*

curarse necesita hacerse una sopita con la hierbecita de poleo. Cuando la encuentra (saco la hierbecita, la cuelgo y coloco al caracol detrás), resulta que no puede arrancarla y...

«Estira que estirarás, estira que estirarás, estira que estirarás y ¿sabéis qué? ¡Que no podía!»

(Esta parte siempre la hacemos gesticulando mucho y con la misma cancioncilla, de tal forma que todos la conocen muy bien, e incluso los mayores ya la siguen).

«Más tarde aparece un escarabajo negro que al ver al caracol tan atareado le pregunta qué le pesa y, como es un buen amigo, le ayuda.

(Y entonces cuelgo el escarabajo detrás del caracol.)

«Estira que estirarás, estira que estirarás...»

Así, al aparecer la rana y preguntar: «¿Qué hacéis aquí tan atareados?», respondemos cantando.

Los personajes van desfilando y por fin aparece aquel buey tan grande y gordo que, como

resultado de querer ayudar, hace que caigan todos al suelo. Los *Pardals* se ríen y acaban, igual que yo, estirados en el suelo como los personajes del cuento.

«Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.»

El cuento se ha acabado y ha llegado la hora de despedir a los personajes. Volvemos a poner la música, y cogiéndolos uno por uno les vamos diciendo adiós, devolviéndolos a su compartimento dentro de la maleta que, una vez cerrada, retornamos a su rinconcito.

### ¿Para qué edad?

Como experiencia diré que he utilizado la maleta tanto con grupos de 2 años como de 3. En el grupo de 1 a 2 años acostumbro a escoger los dos o tres cuentos más sencillos, como *Pulgarcito*, *El caracol y la hierbecita de poleo*, y *Las tres hormigas*, ya que por su simplicidad, cancioncillas y frases repetidas facilita atraer la atención y conseguir la participación de los pequeños.

En los grupos de dos a tres años la participación de los pequeños es más activa, ya que

en muchas ocasiones son ellos los encargados de manipular los títeres a medida que yo narro el cuento.

En algunos casos, y cuando me interesa trabajar un cuento más intensamente, lo cuelgo en la pared durante unos cuantos días detrás de unas cortinas que tenemos en forma de teatrillo.

### ¿Qué cuentos y para qué?

Este trabajo ha sido desarrollado en el transcurso de diferentes años, teniendo en cuenta las necesidades pedagógicas de cada momento. Algunos han sido elaborados para resaltar algunos valores morales —como el cuento de *Las tres hormigas*— otros, para trabajar los sentidos —como *El país de los cinco sentidos*—; otros, para hablar de los fenómenos meteorológicos —como *El sol que no tenía memoria*—; hay uno que ha sido escrito y elaborado para introducir la entrada de la primavera, etc.

En el compartimento de cada cuento, además de los títeres, está el texto de los cuentos —en caso de que esté editado, para que pueda utilizarlo el resto del equipo de educadoras de la escuela. ■

# Estudiamos a los pintores

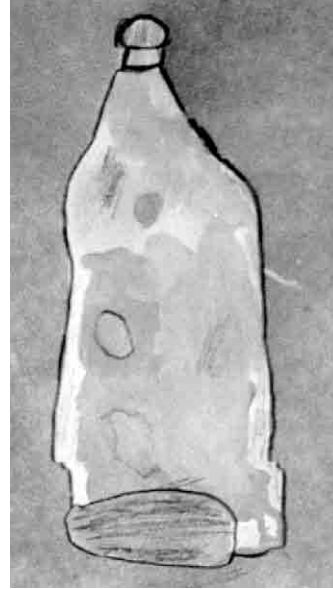
agosto 2004

14

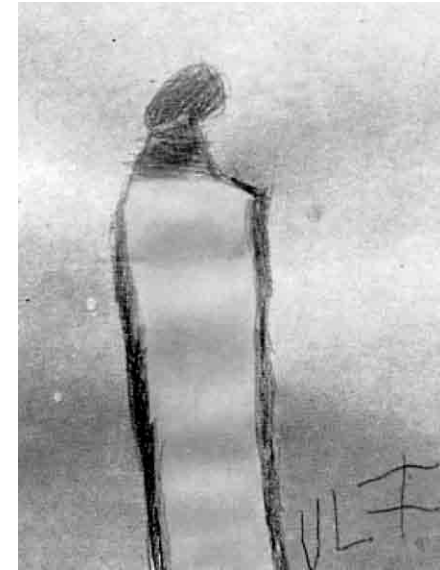
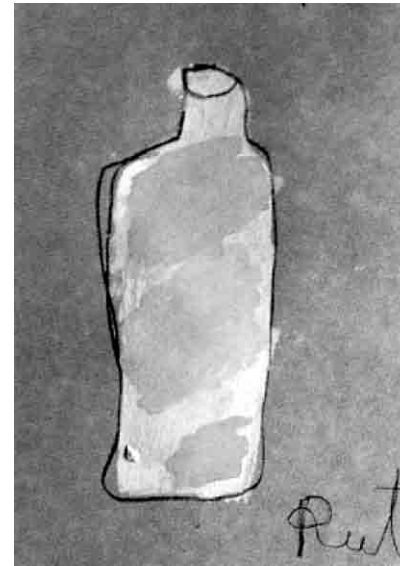
julio



*Los que tienen gato en casa lo traen al taller, lo observan y lo dibujan. Los perros de Bonnard, Ponce, Black, Fachol, de algún modo también están presentes.*



*Giorgio Morandi nos acompaña en el descubrimiento de la sutileza, la finura y el equilibrio de las tonalidades de los objetos cotidianos. Los más pequeños, antes de hacer su botella, con los ojos cerrados hacen deslizarse sus manos para percibir la forma. Después captarán el color.*





Soledat Sans, David Altimir

Si Van Gogh o Cézanne, o Bonnard, hubiesen vivido en Sant Just, ¿qué habrían pintado?

En el *Carran Blau* presentamos la obra y la vida de diferentes artistas que pueden ayudarnos. ¿Ayudarnos, cómo?

Jugamos a salir a la calle y a ojear el mundo de igual manera que estos artistas quizá lo habrían hecho. No nos proponemos copiar estilos, o únicamente crear estrategias para conocer datos sobre pintores; queremos saber hasta qué punto los niños y niñas pueden contemplar las telas de estos pintores para encontrar la huella de la mirada que las ha creado. Queremos llevar a los niños en busca de la actitud que los artistas tenían ante el mundo. Por eso animamos a los niños y niñas a proceder como Cézanne:

**caminar** por las colinas de la Peña del Moro de Sant Just, con los utensilios de pintura, el óleo y la tela bajo el brazo, en busca del motivo **mirar con ojos de pintor**, es decir, saber mirar aquello que quieres pintar: la forma, la luz, la oscuridad

**callar**, porque es preciso silencio para estar atento a todo aquello que vives **sentir y emocionarse** ante lo que se ve

**escoger** para relacionar lo que se ve y lo que se siente, para llevar a cabo la propia interpretación

**dar forma y pintar** lo que el pintor veía y sentía; pintar al óleo la luz, la geometría de los troncos, el perfil de los horizontes, y materializar cuadros y cuadros como quien recorta las piezas de un puzzle que le ayude a entender el mundo

Los niños, los ojos de Cézanne, de Bonnard, de Matisse, y los materiales que se proponen en el taller (óleo sobre tela, pintura plástica y ceras sobre cartón, cemento sobre madera, etc.): tres ingredientes siempre iguales, siempre distintos, para descubrir y construir las actitudes que nos ayudan a ver y entender el mundo en toda su complejidad. ■



# Haciendo descubrimientos y ampliando los conocimientos

**La experiencia que aquí se relata se ha llevado a cabo con niños y niñas entre dos y tres años en el grupo de infantil del Núcleo de Educação Infantil, una escuela pública brasileña que forma parte de la Universidad Federal del Río Grande del Norte, en la ciudad de Natal.**

En la escuela infantil, la promoción de la construcción del conocimiento por los niños y niñas significa, sobre todo, implicarlos en la observación y descripción de lo que les rodea, y en la experiencias en que ellos mismos puedan participar tomando sus primeras decisiones, investigando, descubriendo.

Desde que el niño nace, se encuentra inmerso en un mundo de conocimientos construidos históricamente y marcados por la cultura de su medio. El pequeño empieza a explorar el medio en el que vive, y a través de esta acción y de la interacción con los objetos y personas, construye su realidad, adquiriendo nuevos conocimientos y al mismo tiempo desarrollándose intelectualmente. De este modo, aprende a pensar, a establecer generalizaciones en su pensamiento y a construir los conceptos, que son las palabras con las cuales lee el mundo.

Cada vez más observamos que los pequeños reciben información acerca de aspectos variados de la vida humana, involucrados y resueltos por la investigación científica, a través de la televisión, internet, revistas y libros. Todo esto contribuye cada vez más, al desarrollo de sus pensamientos y de sus condiciones de pensar acerca del mundo.

**Teresa Medeiros**

Por lo tanto, al llegar a la escuela, e incluso ya frecuentándola, los pequeños traen consigo conocimientos construidos a partir de sus vivencias, fuera del ambiente escolar. Es importante, pues, que el trabajo de la escuela parta de estos conocimientos. Al maestro, como mediador del proceso, le corresponde el crear situaciones de aprendizaje que desafíen y agudicen la curiosidad natural infantil para explorar más el mundo que les rodea, y permitirles hacer nuevos descubrimientos mediante los que puedan construir conocimientos nuevos, a partir de lo que ya conocen.

Creyendo en esta forma de trabajo, sugerimos a los niños y niñas un estudio sobre el mar y sus elementos, una vez que habíamos percibido que, durante nuestras conversaciones en la reunión, este asunto estaba siempre de actualidad, por haber ido alguien a la playa, o haber asistido a una película sobre el mar, etc.

Iniciamos nuestro estudio propiciando momentos para que los niños y niñas expresasen sus pensamientos sobre lo que conocían del mar. En la rueda de intervenciones, un momento de búsqueda de informaciones e intercambio de ideas, todos se mostraron participativos. En las conversaciones percibíamos que, para ellos, en el mar solamente había animales. Aunque ya habían tenido contacto con los demás elementos, éstos no eran considerados como parte del mar.



*Descubrir, conocer, al aire libre...*

La maestra, a medida que los niños hablaban, registró sus ideas iniciales, las primeras hipótesis, como texto en un gran papel, que se pegó en la pared para que durante el estudio pudiésemos hacer las comparaciones entre las hipótesis y los nuevos conocimientos, y añadir estos últimos.

En todo momento, las maestras, ejercemos el papel de mediadoras, de organizadoras de las ideas. Es importante resaltar aquí que los pequeños de esta edad aún disponen de un vocabulario restringido. Muchas veces no consiguen expresar sus ideas, los hechos por completo, sino solo parte de ellos, y el adulto, como mediador, debe dar una estructura mejor a la idea, debe repetírsela al niño con una construcción más ordenada de las palabras. El lenguaje debe estar presente en todo momento como forma de estructurar el pensamiento.

Considerando las características propias de esta fase de desarrollo, y a partir de las cuestiones suscitadas en el grupo, definimos como uno de los objetivos para este estudio el percibir que en el mar hay formas variadas de vida: animales y plantas; así como identificar otros elementos que forman parte del mar: arena, sal, agua, piedras; conocer algunos beneficios que el mar proporciona al ser humano; identificar algunos de los medios que el ser humano utiliza para adquirir cosas del mar; adquirir nociones acerca de la importancia de la preservación del mar para la propia vida marina y también para la nuestra.



A partir de los objetivos propuestos, y buscando atender a las necesidades de los niños, elaboramos diversas actividades para que ellos fueran adquiriendo estos conocimientos. Los libros, fotos, películas, acuario, playa, pesca, cocina, se convirtieron en fuentes de informaciones para la realización de nuestro estudio.

Asistimos a una película sobre la vida marina, que nos enseñó un poco de la flora y fauna del mar, así como del trabajo de los pescadores y el cultivo de algunos animales en las denominadas «haciendas marinas». Después de la sesión de vídeo, se realizaron comentarios y observaciones. Pudimos apreciar que los conocimientos ya se ampliaban acerca del mar. La existencia de plantas, de piedras, de la arena y de otros animales, así como la pesca y el cultivo de gambas y de cangrejo como medios de adquirir alimentos del mar, ya empezaban a ser percibidos por los niños y niñas, de acuerdo con sus relatos.

Visitamos un acuario, en el que fue posible conocer y ver bien de cerca algunos animales y plantas y saber un poco sobre sus vidas. A los niños les encantaron el tiburón y el pulpo. Pero también se quedaron maravillados con algunas plantas, y sobre todo con algunos animales que se parecían a las plantas. El descubrimiento de que hay tantas plantas en el mar, nos llevó a buscar informaciones acerca de ellas, y comprobar que sirven de alimento para los peces, ballenas, cangrejos, gambas y tantos otros animales, así

como de escondrijo para algunos. Pudimos ver que hay algunas que son venenosas y se comen los peces pequeñitos; son las carnívoras. Las plantas también sirven para hacer cremas para la piel; deshidratadas, pueden ser utilizadas como adornos y con algunas se pueden preparar alimentos y medicinas para las personas.

Una actividad que dejó a todos en estado frenético fue nuestro paseo y pesca en la playa de Ponta Negra. Para favorecer la construcción del conocimiento nada mejor que estar en contacto directo con el objeto de estudio y tener nuevas vivencias al respecto. Para realizar esta actividad recordamos algunos acuerdos que el grupo había establecido en asamblea: nuestras reglas para los paseos. También entramos en contacto con un pescador que trabaja en esta playa, para concertar una cita con él junto a los niños, saber si era posible hacer una excursión de pesca con ellos, comprobar las condiciones del mar, si estaba bajamar, etc.

Con todo listo, llegamos a la playa. Los niños tuvieron la oportunidad de conocer varios pescadores, principalmente el señor Galego, que nos concedió una entrevista, mediante la que pudimos conocer aspectos de su trabajo, de la vida en el mar, etc. Los niños conocieron algunos tipos de barcos; el material que usan para pescar; y algunas formas de pescar: con caña, con red, con arpón. Realizamos finalmente una sesión de pesca, con una red de arrastre. Los pequeños ayudaron a los pescadores a arreglar la red para llevarla al mar. Mientras los pescadores pescaban mar adentro, el grupo aprovechó para bañarse, merendar y recoger algunas cosas que formaban parte del mar. Al regresar los pescadores, una vez más los niños les echaron una mano, arrastrando la red hacia fuera, hasta la arena. Con la red ya en la arena, los pequeños pudieron ver cuántas cosas del mar son arrastradas con esta técnica de pesca. Vimos cangrejos, gambas, muchas algas marinas, peces de varios tamaños, y basura.

Ya en la escuela, al día siguiente, retomamos el paseo y la pesca, como motivo para elaborar un texto, así como para llegar a un acuerdo sobre qué haríamos con todas las cosas traídas de la playa. Surgió la idea de un acuario, pero llegamos a la conclusión de que el acuario que teníamos no podría contener todas las cosas. Después de muchas conversaciones nos decidimos por un museo y un pequeño acuario. Y surge otra cuestión: ¿Dónde íbamos arreglar este museo?





El espacio de nuestro grupo ya estaba lleno, y la solución fue juntar el rincón de los juegos con el de los juguetes. Y manos a la obra. Fue un día diferente. Parecía que un tornado había pasado por nuestra estancia, pero en esta desorganización había mucha organización. Empezamos por nuestro acuario y enseguida partimos para el museo. Los niños pintaron cartulinas, mezclando azul y verde para representar el mar; buscaron arena de la playa que hay en nuestro parque y preparamos todo el escenario del museo. En el momento de arreglar el museo, los niños no olvidaron reservar un lugar para un pequeño contenedor con las basuras que habían recogido en la playa. Este hecho suscitó una charla sobre los cuidados del medio ambiente: la necesidad de contenedores en las playas; de hablar con papá, mamá y con los amigos para no ensuciar la playa, y las calles; así como el daño que se puede causar a los animales y plantas que viven en el mar. Hablamos de un reportaje leído recientemente sobre las tortugas marinas que estaban muriéndose en una playa de nuestro litoral porque habían comido bolsas de plástico pensando que eran comida.

«¿Por qué no consiguieron vivir?», fue la pregunta de una niña cuando se dio cuenta de que nuestros peces del acuario habían muerto. Los animales

también se mueren cuando no se adaptan a otro ambiente. Otra etapa de nuestro estudio consistió en hablar sobre el hábitat natural de los animales marinos, y sobre todo de cómo los peces respiran y viven, los cuidados que debemos tener con los acuarios; aquí los niños mostraron su curiosidad acerca del cuerpo de los peces, haciendo comparaciones con el suyo.

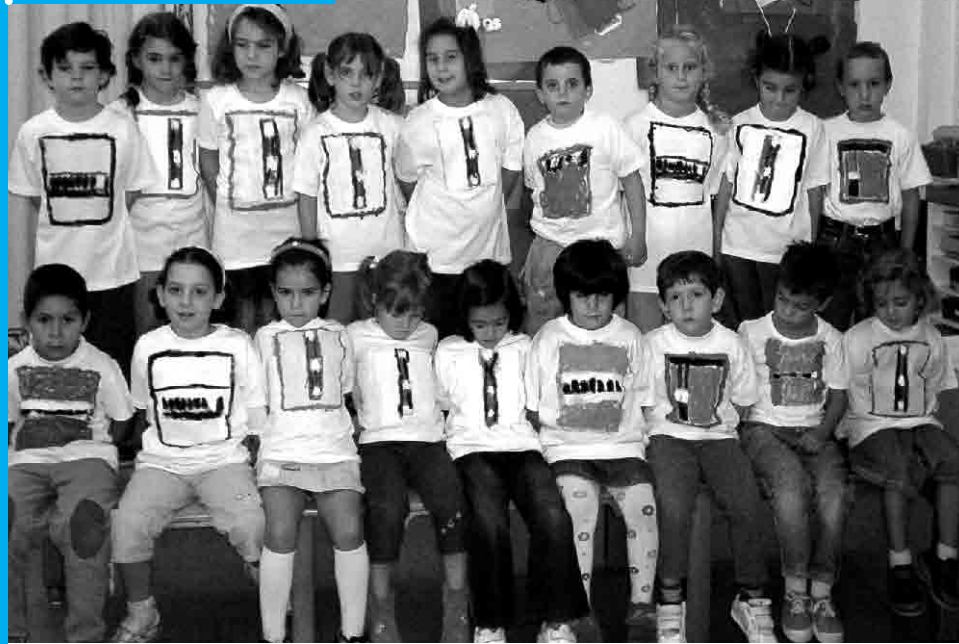
Después de muchas exploraciones y descubrimientos, decidimos hacer juntos una especie de cierre simbólico de este estudio de una forma bien deliciosa. «Pero, ¿qué podemos hacer?» «¿Y qué tal una comida?» «¿¡Almorzar en la escuela?!» La sorpresa fue mayúscula, ya que solamente merendamos en la escuela, y habitualmente en el horario de la comida todos estamos ya en casa. «¿Y cuál será el menú?» Por supuesto que fue pez con arroz, ensalada cruda

y zumo de mangaba (fruta nativa del nordeste de Brasil).

Llevamos para la escuela un pez muy grande, para que los niños pudieran ver, más una vez, sus partes y compararlas con las de nuestro cuerpo. Con todos los ingredientes preparados, fuimos nombrándolos, viendo la cantidad de cada uno que iba a ser usada para hacer nuestra comida y prepararla. ¡¡Qué delicia!!

A los niños y a las niñas de esta edad les encantan las ciencias, sobre todo las naturales. Y sabiendo esto, debemos crear situaciones para que la búsqueda por los descubrimientos, por lo nuevo, formen parte de su día a día. La escuela y la familia son los contextos donde ellos pasan más tiempo y por lo tanto precisan facilitarles el leer su mundo y ampliarlo.

Los pequeños participantes en esta práctica son niños y niñas curiosos, con un largo camino aún por recorrer, pero desde temprano ya empiezan a construir algunos conocimientos científicos, a plantear cuestiones y a buscar las posibles soluciones para los problemas. Son niños y niñas que a lo largo del tiempo se van constituyendo en cuanto grupo, en el que las reglas, los límites, se hacen presentes y se convierten en necesarios a través de la rutina habitual. Tienen mucho que aprender, y están aprendiendo lo que es estar juntos y crecer juntos en este mundo que les rodea. ■



# Vamos al museo

Manuel Ángel Puentes

Si consideramos que el arte no tiene intención de decorar, sino que es una reflexión hecha con materias plásticas, abordar la educación artística en la escuela infantil no puede limitarse a un taller más cercano a las manualidades en la zona de actividad plástica, sino que debe ser abordado como un proyecto de trabajo con el objetivo último de ayudar a mirar desde la libertad intelectual, la sensibilidad, el conocimiento y la sinceridad. En la Escuela Infantil Municipal Arlequín, de Granada, desde que optamos por incluir la educación artística entre nuestras propuestas de trabajo, consideramos que debíamos acercarnos de una forma crítica y creativa a la obra de algunos artistas; así que empezamos a trabajar en dos líneas: por un lado procuramos que los niños y las niñas conozcan obras

de arte de artistas lo suficientemente reconocidos como para que su entorno familiar considere positivo este acercamiento al mundo de la cultura. Por otra parte entendemos que es insustituible la emoción que se experimenta ante la presencia de la obra de arte, con su tamaño, su textura o su olor; y como de los grandes artistas reconocidos sólo tenemos reproducciones (fotografías, recursos informáticos, libros tanto para uso infantil como de divulgación artística, puzzles, o vídeos), solemos organizar visitas a museos y exposiciones, seleccionando entre la oferta que permanece en la ciudad, o llega temporalmente, aquello que mejor pueda ayudar al grupo a pasar de una fase de mirar, a otra de hacer su propia obra de arte, su propia reflexión con materias plásticas.

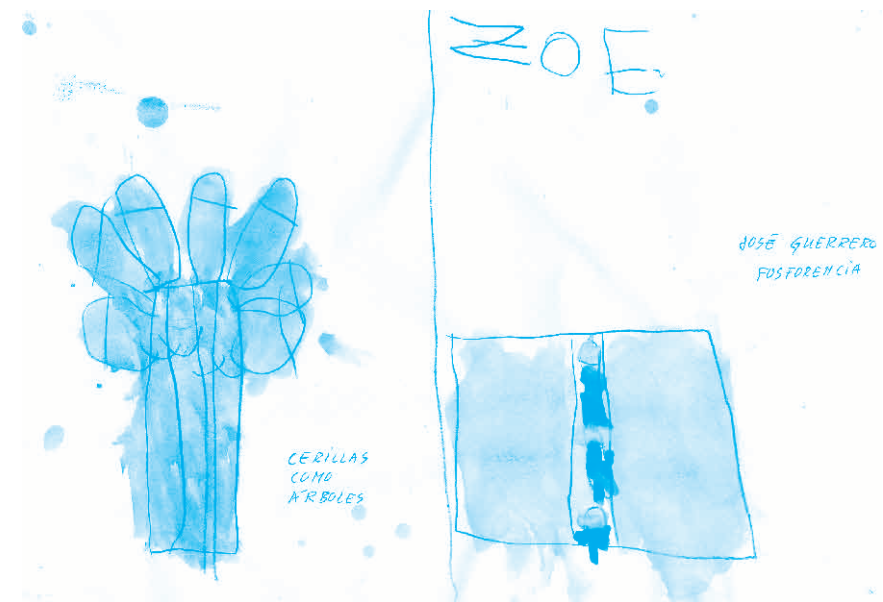
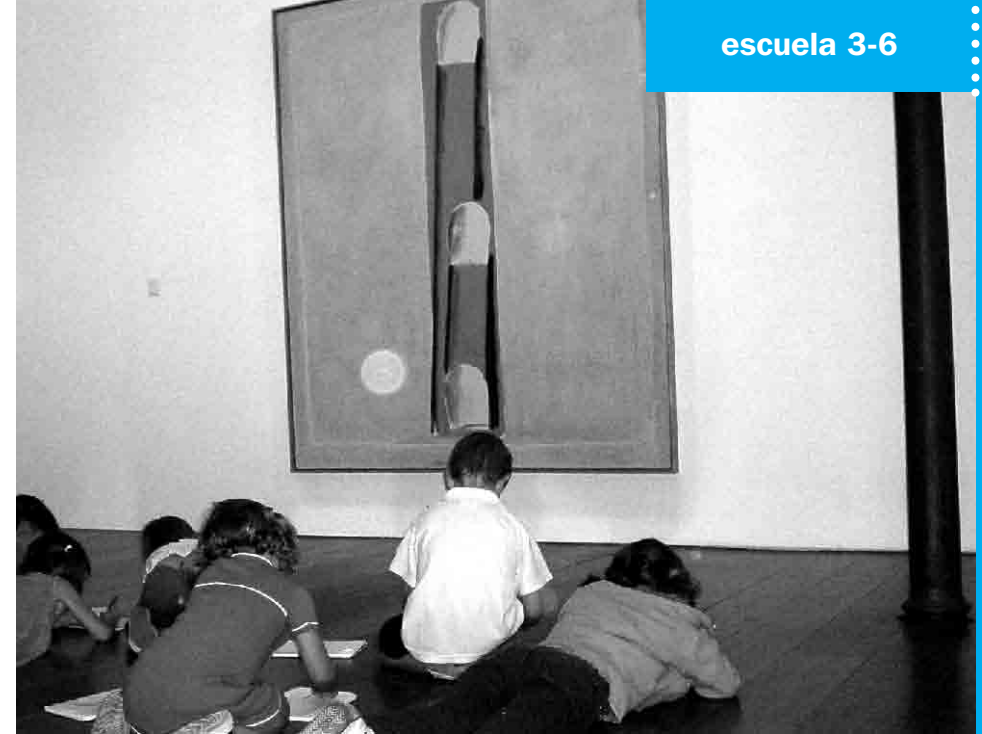
## El Centro José Guerrero

Como tantas otras ciudades españolas, Granada ha hecho su propia apuesta por la difusión del arte contemporáneo utilizando para ello la figura y la obra de José Guerrero (1914-1991), pintor granadino adscrito al expresionismo abstracto norteamericano de la Escuela de Nueva York –del cual se puede ver obra permanente en lugares como el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, de Madrid; la Asegurada (Museo Sempere), de Alicante; o el Museo de Arte Abstracto Español, de Cuenca (en cuyo nacimiento participó)–, creando el Centro José Guerrero, que va alternando cada dos o tres meses la exposición de la obra del pintor (tanto de la Colección del Centro<sup>1</sup>, como obra cedida por distintos propietarios) con la de otros artistas contemporáneos (no sólo pintura: también escultura, fotografía, video-arte, instalaciones...).

El Centro tiene un programa de difusión para todo tipo de público (incluido, ¡oh, sorpresa!, el de escuela infantil), tanto con visitas guiadas, como cursos de formación para el profesorado, charlas y material para los centros, facilidades técnicas para que puedan acceder al centro los escolares de la provincia (el Centro José Guerrero es de la Diputación Provincial), o certámenes de «crítica artística». Todo ello de manera gratuita, incluyendo la entrada de cualquier tipo de público. Llegados a este punto es de justicia resaltar la excelente labor de Carlos Bruzón en el departamento *unipersonal* de difusión, siendo su planteamiento que los maestros y las maestras somos los verdaderos interlocutores entre el Centro y la infancia, y que esta relación depende de nuestro interés por el arte contemporáneo.

Un elemento cultural de tal magnitud no podía ser desaprovechado por las escuelas infantiles del Patronato Municipal de Granada, y por lo tanto es habitual que en nuestras programaciones incluyamos alguna visita al Centro (en función de la obra expuesta y del resto de actividades que desarrollamos en la escuela, ajustando calendario e intereses) con los consabidos pasos del trabajo previo a la visita, la visita en sí, y la elaboración posterior en la escuela<sup>2</sup>.

Este maestro ha llevado dos cursos seguidos al mismo grupo (en su paso por las clases de 4 y 5 años de Arlequín y en el año 2003) al Centro José Guerrero. En cada ocasión ha podido previamente conocer y analizar





la obra expuesta, con lo que al preparar la visita en la escuela sabía con cuáles cuadros de José Guerrero se iba a encontrar. En la primera visita junto a la exposición *Granada de fondo* (que agrupaba obra de muy diversos artistas contemporáneos que tenían a Granada en su biografía o en su obra), encontramos obras de nuestro autor con un denominador común: en todas aparecía el color azul. El Centro lanza una propuesta en forma de folios azules con textos inspirados libremente en la obra expuesta para que escriban otros nuevos los visitantes.

En la segunda visita todo el Centro está ocupado con la época más cercana al Pop-Art de José Guerrero, con tres plantas destinadas a albergar los cuadros inspirados en carterillas de cerillas y la cuarta dedicada a unos lienzos en los que pega bolsas con asas (desde comerciales hasta de viaje) desarmadas. Ante el éxito de la convocatoria literaria sobre lo azul, el Centro lanza una nueva propuesta : «jugar con fuego», ahora sobre folio naranja.

### Preparando las visitas

Una vez concertada las citas, empezamos una actividad anunciando el día que iremos al Centro y fijándolo en el calendario. Para preparar la primera visita estuvimos viendo con el grupo de los mayores (los que entonces ya cumplían 6 años) la colección de diapositivas de arte contemporáneo que tenemos en la escuela (como bagaje de las diversas exposiciones que hemos trabajado en otros cursos) y acabamos analizando algunas obras de José Guerrero que íbamos a encontrar en la visita:

Francisco: Una foto de dientes.

Arturo: Un esquí.

Mercedes: Un cuadro con puntitos blancos de pintura con rayas negras.

Cuando les explicamos que esos cuadros estaban inspirados en la contemplación de una carterilla de cerillas y les enseñamos una para que ellos también se inspiraran, empezaron a ver cosas tales como:

María: Rayos. Piano.

Pablo: Tejas. Muchos árboles.

Ulises: Una fila de hombres.

Y les pedimos que dibujaran la carterilla de forma que se viera lo que ellos pensaban que podía ser.

Luego también hicimos una encuesta sobre lo que creían que era un museo:

Ana: Hay libros.

Patricia: Una biblioteca.

Águeda: Hay revistas.

Lola M.: Que hay estrellas.

María: Que hay soles.

Mercedes: Que hay lunas.

Julián: Que hay juguetes.

Miguel Ángel: Que hay muchos cuadros.

Respuestas que no son sorprendentes porque responden a lo que encuentran en otros lugares a los que hemos ido con ellos: la Biblioteca Pública del Albayzín o el Parque de las Ciencias, y que cambian sustancialmente cuando repetimos la pregunta después de la visita:

Patricia: Donde había muchas escaleras y cuadros.

Águeda: Donde uno no puede jugar porque están trabajando, y se pueden ver los cuadros.

En las dos ocasiones, antes de ir a ver la exposición también hemos trabajado con materiales plásticos utilizando diferentes técnicas, analizando obras de varios autores y pidiéndoles que elaboraran versiones personales de los cuadros que estábamos viendo. Estos talleres han sido tan variados y con tantos recursos diferentes que su explicación aquí haría el artículo inviable para su publicación en una revista, por lo que remitimos a la bibliografía tanto propia como ajena donde se detallan algunas de las técnicas puestas en funcionamiento<sup>3, 4 y 5</sup>.



El maestro comenta la convocatoria de textos «sobre lo azul» y se decide inventar un cuento, siguiendo un esquema que ha empezado a usarse en la escuela en la celebración de cada cumpleaños de cinco años: «érase una vez un niño que se llamaba...» y a partir de ahí cada uno va añadiendo una frase, inventando historias cada vez más complejas, hasta completar el cuento, en una versión colectiva del recurso de Rodari<sup>6</sup>:

Érase una vez un color azul que iba a su casa que era una seta y llamó a un niño que era su amigo, y el niño quería jugar a la pelota y no tenían pelota y compraron una y se fueron a la Plaza Larga a jugar con la pelota y cada vez que el color azul cogía la pelota, la pelota se ponía azul, y cuando la cogía el niño se ponía blanca, y decía la gente: «esto es magia». Y llovió y se metieron en la Casa Pasteles, y los pasteles se pusieron azules y la gente decía: «¡Que yo no quiero estos pasteles envenenados, que me los has envenenado!». Y entonces el color azul se fue por la cuesta de la Cava para abajo y llegó al río Darro, y se metieron en Los Italianos y los helados se pusieron azules, y la gente dijo que eran venenosos, y el color azul se fue al José Guerrero y los cuadros se pusieron azules y la gente decía: «Quiero comprar uno», y el director les dijo que no, y ya el azul se quedó a vivir allí, y el niño cuando quería estar con el color azul iba a visitarlo al museo, y fin.





Los previos a la segunda visita vinieron precisamente desde este cuento, ya que es el Centro José Guerrero quien nos agradece el texto anterior en una carta acompañada de todos los textos «azules» publicados y con la nueva convocatoria de «jugar con fuego» en la que nos «quemamos» rápidamente:

Érase una vez una cerilla que vivía en una carterilla. Un hombre se la encontró en la playa y se la llevó al hotel. Y llegó el dueño de las cerillas y le dijo que se las diera y el otro le dijo que no, que se las había encontrado él, y el que las había perdido le dijo que las quería para jugar con fuego. Entonces hicieron una apuesta para ver quién se las llevaba y el que ganaba se las llevaba. Y ganó el que se las encontró y las quería para hacer fuego. Y se fue a su casa para encender el fuego de la chimenea y encendió la tele y salió José Guerrero. Y dijo que pintaba las cerillas y entonces el hombre se fijó en cómo era el cuadro de José guerrero y pintó también y quería pintar otro como él quería y pintó las cerillas como si fueran un árbol y los cuadros se los puso en su cuarto.

Volvimos a decorar el espacio del grupo con las versiones personales y colectivas de cuadros de Guerrero y las inspiradas en carterillas de cerillas del curso pasado, y las postales de cuadros de nuestro pintor que teníamos en la escuela. Por cierto que, buscando la postal de *Penitentes*, 1972, encontramos en un grupo a un niño con una camiseta con ese cuadro pintado por su hermana mayor cuando estuvo en Arlequín, con lo que del «¡qué fresco!» pasamos a una propuesta de acción posterior.



### En el Centro José Guerrero

Las visitas al Centro José Guerrero sirvieron para encontrar lo que veníamos buscando: reconocer orgullosamente algunas de las obras expuestas que habíamos trabajado en la escuela (o que recordábamos de la primera visita en la segunda), sorprenderse ante los tamaños reales de los cuadros y descubrir cuadros hasta entonces desconocidos, que, en unos casos, confirmaban esquemas previos (sobre todo los de la serie de las cerillas) y, en otros, los rompían abriendo nuevas perspectivas.

Cada visita ha durado algo más de una hora, y no hemos compartido el espacio con otros grupos, por lo que hemos podido hablar con tranquilidad de lo que estábamos viendo, aunque con el respeto propio de un sitio donde hay más gente trabajando o de visita: «no se puede gritar porque está prohibido porque están trabajando y les molesta, y se pueden ver los cuadros», Lola F.

Tanto en las conversaciones con Carlos como con el propio maestro, las niñas y los niños han ido relacionando los conceptos trabajados en clase con lo que allí había expuesto (lástima no haber grabado el debate sobre realidad y fantasía, o el análisis de cuál es la dirección que marca un cuadro, pues las frases de las niñas y los niños hubieran ilustrado sobradamente este artículo), a la vez que se han lanzado nuevas propuestas para seguir trabajando en la escuela.





Nos resulta especialmente interesante la actitud de otro personal del Centro José Guerrero que en el transcurso de los pocos cursos que ya llevamos yendo con diferentes grupos de escuelas infantiles ha pasado de ser desconfiada y escéptica sobre lo que pudieran obtener de la visita y el riesgo que suponía su entrada en un espacio de obras irrepetibles, a reconocer que es una de los mejores públicos que reciben, porque no trae prejuicios del tipo «¿pero esto es arte?» y saben mantener un orden y un respeto exquisito cuando se les demanda; actitudes que contrastan con las de otros niveles educativos o con el público adulto.

Para el análisis de los cuadros siempre optamos por fijarnos en una muestra significativa a la que poder dedicar un tiempo suficiente, sentados en corro frente a cada uno, en vez de ir recorriendo las salas parando brevemente ante cada cuadro. La intención es ayudar a mirar y por lo tanto es fundamental hacer que hablen sobre lo que sienten ante el cuadro, los elementos que aprecian, los parecidos y diferencias... ayudados por las preguntas de los adultos, que sólo dan una información complementaria cuando consideran que pueda ser útil para aclarar dudas o exponer algún concepto que no haya salido en los ricos diálogos infantiles.

La visita es el momento de entregar el cuento que hemos elaborado previamente (para la convocatoria sobre el azul se puso un buzón con una pegatina azul en el lugar destinado a poner el nombre) no sin leerlo antes en el sitio para el que se ha escrito. También hemos llevado material del elaborado en clase para que Carlos pudiera verlo.

Para completar y dar un soporte físico a las sensaciones percibidas y las informaciones recibidas, cada cual elige el cuadro que más le ha gustado de una de las salas y se tumba cómodamente para dibujarlo con lápices de colores (para facilitar el trabajo en la exposición «azul» les dimos folios azules para que sólo tuvieran que añadir los otros colores).

Como el edificio nos encanta y cada vez nos fijamos en más detalles de su estructura, también incorporamos a nuestras libretas de construcciones (una libreta individual donde cada cual va recogiendo croquis de las construcciones que hace en la escuela con maderas o legos, y donde también figuran diferentes edificios significativos como su propia casa, la escuela, algunas construcciones del barrio o de los edificios que visitamos, como éste) una vista de uno de los tramos de escaleras.

Y antes de volver a la escuela nos hacemos con algún cartel, postal o diapositiva que nos permita seguir profundizando en la escuela.

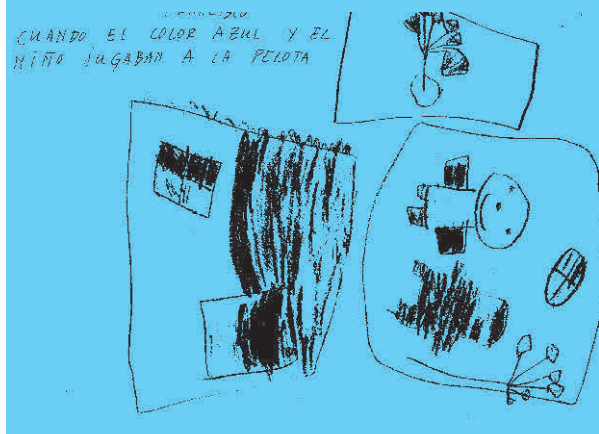


Claro que el camino de la escuela al Guerrero no se hace con los ojos cerrados y aprovechamos la salida para ver otros elementos urbanos, pero eso ya está explicado en otra parte<sup>2</sup>.

### De vuelta a la escuela

Cada regreso a la escuela ha supuesto la necesidad de hacer cuadros que no desmerecieran los que hemos visto en el museo. Tras la primera visita estuvimos debatiendo en asamblea por dónde íbamos a seguir trabajando y decidimos que ya no nos eran suficiente los tamaños de papel que habíamos usado hasta entonces: cuartilla, folio, Din-A3, cartulina, y lo que queríamos era reproducir a tamaño real *Penitentes*, 1972, para lo cual cortamos de un rollo de papel continuo la medida del cuadro (180 x 152'5) y proyectamos sobre él una diapositiva. A partir del acuerdo de la asamblea el trabajo se dividió por los equipos en que estamos organizados (grupos de cuatro o cinco miembros, equilibrados en sexos, capacidades y diversidades, de forma que cada equipo pueda hacer un trabajo similar a los otros), pasando cada equipo un rato a pintar con ceras sobre el color correspondiente en un par de tandas hasta completar la obra (hizo falta un pequeño andamiaje





de mesas para que llegaran a las partes altas). Nuestra intención era mostrar al resto de la escuela lo que nos gustaba José Guerrero, así que fue expuesta en el patio central de la escuela (lugar de confluencia de todas las clases y de sus familias al entrar y al salir) junto con la postal del mismo cuadro y un texto explicativo.

El curso siguió con otras propuestas de educación artística (además de muchas otras cosas, claro, alguna tan importante como el desarrollo de la propia vida cotidiana del grupo); y la noticia de que el Centro José Guerrero había seleccionado y publicado nuestro cuento del color azul nos sirvió para que fueran los propios niños y niñas del grupo quienes

llevaran a sus familias a ver el museo —con la excusa de recoger algunas hojas con el cuento para guardarlas o enseñarlas a los abuelos— y aprovechaban para explicar —ante el embeleso de sus padres y el asombro de otros visitantes— el sentido que tenía lo que estaban viendo, se convirtieron así en verdaderos dinamizadores culturales de su familia. No vamos a presumir de que gracias a nuestra intervención las familias ya participan de nuestro entusiasmo por el arte contemporáneo, y de hecho alguna madre o algún padre sigue discutiendo con el maestro si tiene mérito algo que sus niños son capaces de igualar («¿y esto es arte?»); pero entendemos que el haber abierto la discusión ya es una muestra de interés y entramos gustosos en los debates.

De la segunda visita nos vinimos con folletos divulgativos del Centro para repartir a las familias, varios carteles de los cuadros de las cerillas, el juego de diapositivas de la Colección del Centro y una bolsa de papel para llevar las compras que se hacen en la tienda del Centro, que reproduce uno de los cuadros de bolsas que tanto nos llamaron la atención. Analizando la visita decidimos trabajar en dos líneas:



- Una colectiva, en la que de nuevo, desde la asamblea, se planteaba hacer cuadros con bolsas pegadas al estilo de lo que habíamos visto, aunque no buscando la copia de un cuadro concreto. Para ello pedimos bolsas comerciales de papel a las familias y tuvimos una respuesta abultada para poder elegir tamaños, colores y formas. Una vez claro el trabajo, cada equipo cortó un gran trozo de papel continuo, eligió la bolsa que más le gustaba (previamente desplegada), la pegó como quiso sobre el papel (en unos casos mostraban el interior como en los cuadros de Guerrero, en otros casos la publicidad) y completaban el cuadro con tempera de los colores que consideraban necesarios (mezclándolos a veces para obtener un color más parecido al de una parte de la bolsa). Según un equipo iba acabando su trabajo lo mostraba al resto en la asamblea con que cerramos la actividad de la mañana, dando ideas el equipo que iba a trabajar al día siguiente, con lo que las propuestas se fueron modificando y un equipo empezó a «descolocar» la bolsa sobre el papel y otro cruzó dos bolsas, de forma que los primeros equipos que habían hecho un trabajo menos arriesgado pidieron hacer una segunda vuelta sobre el cuadro, añadiendo nuevas bolsas en posturas diferentes y nuevos colores, hasta que todos los equipos trabajaron al menos dos veces sobre sus cuadros antes de darlos por acabados, con unos resultados muy vistosos a los que no pueden hacer justicia las reproducciones monocromas de este artículo.
- A lo mejor ya se le ha olvidado al lector la camiseta que le habíamos visto a un niño, pero desde luego a los niños y niñas de la clase no se les había olvidado, así que pedimos a las familias que trajeran una camiseta blanca sin bolsillos ni letreros para poder pintar sobre ellas. Preparábamos cada camiseta con una cartulina dentro y unas pinzas para mantenerla tensa y la colocábamos sobre el caballete exponiendo sobre ella las diapositivas de la colección hasta que el niño o la niña elegía el cuadro que iba a reproducir. Con un rotulador para acetatos perfilaba las líneas del cuadro sobre la imagen proyectada y luego pasaba a una mesa a cubrir con pinturas de látex del color que consideraba más cercano (teníamos varios amarillos, azules, rojos, verdes...) las partes perfiladas fijándose para ello en una postal del mismo cuadro. Curiosamente, aunque este trabajo es más técnico

que creativo, pues sólo se trata de traspasar a una tela una obra ajena, sin más aportación personal que la elección del color que veían más parecido, ha obtenido un resultado tan vistoso que muchas familias han traído más camisetas para que les reproduzca su hija o hijo otros cuadros al resto de la familia, y hemos decidido que será un buen *uniforme* para la fiesta de fin de curso en el que este grupo se despedirá de la escuela.

Por último, utilizamos uno de los paneles (que tenemos para exponer a las familias y a los visitantes de forma más permanente el trabajo que se hace en la escuela), para ilustrar con algunas de las imágenes que acompañan a este artículo y los dos cuentos, el texto explicativo que resume el trabajo hecho con José Guerrero en estos dos cursos. ■

### Bibliografía

1. AA. VV. (2000): *José Guerrero: La Colección del Centro*, Diputación de Granada, Centro José Guerrero.
2. PUENTES, M. A. , BLASI, M. , GARCÍA, T., GONZÁLEZ, A., y MOLINA, E. (2001): «Paso a paso por la ciudad», en *La educación y la cultura de la infancia. La ciudad, un espacio para crecer*, Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada, 2002.
3. BLASI, M. y PUENTES, M. A. (2001): «¿Qué cosas pintan que no sean cosas de pintar», en *Infancia*, número 69, (págs. 22-26) y número 70 (págs. 20-27).
4. DE BARTOLOMEIS, Francesco (1994) «El color de los pensamientos y los sentimientos». Octaedro, Barcelona.
5. MARÍN, R., BUSTAMANTE, M. J., CASARES, L., FLORES, N., GARCÍA, T., MARTÍNEZ, V., PUENTES, M. A. y RUÍZ, M. (2000): «Arte infantil y educación artística», *II Congreso de Arte Infantil*, Facultad de Bellas Artes, Madrid, en imprenta.
6. RODARI, Gianni (1973): *Gramática de la fantasía*, Reforma de la escuela. Barcelona, 1979.

# John Dewey

Burlington, 1859 - Nueva York, 1952

Cuando el pensador y profesor estadounidense, John Dewey muere en 1952 a la edad de 92 años, hacía ya mucho tiempo que sus propuestas pedagógicas circulaban por todo el mundo. Obras como *Escuela y Sociedad*, *El niño y el currículum* o

*Democracia y educación*, por sólo citar algunas de las más representativas, a las que habría que unir uno de sus artículos más renombrado, *Mi credo pedagógico*, reúnen el núcleo básico de su universo educativo. Conviene advertir, no obstante, si queremos adentrarnos en las líneas básicas de su doctrina y, mucho más, si deseamos efectuar algún tipo de pronunciamiento sobre la vigencia de su pensamiento en el tiempo presente, que las obras citadas tienen alrededor de un siglo de existencia y que fueron elaboradas como consecuencia de unas circunstancias vitales muy específicas. También

**Hay una serie de líneas o de puntos capitales que nos revelan nítidamente el pensamiento de Dewey sobre la educación. Son unos puntos que han resistido el paso del tiempo y que hoy se nos ofrecen con la misma virtualidad con que fueron redactados hace casi un siglo. Para este autor, en síntesis, la educación es una reconstrucción continua de la experiencia, una experiencia que va más allá del simple activismo y en la cual se inscriben otros rasgos subsidiarios como la comprobación, la verificación y la valoración, es decir, la reflexión crítica sobre todo el proceso experimental vivido por el alumno.**

Dewey histórico se nos perfila como un férreo defensor del voto femenino; en otros, como un mediador sobresaliente en el diálogo entre las naciones para resolver sus diferencias; en otros más, como un polemizante activo que luchó cuanto pudo contra las tesis nacionalistas de corto recorrido. Sea como fuere, su teoría pedagógica contiene unas claves o principios fundamentales que dan sentido a todo el conjunto. A ellos nos vamos a referir, y también a su experiencia más querida, probablemente la más genuina de su vida como educador: la Escuela-Laboratorio aneja a la Universidad de Chicago.

**Antonio Molero**

habría de tenerse en cuenta todas las singularidades del periplo profesional e intelectual que este educador protagonizó y que terminó convergiendo, como no podía ser de otra manera, en su propia obra.

En unos casos, el

Desde una perspectiva filosófica a Dewey se le considera como uno de los más destacados representantes del pragmatismo americano, mientras que desde un punto de vista pedagógico se suele aceptar que fue el gran inspirador del gran movimiento reformador denominado «educación progresiva». Pero ¿qué pensaba explícitamente sobre la educación? Hay una serie de líneas o de puntos capitales que nos revelan nítidamente su pensamiento. Son unos puntos que han resistido el paso del tiempo y que hoy se nos ofrecen con la misma virtualidad con que fueron redactados hace casi un siglo. Para este autor, en síntesis, la educación es una reconstrucción continua de la experiencia, una experiencia que va más allá del simple activismo y en la cual se inscriben otros rasgos subsidiarios como la comprobación, la verificación y la valoración, es decir, la reflexión crítica sobre todo el proceso experimental vivido por el alumno. Las repercusiones de estas variables en el desarrollo concreto del currículum escolar son constantes; más aún, todo el currículum debe pivotar en torno a ellas, lo que termina generando no ya una

metodología diferente sino un nuevo modelo de relación educadora. A su vez, la escuela que él imagina debe ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria, donde la solidaridad, la cooperación, las formas de vida típicas de las pequeñas comunidades sean sus rasgos más visibles. La escuela no debe conformarse con preparar al niño para la vida, sino que ella misma debe ser vida, esto es, debe hacer suyos los problemas reales de la comunidad general. El tercer elemento que destacamos se refiere al sentimiento democrático que debe imperar en el ámbito escolar, un sentimiento que rebasa los planteamientos habituales de la sociedad civil. Se refiere mas bien a una especial forma de interacción en condiciones de igualdad —«un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente»— donde desaparezcan las barreras de clase, raza o de pertenencia radical a un territorio.

Entre 1894 y 1904, Dewey dirige la famosa Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago. Es el único período de su vida en el que se entrega de una forma directa a la dirección de un proyecto pedagógico, y es allí donde experimenta y saca a la luz la mayoría de sus aportaciones doctrinales, sobre todo las de carácter práctico. Altamente preocupado por encontrar una fusión coherente entre los aspectos lógicos de las materias y los psicológicos derivados del desarrollo infantil, Dewey se apoyó en el trabajo escolar y los intereses básicos de estos primeros años de vida para organizar su experiencia docente. Rechazó determinados modelos organizativos, como la graduación de base cronológica, para centrarse

en la organización flexible de los contenidos. A partir de este concepto surgieron las «ocupaciones», una propuesta multipolar que le permitía reunir en torno a tres grandes bloques toda la actividad práctica o intelectual que el niño realiza en el entorno escolar: estudios históricos y sociales; elementos científicos; y actividades relacionadas con la comunicación/expresión.

La figura del maestro adquiere en la doctrina del pedagogo estadounidense una singularidad especial ya que, en su opinión, aquél no es un simple instrumento al servicio de una estructura docente. Su presencia activa debe ser compatible con la libertad de investigación ya que a fin de cuentas se trata de un intelectual acreditado. Desde esta perspectiva siempre entendió que su formación habría de atender fundamentalmente dos campos concretos: por un lado el científico, y por otro, el artístico, en la seguridad de que este último (donde se dan cita recursos de carácter literario, plástico, musical, etc.) significaría un considerable refuerzo para las habilidades didácticas convencionales que se emplean en la tarea escolar diaria. Muchas son las propuestas didácticas que deberían rodear la formación de los maestros y que son desgranadas en sus libros básicos de referencia. Pero dentro de este conjunto, destacamos el valor que otorga a disciplinas como la historia de la educación, entendida no como mera erudición de los datos del pasado, sino como un puente insustituible para la comprensión global de los procesos históricos del hombre a lo largo de toda la humanidad.

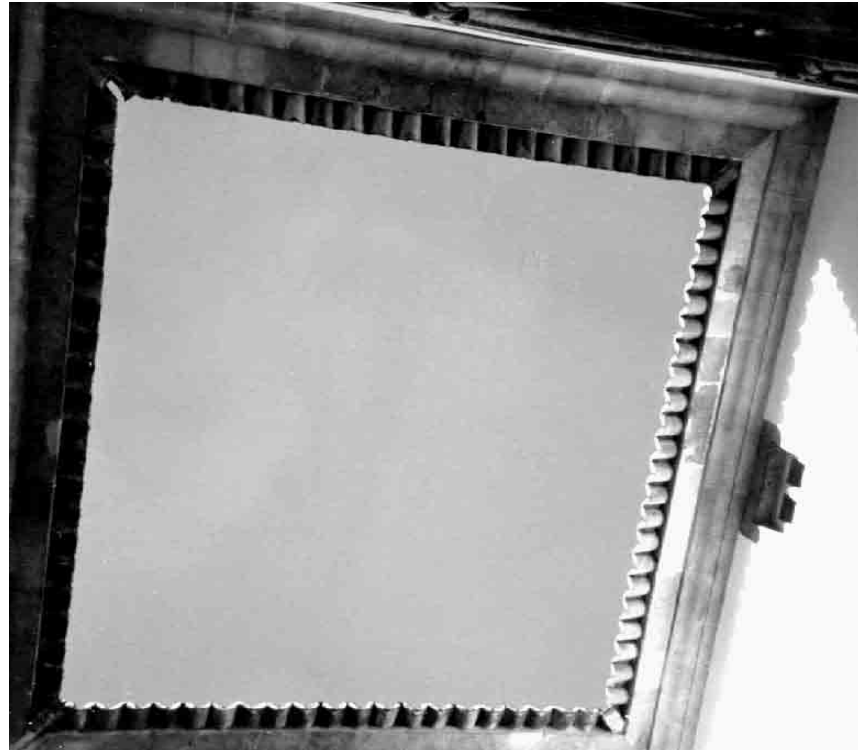


John Dewey

Tanto la teoría como la praxis deweyana no estuvo exenta de críticas. La impugnación reiterada sobre un supuesto antiintelectualismo de sus objetivos escolares fue una de ellas. También la de que siempre trabajó con un número reducido de alumnos que pertenecían a clases acomodadas, lo que imposibilitaba realmente extrapolar la mayoría de los resultados. Otros críticos se refieren a que la corta experiencia de su Laboratorio —nueve años— no fue suficiente para asentar sobre ella un corpus doctrinal riguroso. Sea como fuere, a Dewey no se le puede regatear el mérito de haber sido uno de los educadores más influyentes durante el pasado siglo no solamente en su país, sino en otros muchos lugares del mundo. Previsoramente, creemos, nos legó desde su *credo pedagógico* una afirmación que abrió las puertas a la reinterpretación permanente de su pensamiento ya que para él, la educación, no era otra cosa que un proceso de vida. ■



# Diálogo con la ciudad



—¿Es un cuadro?  
—¡No, es el cielo!

Hemos dado un buen paseo por Palma. Los dos grupos de cuatro años hemos salido por la mañana en autocar. A primera hora hemos desayunado juntos y al final del día todos hemos jugado

en el Parque del Mar.

**Dos grupos de niños y niñas de cuatro años de la Escuela Vieja de Pòrtol han ido a Palma para ver la exposición de Andreu Terrades. Después han andado por la ciudad hasta llegar al lugar donde les esperaba el autocar. Han paseado, mirado y hablado. Una actividad que parece sencilla, pero que incorpora un rico diálogo con el arte y el entorno, tal como revelan las notas que nos ha enviado la autora.**

En medio, los dos grupos hemos ido separados, cada uno a su ritmo. Acompañaban a nuestro grupo Queti (estudiante de magisterio en prácticas) y Pep, Antònia y Margalida (un padre y un par de madres).

**Elisabet Abeyà**

¡Qué suerte! Si no, no me atrevería a ir por Palma con tantos pequeños. Así estaba segura de no perder a ninguno.

Hemos ido al Casal Solleric a ver la exposición de Andreu Terrades. Al entrar estaban todos muy calladitos, quizá un tanto impresionados por mis instrucciones, pero sobre todo por el espacio. Hemos ido hacia el claustro, y desde allí hemos mirado hacia arriba para ver al otro grupo, que ya estaba en el piso de arriba. Entonces Leandra ha gritado: «¡Mira, mira, se mueve!»

Todos hemos mirado hacia arriba y hemos visto un pedacito de cielo, bien encuadrado por los límites del edificio. Pasaban unas nubecitas blancas, y las hemos contemplado mientras se movían a su ritmo suave y esponjoso.

—¿Es un cuadro?

—¡No, es el cielo!

—Pero parece un cuadro..

—¡Se ha roto el techo!

Antes de continuar hemos mirado bien los adoquines del suelo. Hay muchos. Alguien ha recordado una canción que habla de las piedras de la calle.

Hemos subido la escalera impelidos por el misterio, muy lentamente. Desde arriba hemos mirado bien el claustro, donde estábamos hace un momento. Y hemos entrado. Muchos han reconocido las letras que habían visto en el libro: «Aquí dice Andreu Terrades.»

Hemos entrado, muy juntos, en la primera sala. Aquí las emociones empiezan a tomar forma de palabras:

–Patos, aquí cogen patos.

–¡Mira, una moto, está en el campo!

Josep nos explica todo lo que ve en un cuadro:

–Hay un hombre, una oveja, árboles, una barca y el mar.

Caterina nos explica otro:

–Hay un cabritillo, y un hombre encima de él.

–¡Y aquí hay seis cabritillos!

Solemnes, hemos entrado en la segunda sala. Aquí la alegría ha sido desbordante. Miraban de un lado a otro y hablaban todos a la vez, intentando poner palabras a lo que veían. Era difícil recordar que no se podía tocar nada. Las manos se escapaban intentando comprender. Pasada la explosión inicial nos hemos sentado en el suelo



y he pedido a los pequeños que, de uno en uno, nos hablasen de alguna de las obras. Han dicho:

–El gigante. No es tan grande como parecía en el libro.

–El gigante no ve.

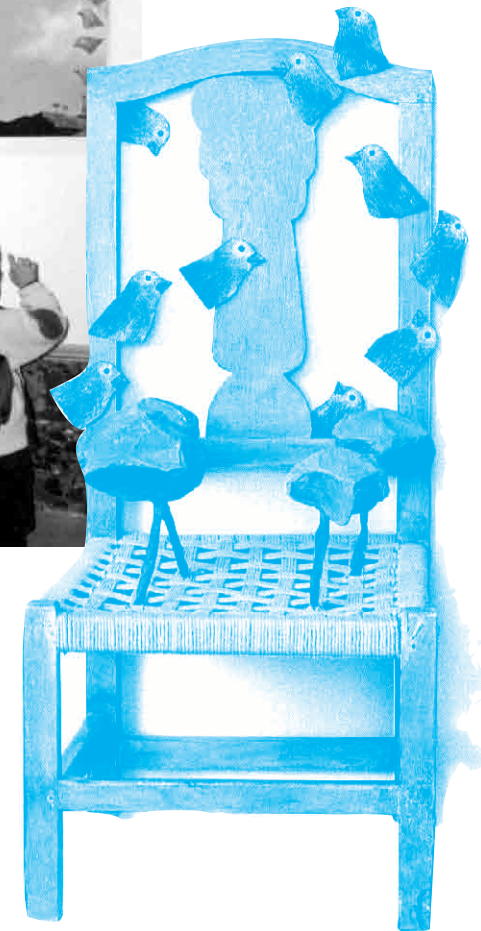
–Los pájaros miran al hombre que está enfadado.

–El gigante está triste porque no sabe quién ha dicho «pío, pío». (Se trata de una referencia a un juego de cazadores.)

–Una silla, ¡pero no te puedes sentar! Tiene árboles.

–Aquí hay un pedazo de ropa. ¡Bueno, no, dos! (Recordamos el juego del pañuelo!)

–El zapato de una señora.

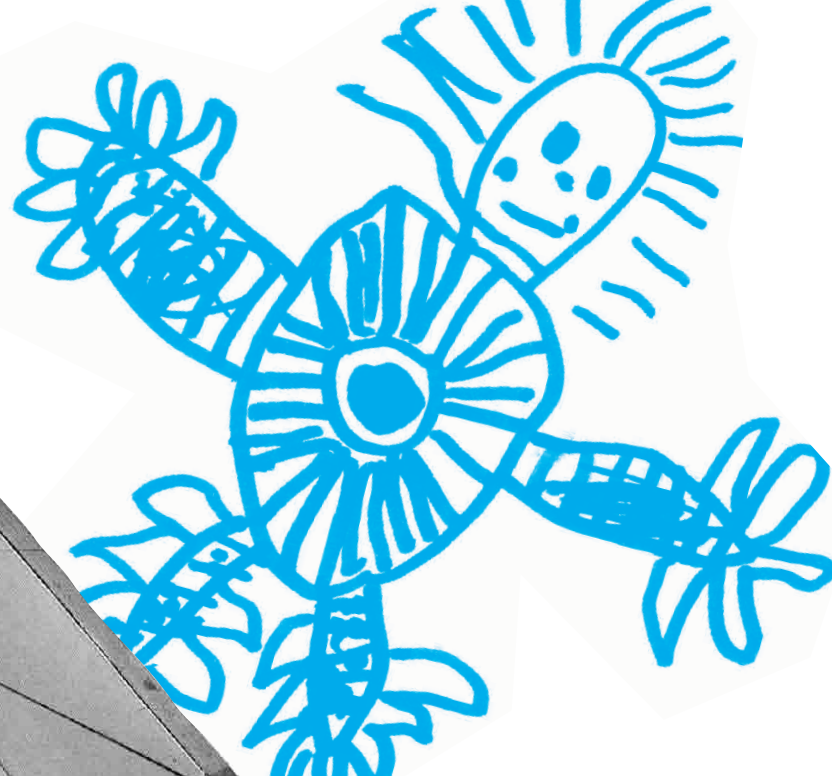


–Los pájaros miran al hombre que está enfadado.

–El gigante está triste porque no sabe quién ha dicho «pío, pío».

(Se trata de una referencia a un juego de cazadores.)

–Una silla, ¡pero no te puedes sentar! Tiene árboles.



—¡Está dentro de un árbol!  
 —¡Es de verdad!  
 —¡Esta chaqueta tiene un botón! ¡Y peces!  
 —¡Parece mojada!

(Laura y Marta cantan: Un pez en el fondo del mar... Y Alfons se inventa una canción sobre la ropa tendida.)

En la sala siguiente hemos buscado el título de algunas de las obras. Han propuesto: Pajaritos, montaña, árbol, el cielo, la hierba, las botas, el tren...

Después hemos visto a un hombre que tenía la luna pintada en la cara y he oído a muchos de los pequeños que, al pasar por delante, susurraban la poesía de la luna que habíamos aprendido unos días antes.

En la sala que alberga la serie «Septiembre» nos hemos sentado de nuevo y hemos hablado del amarillo, de la playa, de la luna, de los pescadores.

Una sala sorprendente ha sido la de las cajitas. ¡Había tantas sorpresas por ver! Allí han dicho muchos nombres de formas y de colores, pronunciados con emoción. Entonces yo he pensado en los muchos niños y niñas que probablemente, en ese mismo momento, estaban en las escuelas haciendo fichas de triángulos y cuadrados, rellenándolas sin salirse de la raya del color que les indicaba la maestra.

Todas las cajitas tienen un tintero dentro. Lo han visto clarísimo.

—¿La cierras? —pide Alfons.  
 —¡No la podemos cerrar porque Andreu se enfadará! —responde Caterina.

—¿La cierras? —pide Alfons.  
 —¡No la podemos cerrar porque Andreu se enfadará! —responde Caterina.



–Se ha quitado la cabeza.

–Una mujer sin cabeza.

Les he dicho que la cerraría con mucho cuidado, para que no se rompa. La he cerrado y les he pedido que se imaginen qué podía haber dentro de aquella cajita. Se ha hecho un silencio total, y todos los ojos estaban clavados en la caja. ¡Todo era posible! Cuando la cajita se ha vuelto a abrir y han vuelto a ver el tintero, han respirado aliviados.

También nos hemos parado en el «vendedor de gafas». Nadie ha pensado que fuera un vendedor. Decían que las gafas eran de las personas que se veían en el cuadro. Les ha sorprendido que las gafas no estuvieran pintadas, sino que fueran de verdad.

Mirando el cuadro de al lado (*Plásticos*), hacen muchos comentarios:

–Se ha quitado la cabeza.

–Una mujer sin cabeza.

–Se ha cortado el cuello con el cuchillo que tiene en la mano.

–Se ha cortado el brazo.

–No se ha cortado el brazo, ¡lo tiene escondido!

Y hemos salido lentamente, mirando y sorprendiéndonos por las piezas de las últimas salas de exposición.

Hemos dicho adiós al vigilante y nos ha dicho que podemos volver otro día. Cuando bajábamos por la escalera, veíamos su silueta en el ventanal, diciéndonos adiós con la mano.

Nos hemos parado al final, en el centro de la escalera, y les he dicho que mirasen hacia arriba. Era una sensación mágica ver que aquello que antes pisábamos con nuestros pies ahora está por encima de nuestras cabezas, inalcanzable.

Entonces me he dado la vuelta y he visto que alguien me miraba. Era Eulàlia Bosch. Me ha alegrado mucho verla allí, consciente de que si yo me atrevía a llevar a los pequeños de cuatro años a una exposición era, en gran parte, gracias a ella. Muchos niños han querido explicarle lo que acababan de ver: «¡Un zapato!», «¡Un gigante!», «¡Patos!», «¡Muchos colores!» Algunos le decían: «¡Sube, sube y lo verás!»

### Paseo con estatuas

Hemos salido del casal y hemos bajado por el Born. Nos hemos fijado en las leonas del Born. Son cuatro, y están majestuosamente sentadas, mirando a los peatones. Caterina dice que tienen cara de «faraonas».

En la plaza de la Reina, muchos pequeños me avisan de que hay más estatuas. Son los granjeros de Tomàs Vila. Estas estatuas son muy pequeñitas, y están muy deterioradas. No nos paramos a mirarlas porque por aquí pasa muchísima gente y nos conviene mantener unido el grupo.

Acabamos de cruzar la plaza y nos dirigimos al *Monumento a la mujer* de Joan Miró. Poder tocarlo, mirar por la obertura, vernos los unos a los otros por el agujero, rodearlo, mirar hacia arriba y ver un huevo despierta mucho interés en el grupo. Hago que se fijen en la firma: la letra de Marc, y una «ó», Mi, ¡oh! Miró. ¡Qué gran alegría! ¡Sabemos quién es! No en vano el curso pasado fuimos a la Fundación Miró de Palma.

Continuamos andando y nos encontramos con *Nancy*, de Calder. Se mece suavemente al ritmo de un airecillo benévolo.

—¿Quién la ha hecho?  
—¡No, Miró no!  
—¡Ah, Andreu Terrades!

Claro, si Andreu Terrades ha hecho una silla que no es una silla porque no te puedes sentar, y un zapato que no es un zapato, tal vez también ha hecho una estatua que no es una estatua porque no se está quieta y se mueve...

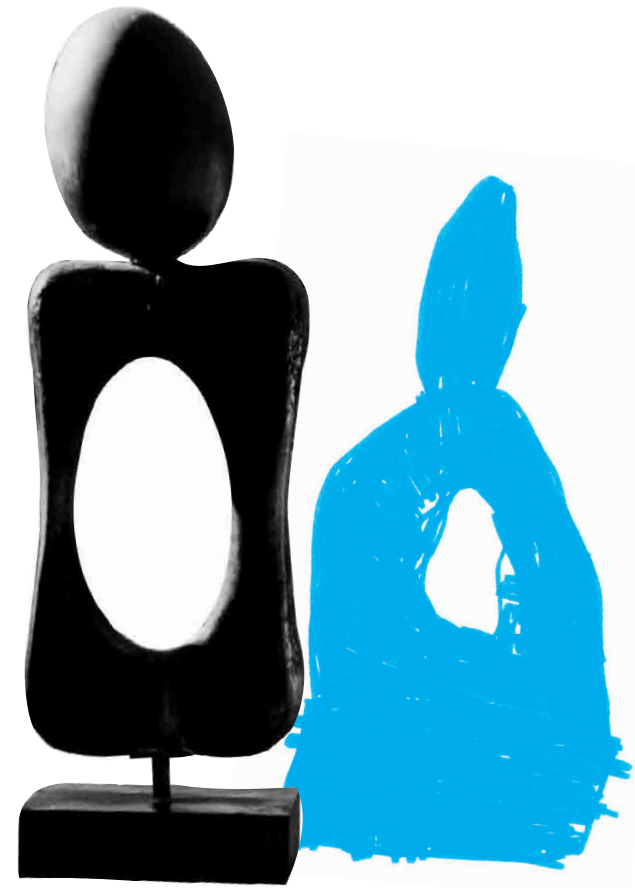
Les he explicado que quien hizo esta estatua era muy amigo de Joan Miró, y que quizás *Nancy*, cuando se mueve, está saludando a la estatua de su amigo. Desde una estatua se puede ver la otra.

Creo que cuando todos estos niños y niñas pasen por aquí, en otras situaciones, quizás con sus padres, levantarán la cabeza hacia el cielo para ver si *Nancy* se mueve o no se mueve.

Pasamos por el Huerto del Rey, umbrío, y húmedo, ya que unos jardineros lo están regando. Doy prisa al grupo porque es tarde y los compañeros nos esperan al final del trayecto. Pero por el camino sienten curiosidad por el nombre del jardín, y hablamos del rey que tiempo atrás paseaba por ese huerto. ¡Qué sorpresa al alzar la vista y ver la majestuosidad de la Almudaina! ¡Aquí vivía el rey!

Llegamos a las escaleras. Yo procuro ir rápido, pero Leandra me llama:

—¡Mira, mira, allí hay otra estatua! (Es *Jònica*, de Josep M. Subirachs.) Yo iba a pasar de largo, porque se ha hecho bastante tarde, pero les veo tan ilusionados que nos paramos.  
—Tiene pechos, dicen.  
—Sí —digo yo— y también tiene...



*El Monumento a la mujer de Joan Miró despierta mucho interés en el grupo: poder tocarlo, mirar por la obertura, vernos los unos a los otros por el agujero, rodearlo, mirar hacia arriba y ver un huevo.*

¡Mira, rombos!



Y voy señalando las distintas partes del cuerpo mientras ellos dicen su nombre.

Al final de las escaleras encontramos una gran sorpresa: es una estatua, pero sin serlo; es una mujer, pero sin serlo: ¡es una bruja! Es una mujer vestida de bruja gris. Pep tira una moneda en su sombrero y la estatua se mueve para darle las gracias. ¡Qué susto! Los más valientes le dan la mano. ¡Tiene las uñas muy largas! Algunos incluso la besan. Estamos sorprendidos: no es una estatua porque se mueve, pero *Nancy* también se mueve y sí que es una estatua...

Nos acercamos al lago del Parque del Mar. Al ver tanto cielo y agua se oye un doble «¡oh!» que emiten muchos pequeños.

Vamos rápidamente hasta Ses Voltes y allí, una de las mejores sorpresas del día. Dice Jordi: «¡Mira, rombos!»

Señala el velamen que cubre el escenario. Efectivamente está hecho de rombos.

Hacia pocos días que habíamos aprendido esta palabra para nombrar las medallitas que hacíamos con barro y moldes de galletas.

Entonces ha surgido la magia, mezcla de formas y de naturaleza. El sol ha salido por detrás de una nube, ha iluminado los rombos y ha proyectado sus sombras sobre el muro. ¡La muralla llena de rombos, bien ordenados y alineados! ¡Nos hemos quedado mudos, sorprendidos!

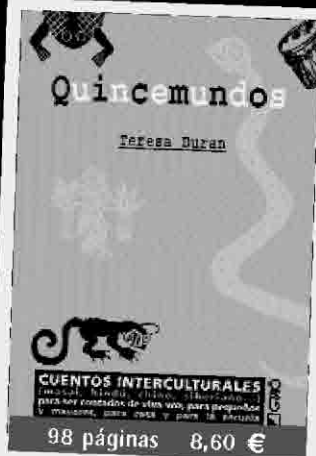
Continuamos el paseo. Vemos la majestuosa Seu, un túnel por donde hace tiempo pasaba el tren, el mar, los jardines, más formas y colores. Y llegamos a los columpios, donde nos esperan los compañeros del otro grupo. Jugamos un ratito, pero poco, porque ha llegado la hora de volver al autocar que nos llevará a la escuela.

En el autocar, Aina dice: «Estoy cansada y estoy contenta.»

Durante los días siguientes, en la escuela, hablamos de lo que recordamos de la exposición y del paseo por Palma, volvemos a mirar el libro de Andreu Terrades, miramos fotografías de los lugares por donde hemos pasado y de las estatuas que hemos visto, y los pequeños les ponen un título, según sus gustos y su experiencia, título que yo escribo cuidadosamente en una cartulina.

La vida en la escuela ha cambiado después de esta salida. Podemos verlo en los dibujos, en las conversaciones, en los juegos, en las múltiples complicidades. Hemos compartido un tiempo y unos espacios singulares. Hemos paseado, hemos mirado y hemos hablado, acompañados por unas obras de arte que también están allí para nosotros. ■

# LIBROS DE GRAÓ EDITORIAL

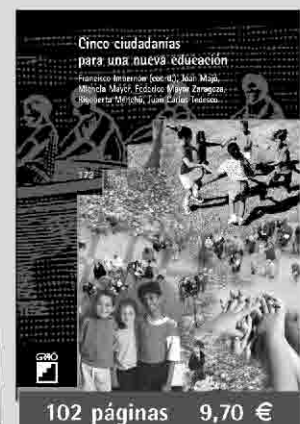


## QUINCEMUNDOS Cuentos interculturales para la escuela

TERESA DURAN

*Quincemundos* es una recopilación de narraciones para pequeños y mayores. Historias de quince comunidades lejanas e incluso desconocidas escogidas para ser explicadas aquí, de viva voz. Encontraréis sugerencias sobre la manera de explicarlas y de utilizarlas en la escuela, pero no son más que eso, sugerencias. Confiamos plenamente en que vosotros sabréis qué hacer con esta recopilación, y cómo hacerlo.

Sobre todo sí, como nosotros, tenéis muchas ganas de integrar en nuestro patrimonio oral aquellas palabras que nos llegan de tan lejos, porque la palabra es una herramienta sencilla, que actúa como puente entre el tú y el yo, entre los otros y nosotros. ¡Empecemos a contar!



## CINCO CIUDADANÍAS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN

FRANCISCO IMBERNÓ N (COORD.),  
JOAN MAJÓ, MICHELA MAYER, FEDERICO  
MAYOR ZARAGOZA, RIGOBERTA MENCHÚ,  
JUAN CARLOS TEDESCO

Este libro pretende ofrecer elementos de reflexión y argumentos que nos permitan continuar luchando y reivindicando una

educación diferente para un futuro mejor. Es obvio que la educación por sí sola no es suficiente. La educación es sólo un instrumento más, aunque fundamental, para promover el cambio de las relaciones sociales. Pero la educación tiene una virtud, su capacidad de influir para arrastrar otros importantes cambios sociales.

## EL PISO DE ABAJO DE LA ESCUELA. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil

M. CARMEN DIEZ NAVARRO

Este libro es una recopilación de experiencias que transmite una manera de sentir y hacer escuela: el cúmulo de cosas que pasan diariamente, tanto alrededor como dentro de nosotros; el cruzarse los acontecimientos, los aprendizajes, las alegrías y los enfados; el ir y venir de las personas y los asuntos, que unas veces se buscan, y otras se encuentran sin más; el estar juntos y abiertos a lo que vaya viniendo con la sensación y el deseo preparados para disfrutar y para aprehender de la realidad todo lo que se pueda.

En el texto se habla con frecuencia del piso de abajo, lugar simbólico, a modo de trastienda emocional, que es motor, cueva y cobijo de nuestros deseos, nuestros miedos, nuestras creencias, nuestras dudas y nuestros más primitivos impulsos, y que nos conforma de manera genuina y diferenciada según las particulares circunstancias de la vida de cada cual.



## LAS ACTITUDES EN EL CENTRO ESCOLAR. Reflexiones y propuestas

ROSA GUITART ACED

191 páginas 14,60 €

Cada vez es más evidente que el ser humano tiene que formarse globalmente, tanto para acceder a la sociedad a la que pertenece con competencias y recursos, como por su equilibrio personal. Así, pues, es necesario que los individuos que constituyen una sociedad dispongan de valores y actitudes que les permitan incorporarse a ella positivamente y críticamente, y también actuar sobre ésta con la intencionalidad de que sea lo más justa y democrática posible.

La sociedad actual sufre problemáticas diversas, las cuales son fuente de conflictos en los que se hallan valores y actitudes como referentes. No obstante, el desarrollo de las capacidades de la persona, así como el derecho que tiene a desarrollarlas al máximo y a adquirir conocimientos, conduce a la necesidad de contemplar en la enseñanza aspectos afectivos, relacionales, cognitivos, morales y sociales que la lleven a sentirse segura y satisfecha consigo misma, y también que hagan posible el hecho de tener un juicio autónomo moral que la oriente en sus pensamientos, en sus decisiones y actuaciones.





# Control de esfínteres

**Durante los dos primeros años de vida, el gran trabajo que se les plantea a los pequeños es la consecución de la autonomía e independencia: pasar de una situación de dependencia total y absoluta en relación con los padres y adultos, a una relativa autonomía alcanzada por la adquisición de una serie de destrezas motrices, sociales, fisiológicas e intelectuales. Entre estas destrezas, en las que participamos muy activamente las educadoras, se encuentra el gran reto de controlar esfínteres.**

De todo el mundo es conocido que es posible, mediante un proceso de condicionamiento refuerzo/castigo}, acostumar a una criatura, por pequeña que sea, a controlar esfínteres; pero ni es el método más adecuado ni los resultados son los deseados. El pequeño no puede ser sometido a un aprendizaje para el cual no está aún maduro, teniendo en cuenta que es una función fisiológica en la que el adulto pide al pequeño su colaboración. Está más que comprobado que un pequeño logra controlarlos cuando su desarrollo neuro-muscular se lo permite, pero también cuando él, ella, decide responder positivamente al deseo de los adultos. Intentar enseñar a un niño demasiado temprano puede ser fuente de muchas frustraciones; esta educación debe seguir el desarrollo de algunas aptitudes básicas

que ha evacuado, hasta que fisiológicamente se ha producido esta conexión.

Cada vez que paso por la clase de dos años, me enfrento al reto de quitar el pañal a ser posible a todo el grupo. Será un objetivo en ocasiones a largo plazo, requiriendo un trabajo de muchos meses, durará todo lo que los pequeños implicados necesiten que dure, pues ante todo hay que respetar el ritmo de maduración e integración de estas funciones de cada cual.

Por otro lado, no podemos olvidar que en este trabajo de que controlen esfínteres juegan un papel importante diversas variables:

de los pequeños, como es la conexión entre su cerebro y sus funciones de evacuación; la conciencia llega antes que el control de esfínteres. El niño no puede hacer por sí mismo caca o pipí y no es consciente de

- La colaboración del propio niño en algo que a él no le parece útil, lleva el pañal incorporado como una parte más de sí mismo desde que nació, entonces: «¿por qué ahora la manía de los mayores de quitarme el pañal?».
- La colaboración con los padres es imprescindible, a fin de coordinar pautas de aprendizaje, de cara a no confundir al niño, pues éste pensará: «En la escuela hago pipí o caca en el orinal, en casa llevo pañal, ¿qué pasa?» Por lo tanto es muy necesario que haya igualdad en los puntos de vista entre padre y educadora, para evitar contrastes acerca del comportamiento que al pequeño se le pide.
- El tiempo climatológico. Parece que cuando hace frío no está muy indicado quitar el pañal; pero aunque verdaderamente es una variable a tener en cuenta, la práctica diaria nos demuestra que cuando el niño se siente *motivado* a dejar el pañal y *hacerse mayor*, el frío importa poco; con un poco de tesón lo conseguiremos.

Conchi Ortega de la Fuente



- Hay pequeños que se sienten desvalidos sin su pañal, es como si estuvieran desnudos o desprotegidos y sienten cierto miedo a desprenderse de él. Les supone un verdadero problema psicológico desprenderse de algo que lleva formando parte de sí mismos durante toda su corta vida.
- Cierta nivel en el desarrollo del lenguaje para que pueda manifestar verbalmente la necesidad fisiológica en el momento que lo necesita.
- Y, claro, la madurez cognitiva de conocer las reacciones fisiológicas que siente cuando se plantea la necesidad de orinar o hacer caca y no dejarlo escapar como cuando lleva pañal, sino controlarlo, pedirlo e ir al sitio adecuado.

Los profesionales que trabajamos con estas edades, sabemos que no es tarea fácil, y que debemos aprovechar la primera situación de quitar un pañal para hacer un planteamiento a nivel general de todo el grupo, teniendo en cuenta que unos lo conseguirán antes y otros tal vez acaben el curso y no hayan obtenido el resultado final. Aun así no habrá nada perdido.

### Planteamiento del trabajo

Dos posibles situaciones:

- a) Que en el grupo tengamos un referente que nos sirva de modelo, entonces lo utilizaremos: Este año una de las niñas ya hace pipí y caca en el wáter, no trae pañal de casa y aquí sólo lo tiene para dormir la siesta; otros dos están en ello. Así pues cada vez que esta chiquita necesita ir al wáter, hago que todos se enteren

de que va a hacer pipí, y a los otros dos que están aprendiendo los llevo al cuarto de baño, les quito el pañal y los siento en la escupidera o el wáter, donde ellos prefieran, pero que los demás los vean.

- b) Si por el contrario aún no hay nadie que controle esfínteres, el planteamiento es diferente:
- Hago el simulacro con algún muñeco, mediante el juego simbólico que tanto nos sirve.
  - Empiezo a quitar el pañal y sentar en el orinal a los más aventajados y a elogiar tanto si hacen algo ahí, como si sólo se quedan sentados un tiempo prudencial, sin miedo al orinal y/o al wáter. Se trata de combinar orinal con pañales y, poco a poco, aumentar el espacio temporal entre un pañal y otro.

Independientemente de que lo consigan antes o después, o no lo consigan, el planteamiento de trabajo es para todos igual:

- Todos aprenden por observación de un modelo, como en el caso de la primera niña que utiliza ya el wáter: una buena muestra de la manera de adquirir este hábito y de las consecuencias positivas que no tener pañal reporta socialmente.
- Cada día les relato uno de los dos cuentos diferentes que tenemos sobre este tema.
- Trabajamos el esquema corporal y las diferencias entre ser un niño o ser una niña.
- En sus juegos con muñecos, les incito a que los lleven al wáter o al orinal «de verdad» y los pongan a hacer pipí.
- No hay un tiempo marcado para que consigan el aprendizaje.

- Una vez que hemos decidido que es tiempo de comenzar a controlar esfínteres, sus papás y yo le vamos retirando el pañal, cada vez durante más tiempo, hasta que llegue el momento de no volver a llevarlo hasta la hora de dormir, por la siesta, o por la noche.
- Que aprenda a identificar cuando está mojado o seco, dejar que sienta el pañal mojado o sucio un tiempo prudencial, mostrárselo en cada caso, y que diga cuándo está mojado o sucio de caca, pues es una información importante que precede a la capacidad de informar que necesita ir al wáter.
- Comenzar por el orinal si vemos que el wáter, que será adecuado a su estatura, le da miedo.
- Procurar que la situación sea lo más normal y agradable posible. Hacerle sentirse mayor y ofrecerle la posibilidad de colaborar en ese momento: quitarse solo el pañal e ir al sitio, tirar el pipí al wáter, tirar de la cadena, etc.

### A tener en cuenta

*Lo que el niño puede aprender*

- Conocer su cuerpo: igual que conoce su cara y sus manos, deberá conocer qué partes de su cuerpo realizan esta eliminación. Por supuesto con ayuda del adulto.
- Usar gestos o palabras relacionadas con este aprendizaje: orinal, caca, pipí, wáter.
- Cooperar en el aprendizaje.
- No tener miedo al wáter: que tire de la cadena, diga adiós al pipí o a la caca, etc.
- Identificar si hace pipí o hace caca; que no tenga miedo a eso que sale de su cuerpo.

- Identificar la sensación corporal de eliminar la orina y las heces. Para ello le recordaremos regularmente que tiene que ir al baño.
- Identificar el lugar adecuado para hacerlo y usar adecuadamente el wáter.
- Desvertirse y vestirse para ir al wáter.
- Despertarse para ir al wáter si está dormido.
- Ayudar cuando se hace pipí encima. Puede hacer ciertas cosas: ayudar a cambiarse de ropa, limpiar el suelo manchado.

#### *Lo que le niño necesita*

- No crearle estados de ansiedad cuando tenga un escape, sólo conseguiremos retrasar este aprendizaje.
- Paciencia y no tener prisa en la actuación por parte de los adultos implicados.
- Ser ayudado por sus padres y por su maestra para el aprendizaje de estas prácticas: enseñarle donde está el baño, bajarse las braguitas o los pantalones, sentarse, tirar de la cadena, usar las palabras adecuadas, lavarse las manos...
- No obligarle a estar sentado en el orinal hasta que consiga la evacuación.
- No obligarle en demasía a sentarse si es que no quiere.
- Darle tiempo para el aprendizaje y para ser comprendido cuando no consiga lo que desea.
- Que el wáter/orinal esté adecuado a su tamaño para que no tenga miedo.
- Ser recompensado material y afectuosamente en su aprendizaje
- No ser elogiado cuando no se esfuerce en conseguirlo, y hacérselo saber.

#### *A tener en cuenta por los padres y por los educadores*

- No sentirse presionados a educar al pequeño hasta que tanto ellos como el propio niño no tengan la seguridad de conseguirlo, sin importar quién lo haya conseguido antes.
- No olvidar que todos los pequeños, excepto aquéllos que presentan disminución física o mental grave –y en algunos casos también lo consiguen– acaban aprendiendo antes o después. ¡Por lo tanto no desesperarse!
- El abandono de los pañales no es la piedra filosofal del desarrollo de la personalidad. No guiarse por los comentarios al respecto de otros padres acerca de la celeridad en conseguirlo por parte de sus hijos.
- No olvidar que controlar necesita ante todo de una maduración neurológica y también fisiológica. Por lo tanto hay que ir observando cómo cada vez el pañal aguanta más tiempo seco, debido a la creciente capacidad de la vejiga de retener más orina y la menor frecuente necesidad de movimiento de los intestinos.
- Ignorar los comentarios negativos que el niño haga respecto al uso del wáter, o, si pide de nuevo sus pañales, es muy importante ignorar tales conductas y mantenerse firmes, que no vea un momento de flaqueza.
- No ceder a sus rabietas a no querer cambiarse la ropa cuando ocurre un accidente y moja su ropa; se cambiará sin responder a sus protestas.
- No olvidar que es bueno recompensar al principio, sobre todo cuando pasamos de ponerlo cada tantos minutos para que se habitúe, a que sea el propio niño el que pide cuando siente la necesidad, pero tampoco debemos olvidar ir

cambiando lentamente el tipo de recompensa hasta eliminarla; no cortarlas demasiado rápidamente porque hayamos visto que ya es capaz de controlar y pedirlo por sí mismo.

- No entretenerlo con juguetes o cuentos en el momento en que está sentado en el wáter o el orinal, para conseguir que se quede sentado; ¡no!, el niño ha de aprender que allí se está para hacer pipí o caca y no para jugar. Elogiarlo cuando lo consiga.
- Si el niño usa el orinal, este objeto estará siempre en el cuarto de baño y no por cualquier lugar de la casa, porque ese es el sitio indicado para estas funciones.

Así iremos consiguiendo que el niño vaya aceptando y adquiriendo el aprendizaje del control de esfínteres, no sólo como atención y aceptación de la solicitud y deseo de sus padres y su maestra, sino también como un paso dado por él mismo, que responde a sus deseos de progresión, a dejar de ser un bebé.

Una vez más conseguir un nuevo aprendizaje le reportará un buen dominio de sí mismo, lo cual reforzará su buen equilibrio y estructuración interna. ■



# Poesía grande para

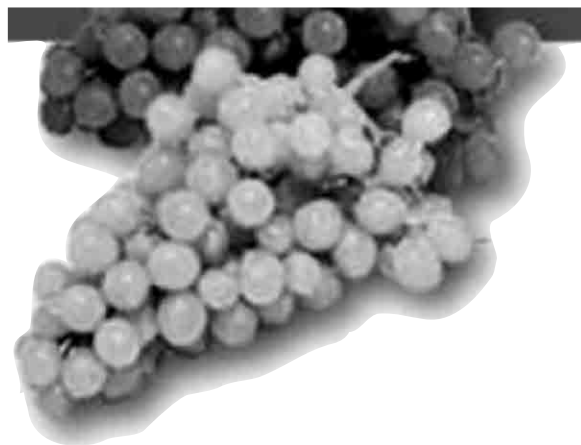
# los más pequeños

## No sé de dónde salió

**Y fue a esa edad... Llegó la poesía  
a buscarme. No sé, no sé de dónde  
salió, de invierno o río.**

**Pablo Neruda**

**¿De dónde sale, de dónde viene la poesía, el arte, una asociación intencionada e inusual de nuevas formas de expresión con ideas, sentimientos, sensaciones, valores...?**



**Juan Mata, Andrea Villarrubia**

Todos hemos sentido la excitación que sucede al instante en que la visión de un hecho o un objeto o una luz o un sonido nos trae a la memoria una imagen inesperada, una pintura vista tiempo atrás, una palabra olvidada. De esas asociaciones repentinas y espontáneas nacen a menudo los grandes poemas. En ese sentido, todos somos presagios de poetas. Los niños también.

La habilidad, el arte de los poetas, consiste en saber fijar con palabras esas visiones casuales y fugaces, conservar las sensaciones y las intuiciones que las acompañan. Esas alianzas de elementos –el rocío y las perlas, la luna y una taza de leche, el trigo y los cabellos rubios, la serpiente y una bufanda– son el origen de la mirada poética. Los niños poseen esa inteligencia. Ven un águila en una escultura móvil de Alexander Calder o una letra en unas uvas desparramadas en la mesa. Alentar esas asociaciones es ayudarlos a mirar la realidad con ojos libres y alados.

**Manzanilla**

Campos  
amarillos.  
Bandadas de muchachas  
corren por sus caminos.

**Árbol**

Árbol,  
la ele te da las hojas.  
Luna,  
la u te da el color.  
Amor,  
la eme te da los besos.

*Federico García Lorca*

**El mirlo**

El mirlo se pone  
su levita negra  
y, por los faldones,  
le asoman las patas  
de color de crema.

*Salvador Rueda*

**¿Qué es la gaviota?**

La gaviota  
es un barquito de papel  
que aprendió a volar.

*Julio Aníbal Niño*

**Greguerías**

La jirafa es una grúa que  
come hierba.

El arco iris es la bufanda del  
cielo.

Las almejas son las castañuelas  
del mar.

Las espigas hacen cosquillas  
al viento.

*Ramón Gómez de la Serna*

Y es una mañana  
tan coloradita  
como una manzana.

La cigüeña absorta,  
sobre su nido de ramas,  
mirando la tarde roja.

*Antonio Machado*

Nieva que nieva,  
se borró el camino  
de la escuela.

Cayó al pozo la luna;  
no llama a nadie;  
quietecita aguarda  
que el tiempo la saque.

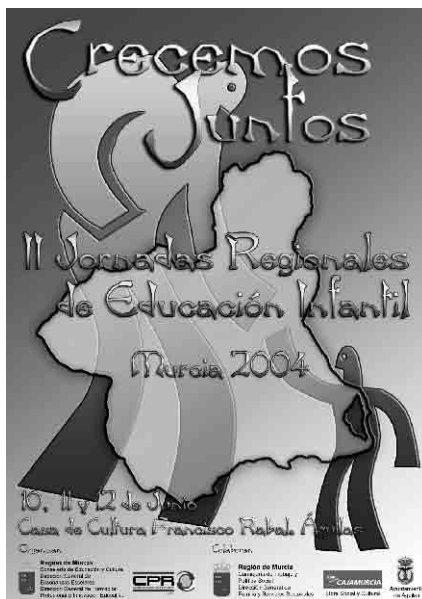
*Isabel Escudero*

Los árboles son muy raros:  
se desnudan en invierno  
y se visten en verano.

Mira si será sencillo:  
lo que primero está verde  
luego se pone amarillo.

*José Bergamín*

## Jornadas de Educación Infantil en Águilas, Murcia



Las Primeras Jornadas Regionales de Educación Infantil (2001-2002) nacieron del trabajo de un grupo de profesionales de esta etapa (0-6 años), que desde hace años han realizado una gran labor formativa coordinada por el CPR de Lorca.

Nuestra intención entonces era que las jornadas tuvieran continuidad y fueran una referencia para los educadores y maestros, por ello hemos organizado las segundas: «Creceamos Juntos». Han organizado las

jornadas: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Murcia, CPR de Lorca. Han colaborado: Consejería de Trabajo y Política Social, CajaMurcia, Ayuntamiento de Águilas, Revista *Infancia*.

### Objetivos

1. Analizar el contexto histórico, político, social y cultural en el que se desenvuelve la Educación Infantil.
2. Proponer líneas de acción y modalidades de atención para la infancia y la familia.
3. Conocer recursos didácticos que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. Proponer estrategias metodológicas que mejoren el quehacer diario de los profesores.
5. Promover el intercambio de experiencias entre los participantes.
6. Potenciar la relación de las familias y profesionales como partes implicadas en la educación de los más pequeños.

Aprendemos todos juntos, profesionales, familias, niños y niñas y futuros educadores; intentando poner en práctica lo que Malaguzzi llama «La pedagogía de la escucha»: tener abiertos todos los poros de nuestro cuerpo y nuestro entendimiento para que pueda penetrar *el conocimiento*.

La escuela ha de ser por tanto un espacio de encuentro enriquecedor para toda la comunidad educativa, en la que el profesorado trata de adaptarse con flexibilidad a las características y demandas de los niños y las niñas, potencia la innovación e investigación en las actividades que propone, ofrece líneas de actuación más competentes, eficaces y satisfactorias.

Estas jornadas han pretendido ser un punto de encuentro para la reflexión sobre una Educación Infantil de Calidad compartiendo experiencias y proyectos que se están desarrollando en la Región de Murcia.

### Destinatarios

- Profesorado de Educación Infantil (0-6 años).
- Familias.
- Público en general.
- Alumnos de enseñanzas universitarias y no universitarias de la Región.

### Lugar de celebración

Casa de la Cultura «Francisco Rabal», Águilas.

### Comunicaciones

La comunicación de experiencias es fundamental para el enriquecimiento personal de los participantes. Se ha organizado en diferentes mesas de trabajo según los temas tratados.

### Programa

A lo largo de los días 10, y 11 de junio, se sucedieron:

- la Conferencia: «La Educación Infantil entre la realidad y el deseo», a cargo de Irene Balaguer, directora de la revista *Infancia*.
- Un Espectáculo de Títeres, de la Asociación Regional Murciana BDM - Punto de Cultura.
- La Conferencia: «Corre que te cuento», a cargo de Roser Ros. Pedagoga y escritora.
- Talleres de Títeres, Cuentos, Ciencias, Artes Plásticas.
- Comunicación de experiencias.
- Proyección de una película y cine forum.

El sábado, 12 de junio se presentaron las conclusiones y tuvo lugar la Conferencia: «La Educación Infantil: un debate pendiente», a cargo de Inmaculada Egido Gálvez, Catedrática de Historia de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.



### Foro de Educación Infantil de la Junta de Portavoces, en Madrid

Los días 28 y 29 de mayo de 2004, en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, la Junta de Portavoces de Educación Infantil –con la colaboración de la Universidad Autónoma, los MRPs, CCOO, UGT, CGT, y los ayuntamientos de Fuenlabrada, Leganés, San Fernando de Henares, Alcorcón– ha celebrado un Foro de Educación Infantil en torno a los siguientes ejes temáticos:

- Diversidad
- Jugar, crear, investigar y aprender
- Pensar, comunicar y expresar: 100 lenguajes
- El profesional: perfil y formación

### Jornadas y Encuentros de Educación Infantil en Santiago, Galicia

En la ciudad de Santiago han tenido lugar dos actividades de formación organizadas por la Consejería de Educación:

- X Jornadas «Historia, usos y aprendizaje del lenguaje escrito» 14, 15 y 16 de mayo de 2004
- III «Encuentros de Educación Infantil» 18 y 19 de junio de 2004

### Nuestra portada



Albert Anker (1831-1910):  
*El abuelo explica cuentos, hacia 1900.*

El pintor suizo Albert Anker, autor de una destacada galería de cuadros de la vida cotidiana de la infancia, ha escogido retratar aquí una situación privilegiada en la conformación de las relaciones en el seno de la sociedad, en la transmisión de la herencia de la cultura popular, en la formación de los caracteres y los afectos... La factura impecable de esta escena costumbrista deja traslucir la atención, la pasión, el interés, con que los pequeños siguen y viven el cuento que, lleno de satisfacción, narra el abuelo.

## sumarios de revistas actualidad y actividades ediciones

...

web  
www.  
revistainfancia.org

*¡No dejes de visitarla!*



M. SASTRÍAS, F. NAVA: *El sapo que no quería comer*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

*El sapo que no quería comer* es un álbum ingenioso y divertido. Recibió la Mención Honorífica en el Primer Concurso de Libro Ilustrado «A la orilla del viento» en 1996. El narrador cuenta que el rey Sapo ha llegado desde muy lejos al palacio de la reina Tortuga; es el invitado principal. La fiesta está organizada y hay que adaptarse a ella y a sus manjares. Pero el rey no come esos succulentos platos que le preparan. La reina, en vez de preguntarle directamente a él, llama al médico que revisa el estómago real y al no encontrar ningún mal, le receta pescado. Y así sucesivamente día tras día, de lunes a viernes. El rey no come y no dice nada. La desesperación de la reina va en aumento y hace que una serie de médicos, curanderos, etc. reconozcan al rey. Nos hacemos cargo de lo embarazoso de la situación: una persona especial invitada en casa que no come lo que hemos cocinado con esmero. Es una situación muy incómoda, pues nos preocupa que a nuestros invitados no les guste lo que les hemos preparado. Por fin, la tortuga hechicera diagnostica que el rey corre peligro de morir de hambre y anuncian a su médico de cabecera que el rey está muy enfermo.

Éste de inmediato da con el meollo del problema: el rey es tan tímido que no se atreve a decir que su menú consiste en insectos. Receta *omelet de mosquitos*, *sopa de libélulas*, *chapulines rellenos de zancudos*. Se terminó el ayuno, todos están felices, la reina, tan contenta, besa y abraza al tímido rey. Éste, conmovido, desea invitarla a su palacio. Su médico, con sentido común, le pregunta sobre el plato favorito de la reina. Es una historia de estructura circular bien construida: el inicio y el final se unen, aunque el final queda abierto con esa pregunta sin respuesta sobre el plato favorito de la reina y se mantiene abierto a la comunicación. La narración está organizada en inicio, cinco días –de lunes a viernes–, el sábado y el domingo o final de la historia. ¿Qué plantea esta historia? En principio es una crítica a la incomunicación y a las consecuencias que ella trae consigo. Incomunicación provocada por dos causas: la timidez del rey y la actitud de la reina. Asimismo trata de la diversidad de gustos y del desconocimiento o la falta de respeto por lo distinto. Al rey le ponen unos manjares exquisitos, deliciosos, pero ¿para quién?, ¿por qué ha de gustar a todo el mundo lo que gusta a cada uno? Este afán de imposición de lo propio es una tentación siempre presente en nuestras vidas y se necesita poner en juego una gran sensibilidad para vivir atentos a las diferencias. El final está lleno de humor, con esos menús compuestos de mosquitos (*chapulines rellenos de zancudos*) o cuando el consejero pone realismo a la invitación entusiasmada del rey: ¿Sabe cuál es el plato favorito de la reina? Intenta evitar que el rey caiga en el mismo error que la reina Tortuga. Es una narración sencilla y divertida.

Haur Liburu Mintegia

Facultad de Humanidades y Educación

Mondragón Unibertsitatea

**Bambini**, abril de 2004

WEB: [www.edizionijunior.it/bambini.htm](http://www.edizionijunior.it/bambini.htm)

«Trasformazioni e mutamenti»

Gabriella Seveso

«La nostra idea di 'Cesarino'»

Alessandra Gigli

«Osservare le conoscenze»

Maria Stizza, Paola Nicolini

«Mapa reali e ideali»

Paola Marchetti

«Una nonna fotografa il nido»

Andrea Gamberini, Giuliana Campanacci

«Una scuola rispettosa dell'ambiente»

Antonio Varisco

«L'arte in... gioco»

Grazia Tasini

**Scuola Materna**, núm. 16, mayo de 2004

Web: [www.lascuola.it](http://www.lascuola.it)

«Riflessioni irregolari?»

Cesare Scurati

«Il Passatempo. La festa di fine anno: opportunità per valutare e valutarsi»

Margherita Bellandi

«'In movimento' verso la conoscenza di sé e dell'ambiente»

Giordana Pavesi

**Vitta dell'infanzia**, abril de 2004

«Culture e rappresentazioni del corpo»

M. Amann Gainotti, V. Faconti, V. Maracchioni

«Hanno detto del gioco»

Francesco Barone

«Educazione musicale dalla nascita»

Isenarda De Napoli

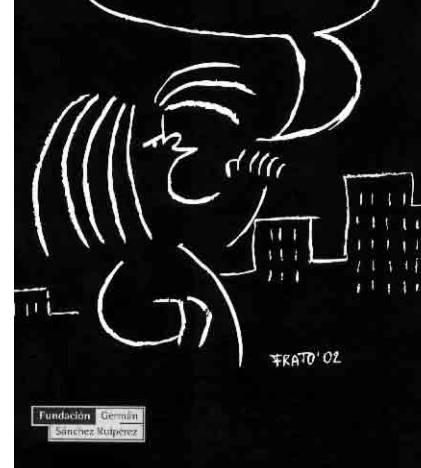
«Il tempo del bambino»

Maria Cristina Stradi

Francesco Tonucci

Quando los niños dicen

¡BASTA!

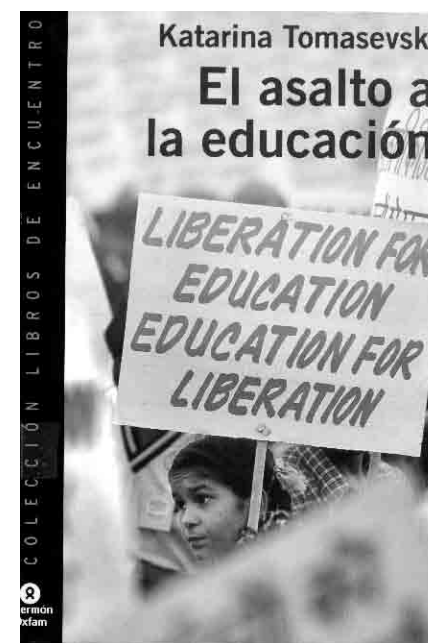


F. TONUCCI: **Quando los niños dicen ¡basta!**, Barcelona, Ediciones Destino, 2004.

*Quando los niños dicen ¡basta!* es la continuación y puesta al día del título *La ciudad de los niños*, publicación del mismo autor, que cambió la manera de mirar las ciudades —exclusivamente desde la óptica de los adultos. Veintiséis frases recogen propuestas y protestas de los niños y se convierten en los argumentos de los capítulos de este libro. En las conclusiones, con un planteamiento que avanza desde la ironía, la sorpresa y la sugerencia, el autor expone una formulación de apuntes para una nueva cultura de la infancia.

K. TOMASEVSKI: **El asalto a la educación**, Barcelona, Intermón Oxfam, 2004.

La cuestión central de los debates sobre educación es el costo para proveerla; de ahí, la renuncia a tratar la educación como un derecho. Este libro está dividido en tres partes: la primera introduce las bases de los derechos humanos aplicado a la educación; la segunda aborda el modelo educativo global, que culmina en la liberalización progresiva del mercado de servicios educativos en vez de impulsar la realización progresiva del derecho a la educación; la tercera se centra en las movilizaciones en marcha, desde el nivel global hacia el local, para reinsertar los derechos humanos en la educación.





# 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 2004 (IVA incluido):  
 España: 38,60 euros  
 Europa: 46,30 euros  
 Resto del mundo: 49 euros / 59 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción   
 Por domiciliación bancaria

## Boletín de domiciliación bancaria

\_\_\_\_\_  
 Apellidos y nombre del titular

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Entidad	Oficina	Dígito control	Cuenta/libreta

\_\_\_\_\_  
 Firma del titular

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
 Suscripción por Internet: [www.revistainfancia.org](http://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](mailto:redaccion@revistainfancia.org)

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

*Consejo de Redacción:* Marta M.<sup>a</sup> Álvarez, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Pilar Martínez, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Rosa Securun

*Consejos Autonómicos:*  
*Andalucía:* Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez

*Asturias:* Marta M.<sup>a</sup> Álvarez, Jorge Antuña, M.<sup>a</sup> José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado

*Canarias:* Dolores Acosta, Hilda Armas, M.<sup>a</sup> Jesús Boquete, Milagros Leal, Elena Marro, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, M.<sup>a</sup> Dolores Suárez, Cándida R. Toledo

*Cantabria:* M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Isabel Bolado, M.<sup>a</sup> Cruz Torrecilla

*Castilla-La Mancha:* Pilar Martínez, Carmen Miranda, Joaquina Montero, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana F. Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla

*Castilla-León:* Helena del Amo, J. L. Barrio, Gloria Domínguez, M.<sup>a</sup> Carmen Soto

*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.<sup>a</sup> Paz Pellisa

*Galicia:* M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.<sup>a</sup> 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, Lurgarda Reig

*Murcia:* Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.<sup>a</sup> José Vicente

*Navarra:* Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.<sup>a</sup> Lucía Pellejero

*Proyecto gráfico y diseño de cubierta:* Enric Satué  
*Cubierta:* Pintura de Albert Anker

*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.: 6,50 euros ejemplar (IVA incluido)**

*Colabora:*

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

