

in- fan- cia

134

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
JULIO/ AGOSTO 2012

educar de 0 a 6 años



novedad

editorial



¡Podemos pintar los sueños!
Fragmentos de un diario de clase

Sílvia Majoral Clapés

El diario de clase y el triángulo de relaciones son dos elementos que dan forma y fondo al contenido del libro, pero el hecho de que sean dos elementos clásicos de la educación no significa que se dé una mirada atrás; al contrario, es un libro actual, vivo, culto, abierto...

108 págs.
PVP: 11,52 euros

Edita: Octaedro-Rosa Sensat

Tel.: 934 817 377

<http://rosasensat.org/editorial/es/colleccions/?colleccio=Temas+de+Infancia>

7 de noviembre

Ciertamente este no es la primera vez que finaliza un curso con problemas, pero sí que es el primero en que la cadena de despropósitos es continua. A través de los medios de comunicación ya es posible hacerse una idea de la excepcionalidad de lo que se está viviendo en la escuela.

El correo electrónico de Rosa Sensat no para de confirmar los hechos, que en los medios son cifras pero en los mensajes que nos llegan son nombres de pueblos y ciudades y con ellos las caras de muchos maestros, cuestionando, cuestionándose y cuestionándonos qué se puede hacer. Y cada vez resulta más difícil encontrar argumentos para levantar los ánimos, para encontrar salidas a situaciones adversas, para contagiar optimismo para seguir trabajando cada día con los pequeños y luchando por sus derechos.

Sólo citaremos algunas de las decisiones que nos llegan y que son altamente relevantes de una política inexplicable

e insostenible por el bien de la educación: eliminar un número importante de grupos de tres años en la escuela pública, aumentar los ratios de 0 a 6 años, negar las sustituciones, reducir el número de maestros, externalizar la educación de las escuelas infantiles, cerrar o eliminar el grupo del primer año, romper o separar equipos porque funcionan, cambiar maestros por auxiliares, etc.

El ahorro económico que puedan representar estas acciones, ni a corto ni a largo plazo justifican el descenso de la calidad que conllevan, una calidad que en la educación de nuestro país aún estaba en proceso de ser conquistada. Y la mal denominada crisis económica es en realidad una crisis de valores, donde el neoliberalismo salvaje impone los suyos sin ningún escrúpulo hacia las conquistas que apenas empezábamos a conocer, entre ellas el derecho a una educación pública digna. Unas ideas, las neoliberales, que ven la educación como un negocio, rentable, muy rentable tanto ideológica como económicamente, y se imponen aquí, a Europa y al mundo.

Se trata, pues, de trabajar juntos, con tantos maestros, familias y pequeños como nos sea posible, para decir basta a estas políticas contrarias al desarrollo de la humanidad y que sólo piensan en el dinero y en hacer personas sin pensamiento crítico o propio.

Estamos preparando una acción, o acciones, para el 7 de noviembre en todos nuestros pueblos y ciudades para hacernos visibles, para poder decir basta todos juntos, tantos como nos sea posible. Cada uno de vosotros estáis llamados porque sois importantes para el éxito de este llamamiento internacional.

Por lo tanto, durante las vacaciones, además de descansar como siempre y pensar cómo trabajar para que los pequeños salgan lo menos afectados posible de tantos despropósitos, os invitamos a pensar primero si deseáis añadir a decir basta el 7 de noviembre y, si es que sí, a imaginar cómo se podría hacer desde cada una de vuestras escuelas. Os invitaremos a participar desde las redes sociales y desde nuestra web. Uniros a la iniciativa. Buen verano.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	¿Y si aprendemos en el exterior?	Iñaki Larrea, Alexander Barandiaran	4
Escuela 0-3	Las primeras producciones simbólicas Coreografía del vestido y desvestido	Noemí Yuste Equipo educativo de la Escuela Infantil El Nieru	8 13
Buenas ideas	El bolso de mamá	Azucena Gutiérrez, Ana Rosino	18
Qué decimos, qué hacemos...	Una y otra vez con la misma piedra...	Jasone Llona	20
Escuela 3-6	Compartir proyecto Conversar	Yolanda Valle Elisabet Abeyà	22 29
Infancia y salud	Lactancia materna prolongada: ¿tiene inconvenientes?	Dra. Isolina Riaño Galán	35
Informaciones			41
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47

De las crisis, ¿se sale fortalecido?

El 0-3 lleva en crisis varias décadas, tras reconocerle el carácter educativo después se cuestiona, y es propedéutico; más tarde se le vuelve a otorgar la insignia educativa pero con algunas peculiaridades.

No llega a tener el rango de las demás etapas educativas ya que la Administración del Estado delega toda la regulación del 0-3 a las CCAA; es más, ordena que estas convenien con el resto de Administraciones para el incremento de plazas en el 0-3.

Así es como llegamos, en Castilla-La Mancha, a tener casi 500 escuelas infantiles públicas de las cuales sólo 38 son de la Junta, el resto son de la Administración local.

Los Ayuntamientos, titulares de las escuelas infantiles municipales, tienen autonomía suficiente como para derivar la gestión de éstas a la empresa privada.

Encontramos pues, una sucesión inacabable de derivaciones, (o subcontratas en términos "ladrillísticos"); de este modo, el primer ciclo de E. I. concebido como público acaba siendo gestionado por la empresa privada.

Pero esto ¿cómo repercute en la calidad de la educación en el 0-3?

Las pseudoescuelas infantiles se convierten en centros de educación infantil, es decir, que lo que era público pasa a ser privado y como tal defienden sus legítimos propósitos: afán de lucro. La nueva empresa obtiene sus beneficios de la escuela infantil del siguiente modo:

- No tiene que realizar inversión inicial, el edificio y el mobiliario ya existen, por lo tanto no tiene que amortizar inversión alguna.
- Recibe la subvención pública que la CCAA asigna cada curso, la Administración se la entrega.

- La cuota que las familias abonan es más elevada que la resultante si estuviese gestionada directamente por el Ayuntamiento.
- Las ratios por encima de lo permitido.
- Oferta de horarios inacabables y actividades que se abonan aparte.
- Escatimación en recursos, sobre todo, en apoyos.
- Las condiciones laborales son precarias, incluso no cumplen el requisito de titulación obligatoria.

Todo esto merma, escandalosamente, la calidad de la educación del 0-3 a favor de los objetivos de cualquier empresa: el beneficio económico.

Las Administraciones, todas, deberían repensar que sus escuelas infantiles son escuelas públicas en las que no cabe el ánimo de lucro; algo deben hacer para frenar esta cascada de derivaciones en la que los

perjudicados, como siempre, son los más débiles: los niños y niñas de 0-3 y las y los profesionales que con ellos trabajan.

El concepto de niño y niña no está acorde con lo que desde Comenius nos llevan diciendo los científicos que tienen como objeto de estudio la primera infancia. Todos defiende la importancia del desarrollo en los primeros años de vida y cómo este repercute en el futuro de la persona.

La norma de mayor rango, la LOE, que defiende a ultranza principios de equidad, inclusión, individualización, etc. vuelve a obviar el 0-3. Seguimos a la deriva, sólo rescatados por la mayor o menor sensibilidad que las CCAA y Administraciones locales quieran otorgar al primer ciclo de E. I. ■

Consejo de in-fan-cia en
Castilla-La Mancha

Comentarios al artículo

«Interacción temprana en el desarrollo afectivo y de la comunicación»
 Marta Casla, Eva Murillo: *Infancia*, 130, páginas 34-40

Según investigaciones, somos capaces de procesar información específicamente humana, incluso antes del nacimiento. Y sabemos que venimos preparados para sintonizar con todo aquello que tenga que ver con las personas; que tenemos, desde el nacimiento, capacidad para interactuar con aquello que es específicamente humano. Estas interacciones son fundamentales para que se produzca un desarrollo integral y armónico en el niño. Pero estas interacciones no se dan por sí solas, somos los adultos (padres, madres, educadores, etc.) los que debemos propiciarlas, ajustarlas, acoplarlas y mantenerlas.

Considero que, efectivamente, en «esos momentos de interacción», donde no existen las prisas, donde pequeño y adulto se comunican, momentos de especial afectividad, es cuando el niño comunica y se comunica.

Interaccionar no es sinónimo de estimular. Frecuentemente oímos a muchos padres y madres cómo relatan sus interacciones con los niños con un único objetivo: aprender. Expresiones como «ayer estuve un rato con.... y ya saber hacer...» Existe, pues, una presión en esa comunicación, un objetivo distinto a la pura interacción, no se genera situaciones reales de intercambio.

La sonrisa, el llanto, la mirada, la escucha, la espera, están estrechamente relacionados con la afectividad, con la comunicación y, por lo tanto, con el desarrollo cognitivo.

Para que se generen auténticas situaciones de intercambio, de comunicación, de toma de turnos, debemos acercarnos al niño con una combinación de herramientas, que nada tienen que ver con las prisas, ni con los objetivos



previamente marcados. Para que se establezca una sincronía entre pequeño-adulto, que permita la incorporación y exploración de objetos, es decir un triángulo de interacción, existirá una regularidad de situaciones que faciliten esa experiencia, proporcionándoles espacios y momentos de seguridad y de afecto; donde exista TIEMPO, tiempo para la manipulación, para la reflexión, para la escucha, para la incorporación. De este modo estaremos realmente interaccionando positivamente con el niño.

Carmen Soto Valenzuela
 Castilla-León

¿Y si aprendemos

en el exterior?

En diciembre de 2010, la prestigiosa revista *European Early Childhood Education Research Journal* publicó un monográfico sobre el ambiente exterior de las escuelas infantiles. Esta publicación respondía al interés de un grupo de trabajo de la *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA).

Este grupo de trabajo está formado por miembros de universidades y centros educativos de varios países: Noruega, Suecia, Alemania, Inglaterra, Gales, Irlanda, Eslovenia... Dentro del grupo, es llamativa la ausencia de representantes de centros o universidades del Estado Español. Precisamente, ese es el motivo que nos ha impulsado a escribir este artículo. Nos gustaría recoger las conclusiones principales del monográfico,

¿Cuánto tiempo pasan las niñas y los niños en los exteriores de nuestras escuelas infantiles? ¿Qué contacto tienen con la naturaleza, y con la comunidad? ¿Qué hacen cuando están fuera del aula? ¿Para qué sirve el tiempo que pasan en el exterior? ¿Qué utilidad se le puede dar al exterior de un centro para pequeños de 0 a 6 años? ¿Sirven los exteriores para algo más que para que los se “desahoguen”? ¿Se puede aprender fuera del aula? ¿Qué características deben tener los espacios exteriores de las escuelas infantiles? En este artículo trataremos de aportar más datos para reflexionar sobre el uso dado a los exteriores de las escuelas infantiles.

Iñaki Larrea, Alexander Barandiaran

reflexionar y a ser posible sensibilizar sobre el tema, invitar a experimentar en mayor medida en los exteriores de las escuelas, así como reivindicar la calle como lugar de aprendizaje, desarrollo y enriquecimiento personal.

Creemos que es necesaria esta reflexión porque, generalmente, es bastante limitado (en cantidad y calidad) el uso dado a los exteriores de las escuelas infantiles en los centros de nuestro entorno más cercano. Es evidente que estamos muy lejos de los datos de Noruega, por poner un ejemplo. Allí, los niños de las escuelas infantiles pasan un 31 % del tiempo en los exteriores del centro durante el invierno. Ese porcentaje sube hasta el 70 % en la época de verano. Además, los exteriores de las escuelas noruegas tienen una media de 2600 m² disponibles para los niños o lo que es lo mismo, una media de 47 m² por niño (Moser y Martinsen, 2010).

Estos datos son fiel reflejo de que en otros países, sobre todo en los nórdicos, los exteriores de los centros son considerados como un recurso más para enriquecer el desarrollo de los niños. Las investigaciones realizadas sobre el tema muestran varios motivos para defender el uso exterior:

- Gusto de los niños. En sendos estudios llevados a cabo en Australia (Little y Eager, 2010) y Suecia (Niklasson y Sandberg, 2010) se observa que a los niños les gustan los espacios que ofrecen desafíos y excitación. Del mismo modo, prefieren los lugares que les dan la posibilidad de trepar y



guarecerse o que tengan materiales moldeables. En definitiva, los niños valoran las posibilidades de juego desafiante o que supongan un reto para ellos, la posibilidad de subir y bajar de elementos verticales, las oportunidades para esconderse o cobijarse y las opciones para moldear o transformar materiales.

- Interacciones e intereses. Una investigación llevada a cabo en Gales (Waters y Maynard, 2010) concluye que un entorno natural de exteriores ofrece más posibilidades para que las interacciones surjan desde los niños y se pueda tomar los intereses de los mismos como punto de partida. En este estudio, se señala que un entorno natural puede dar a los maestros la posibilidad de responder a interacciones iniciadas por los niños y de basarse en sus intereses. Desde una perspectiva socio-constructivista, resulta de especial interés la posibilidad de unas interacciones más ricas y de una motivación mayor por parte del niño.
- Espacio pedagógico, con posibilidades de juego, aprendizaje y desarrollo. En la investigación llevada a cabo en Noruega por Moser y Martinsen (2010), se señala con absoluta naturalidad que el espacio exterior es un recurso pedagógico para el juego, el aprendizaje y el desarrollo. Aunque pueda parecer un tanto obvio, es interesante recordar que, al igual que el aula, sus características pueden limitar o enriquecer las posibilidades de juego, aprendizaje y desarrollo de los niños. Incluso,

Waters y Maynard (2010) señalan que los exteriores tienen un gran potencial para impulsar el desarrollo saludable del niño en los ámbitos cognitivo, motor y social.

- Juego, comunicación y relaciones. Desde el Reino Unido (Canning, 2010), se concluye que un espacio exterior adecuado favorece que los niños se involucren en juegos creativos e imaginativos, desarrollen y enriquezcan sus habilidades comunicativas y construyan satisfactoriamente relaciones con otros niños y con adultos. En definitiva, se hace especial hincapié en el diseño de los exteriores, ya que es evidente su influencia en el desarrollo de los niños.
- Perspectiva de género. Los exteriores de las escuelas han sido también estudiados desde la perspectiva de género. Desde esta perspectiva, Waller (2010) analizó las relaciones entre niños y niñas en los exteriores de las escuelas infantiles. Se concluyó que los exteriores ofrecen la posibilidad de que niños y niñas se junten por iniciativa propia, jueguen entre ellos y construyan al mismo tiempo su identidad, a pesar de que en algunos casos se junten en función del género. Por otro lado, en un estudio desarrollado en Noruega y Austria (Emilsen y Koch, 2010), se analiza la escasa presencia de hombres como profesionales de Educación Infantil en muchos países. La investigación sugiere que los hombres estarían más predispuestos a trabajar en Educación Infantil si tuvieran mayores oportunidades para trabajar al aire libre.

Por lo tanto, estas investigaciones defienden el uso de los espacios exteriores de las escuelas infantiles por diversas razones. En cualquier caso, es evidente que, para aprovechar sus potencialidades, se debe cuidar el diseño de estos espacios, de manera que sean amplios y posibiliten el contacto con la naturaleza (con árboles, plantas, piedras, hierba, tierra o incluso animales y agua). Asimismo, es importante que los exteriores ofrezcan retos y desafíos a los niños para que no se conviertan en lugares aburridos e impulsen al máximo las potencialidades de los propios niños. Al hilo de este punto, el equilibrio entre seguridad y desafío es importante.

En cualquier caso, los exteriores serán atractivos para los niños si ofrecen, por un lado, sitios para trepar y dar respuesta a sus necesidades motoras (árboles, rampas, puentes, estructuras en altura, columpios, toboganes...), y, por otro, lugares donde guarecerse, esconderse o cobijarse (cabañas, cuevas, túneles...). Al fin y al cabo, es realmente importante que haya una diversidad de materiales y de oportunidades, ya que los niños pueden tener distintos intereses y habilidades (Little y Eager, 2010). Por tanto, la disparidad de materiales, así como de espacios es clave para aprovechar las potencialidades de los exteriores.

Desde este punto de vista, no debemos descartar el uso o la reproducción en el exterior de materiales o espacios situados en el aula. Los mismos materiales (por ejemplo, unos bloques) o rincones (por ejemplo, una casa con su cocina) pueden significar u ofrecer otras posibilidades en función del contexto en el que estén situados (Moser y Martinsen,

2010). Esto quiere decir que es también interesante que materiales o rincones utilizados en el interior tengan su réplica o su versión en el exterior o viceversa.

Los aspectos hasta ahora indicados deberían ser considerados a la hora de diseñar los exteriores de las escuelas infantiles. En cualquier caso, los exteriores pueden ser propiamente de la escuela o, desde una perspectiva más comunitaria, pueden corresponder al pueblo o a la ciudad. Si el aprendizaje no se da únicamente en el aula, es evidente que el niño puede aprender allende el recinto escolar. Por este motivo, algunos autores (Waller, Sandseter, Wyver, Arlemalm-Hagser, y Maynard, 2010) critican que los pueblos y ciudades se diseñen de forma que los niños no puedan ser autónomos hasta edades muy avanzadas. De todas formas, diseños urbanísticos al margen, los exteriores, en el sentido más genérico, ofrecen posibilidades para enriquecer las experiencias de los niños y las niñas.

Es evidente que, en muchos casos, la realidad de las escuelas infantiles de nuestro entorno difiere de la situación de otros países en este tema. En cualquier caso, este artículo pretende impulsar la reflexión sobre el uso dado a los exteriores, así como reivindicar estos espacios como lugares de juego, aprendizaje y desarrollo. En un futuro artículo, desde el grupo de investigación Hazitegi al que pertenecemos, propondremos un diseño de los exteriores de una escuela infantil para niños de 0 a 6 años coherente con los principios aquí expuestos. ■



Referencias bibliográficas

- Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 555-566.
- Emilsen, K. & Koch, B. (2010). Men and women in outdoor play – changing the concepts of caring findings from Norwegian and Austrian research projects. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 543-553.
- Little, H. & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 497-513.
- Moser, T. & Martinsen, M.T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 457-471.
- Niklasson, L. & Sandberg, A. (2010). Children and the outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 485-496.
- Waller, T. (2010). "Let's throw that big stick in the river": an exploration of gender in the construction of shared narratives around outdoor spaces. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 527-542.
- Waller, T., Sandseter, E.B.H., Wyver, S., Arlemalm-Hagser, E. & Maynard, T. (2010). The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 437-443.
- Waters, J. & Maynard, T. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 473-483.

Las primeras producciones simbólicas

Habitualmente, quienes trabajamos con niños experimentamos situaciones simbólicas que entendemos a la perfección: estando sentada en el patio de la Escuela Infantil, Ana, con 26 meses, juega a peinar el pelo con sus manitas a su educadora, decide echarla champú y para ello se llena las manitas de arena y la extiende por su cabeza. Frota hasta que decide que es momento de peinar y traspasa sus dedos entre el pelo simulando “un peine” con el que cepillar la cabeza.

Concebimos claramente esta situación como una producción simbólica, en donde la arena está en lugar del champú, y las manos de Ana sustituyen el peine.

Desde hace unos años el equipo de investigación de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid nos preguntamos sobre el desarrollo simbólico en los primeros años de vida. No pretendemos enseñarles qué es el juego simbólico, los beneficios que conlleva su práctica o qué debemos hacer para potenciarlo, con este artículo intentamos presentar nuestra línea de investigación en lo referente a la aparición de los primeros usos simbólicos de los objetos, qué caracteriza a estos usos y reflexionar sobre el papel que el adulto y la Escuela Infantil tiene en su desarrollo.

Noemí Yuste

Una nueva línea de investigación

Desde la perspectiva semiótico-pragmática del desarrollo (Rodríguez y Moro) entendemos que para poder concebir el desarrollo cognitivo, la unidad mínima de observación debe ser: niño-adulto-objeto. Estos tres elementos, a los que llamamos la triada, son esenciales para comprender el origen y el desarrollo de los símbolos y con ello, el psiquismo humano.

- El adulto, es el expositor de la cultura y del mundo.
- El objeto, posee la historia, y está ligado a una dimensión social, tiene usos compartidos por las personas que conforman las culturas.
- El niño, quien se va apropiando de los conocimientos e instrumentos semióticos de las personas que le rodean.

Los objetos tienen propiedades físicas como color, tamaño o textura, y los niños descubren estas características tocándolos, chupándolos o golpeándolos, es decir realizando, lo que llamamos, un uso no convencional. Pero los objetos tienen una función, un uso público y



canónico, un uso consensuado públicamente. Cuando los niños realizan estos usos, lo llamamos usos convencionales, es decir, cuando el objeto es usado por la función por la que ha sido diseñada.

En ocasiones, los niños utilizan los objetos con las reglas convencionales en situaciones o escenarios diferentes o aplican dichas reglas convencionales a otros objetos. A esto lo llamamos producción simbólica.

Las producciones simbólicas

Al realizar una producción simbólica, las formas convencionales se desprenden de sus contextos originarios y se aplican a objetos o situaciones en las que al menos, algo de lo representado por el símbolo está ausente (Rodríguez, Palacios, Cárdenas y Yuste, en prensa).

Para Piaget, Riviere, Marchesi, Delval o Tomasello esto no sería un símbolo, ya que el verdadero símbolo aparece cuando el niño es capaz de representar un objeto ausente con otro distinto, es decir, cuando hay sustitución de un objeto por otro. *El símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado.* (Piaget).

Desde nuestra perspectiva sostenemos que antes de que los niños realicen producciones simbólicas en las que un objeto es sustituido por otro, los niños, son capaces de realizar otras producciones simbólicas menos complejas que tienen una estrecha relación con el uso convencional de los objetos.

Lo característico de estas primeras producciones simbólicas es el uso de reglas convencionales de los objetos; utilizan el peine para peinarse o la cuchara para comer. Es decir, en un primer momento, los niños realizan un uso simbólico con el mismo objeto con el que realizan el uso convencional.



Desde esta perspectiva, entendemos, que los símbolos, representan algo ausente y se apoyan en significados públicos, comunes y convencionales, en consenso con otros.

Investigaciones recientes (Rodríguez, 2006; Palacios, 2009; Palacios & Rodríguez 2009; Rodríguez & Moro, 2002) sostienen que en situaciones triádicas, adulto-objeto- niño, el niño es capaz de realizar producciones simbólicas con los objetos desde los 12 meses de edad.

Se trata de símbolos con una relación muy estrecha al uso convencional de los objetos y tienen como soporte material un objeto réplica, pero queda evidenciado que los niños de 12 meses son capaces de utilizar un objeto de forma simbólica en compañía de un adulto.

Las últimas investigaciones, Yuste (*en preparación*), encuentran que en un contexto escolar, en una situación de interacción triádica: niño experto-niño inexperto y objeto, los niños de 12 meses realizan producciones simbólicas. Se trata de producciones sencillas donde los niños utilizan objetos réplica fuera de su contexto, alejados de la rutina establecida, y lo producen como un juego.

Hugo; 12 meses.

**Producción simbólica:
uso del peine para “peinarse” y cuchara para “comer”**

A los 1;0 (30) Hugo está sobre el tatami con peines, muñecos y cepillos de juguete en el aula, coge un peine y se lo pasa por la cabeza varias veces, suelta el peine y repite la acción de “peinarse” tres veces más, ahora con un cepillo.

Ese mismo día Hugo, sobre el suelo del aula y con el kit de cocinitas, introduce la cuchara dentro del plato y se la lleva a la boca en varias ocasiones, haciendo que está “comiendo”.

Hugo reconoce que no es la rutina de la comida, no traga los alimentos y sin embargo repite la acción varias veces, le gusta jugar a “hacer como que está comiendo”.





Implicaciones educativas: El papel de la escuela infantil.

La escuela representa un contexto imprescindible en la construcción de las producciones simbólicas. Éstas son sólo eficaces si existen en un contexto significativo y la escuela representa ese contexto. La escuela promueve una vida simbólica, proporciona un ambiente excelente y favorece la construcción de producciones simbólicas. Los símbolos en la escuela tienen que ver con los rituales, los ambientes, los gestos, los vínculos afectivos, los compromisos y las esperanzas.

La escuela debe buscar espacios que sugieren y provoquen ese juego simbólico, donde el adulto propone, pero es el niño quien dispone de la interpretación de los espacios y los objetos ofrecidos (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

No descuidemos, la importancia de los últimos estudios realizados. La magnitud educativa que conlleva saber, que si a los niños de 12 meses les

proporcionamos la compañía y el material adecuado, son capaces de realizar producciones simbólicas.

Reflexionemos, por tanto, sobre los materiales, el espacio y la organización en las aulas de 1-2 en las Escuelas Infantiles. Podría ser interesante establecer un rincón de juego simbólico, desde inicio de curso, en estas aulas. Un rincón donde los educadores potencien, estimulen y enseñen el uso de los objetos, en un primer momento, para, posteriormente, dejar que los niños disfruten con sus iguales de este espacio simbólico.

Con esto no significa que debemos dejar de realizar las actividades de juego simbólico en las aulas de 2-3, sabemos que potenciar este juego en estas edades desarrolla la imaginación y estimula la construcción de aprendizajes importantísimos en el desarrollo de los niños.

No debemos obviar el papel importantísimo que las educadoras/es y las Escuelas Infantiles desempeñan en el desarrollo de los más pequeños. Recordemos que los niños, su desarrollo y bienestar es el objetivo de estas escuelas y que las educadoras/educadores conocen cada gesto, llanto o mirada de un niño, respondiendo a las necesidades individuales que demandan. Esta educación personalizada permite establecer interacciones triádicas niño-adulto-objeto imprescindibles en la construcción de producciones simbólicas. ■

Referencias bibliográficas

- PALACIOS, P. (2009). *Origen de los usos simbólicos de los objetos en los niños en contextos de comunicación e interacción triádicos*. Tesis Doctoral Inédita leída en la Facultad de Formación del Profesorado y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- PIAGET, J. (2004). *La formación del símbolo en el niño*. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. México. (Trabajo original publicado en 1945).
- RODRÍGUEZ, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- RODRÍGUEZ, C. & MORO, C. (1998). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ, C. & MORO, C. (2002). *Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos*. Estudios de Psicología, 23/3, 323-338.
- RUIZ de Velasco, A. Abad, J. (2011) *El juego simbólico*. Barcelona: Grao.

Coreografía

del vestido y desvestido

Este curso 2010-2011 lo compartimos cuatro educadoras (aunque no toda la jornada) y 28 niños y niñas.

Esta experiencia surge dentro del seminario “las interacciones en la escuela infantil como favorecedoras de la autonomía”, en el cual Pilar González y Rosa Ferrer (del

Grupo de reflexión Lóczy de Rosa Sensat) nos invitan a observar y reflexionar sobre los distintos momentos que surgen en el ámbito de la escuela y refrescamos nuestros conocimientos sobre el Instituto Lóczy y la pedagogía activa de Emmi Pikler.

En el equipo educativo de la Escuela Infantil 0-3 El Nieru, ubicada en Colunga (Asturias), en un entorno rural, con peculiaridades organizativas que nos permiten vivir el día a día como una gran familia, compartimos muchos momentos en conjunto por todos los niños y niñas de la escuela, momentos: como el recibimiento, un aperitivo a media mañana, el comedor y la siesta, así como talleres y experiencias. Esta circunstancia hace que tengamos el sentimiento de que todos los niños y niñas “son de todas”, al igual que el sentimiento de confianza y seguridad de todos los niños y niñas con todas la educadoras, lo que nos lleva a sentirnos como una “gran familia”.

to previo a la siesta nos aseamos (cambio de pañal, control de esfínteres, lavado de dientes, manos y cara) y nos desvestimos (sólo mantenemos la ropa interior) para estar más cómodos durante el descanso.

Tras la siesta, nos vestimos y aseamos.

Equipo educativo de la Escuela Infantil El Nieru

Nosotras decidimos observar y reflexionar sobre los momentos previos y posteriores a la siesta.

¿Como vivimos estos momentos en nuestra escuela?

Como ya comentábamos, el momento de la siesta lo vivimos todos juntos, en el mismo espacio. En el momen-

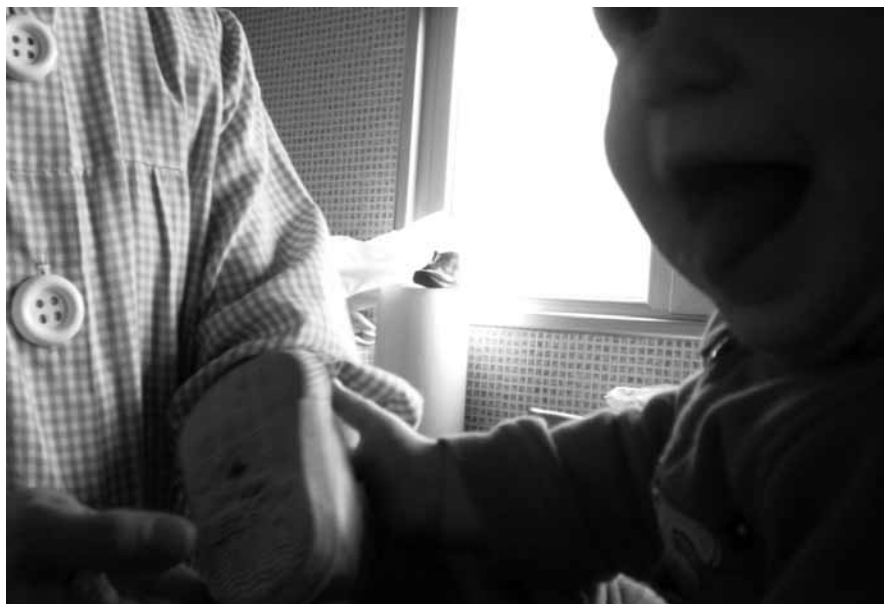
Observación y reflexión

La observación se centrará en todos los niños y niñas de la escuela, de manera individual, y nos observaremos también a nosotras mismas en dichos momentos. ¿Con que finalidad? Para mejorar nuestro día a día.

Como primer paso, decidimos observar estos momentos, cada educadora de manera individual, para posteriormente, hacer una puesta en común con todos los miembros del equipo educativo, en la que cada una aporte sus reflexiones.

Nuestras primeras reflexiones fueron:

- Observamos nuestras propias conductas: cada una tenemos nuestra manera de vestir-desvestir a los niños y a las niñas, siguiendo un criterio personal.



- Las familias, por otra parte, utilizan sus propios criterios.
- Nos damos cuenta de que la tendencia de los niños y niñas con mayor autonomía, en muchos de los casos, consiste en comenzar a ponerse los zapatos antes que cualquier otra prenda (a la hora de vestirse) o a quitarse los pantalones con los zapatos puestos (a la hora de desvestirse).
- Resumiendo: pudimos constatar, que este ritual lo realizábamos sin criterio alguno que diera estabilidad a los niños y niñas, todo dependía de la educadora con la que estuvieran en ese momento los pequeños, con lo cual, los niños y niñas tenían dificultades a la hora de interiorizar el vestirse y desvestirse.

Por todas estas conclusiones, decidimos poner en marcha la “coreografía del vestido-desvestido”, como unificación de criterios entre educadoras y familias con los siguientes objetivos:

- Facilitar el desarrollo de la autonomía personal de los niños y niñas.
- Favorecer la interiorización del esquema corporal propio.
- Desarrollar en nosotras mismas el hábito de observar y reflexionar.

La “coreografía del vestido y desvestido”

La “coreografía del vestido y desvestido” se basa en vestir y desvestir a los niños y niñas siempre de la misma manera, generando así una continuidad.

En nuestro caso, acordamos iniciar siempre por la parte derecha, posteriormente la izquierda, y seguir una secuencia lógica para el vestido (iniciar por calcetines/leotardos, prendas inferiores y prendas superiores, y, por último los zapatos), y la coreografía contraria para el desvestido (zapatos, calcetines/leotardos, la prenda inferior y la prenda superior).

Hacer la coreografía no significa “imponerla”, siempre se respeta la iniciativa del niño y la niña, teniendo éstos libertad para realizarlo como les apetezca.

Cada paso que se da con el niño y la niña se verbaliza (nos vamos a desvestir, nos vamos a limpiar la cara...) anticipándole lo que va a ocurrir.







¿Qué conseguimos con la verbalización?

Ayudamos a que las niñas y los niños se anticipen a lo que va a ocurrir, apoyando nuestras acciones en palabras, colaborando activamente y evitando las angustias de los niños y niñas cuando por ejemplo se les limpia la cara, la nariz, o se agobian al quitarse un jersey de cuello cisne...

Informar a las familias sobre la experiencia

Utilizamos tres vías de información:

- Por escrito, a través de nota informativa.
- Charlas directas, en los contactos diarios.
- Visualmente con un mural fotográfico (¡una imagen vale más que mil palabras!).

En ellas, se destacaba el por qué de la experiencia, la importancia de la verbalización y los objetivos a conseguir con la actividad.

La pusimos en marcha y acordamos hacer una evaluación procesual y una final.

Conclusiones finales

No solo se consiguieron los objetivos iniciales, sino que conseguimos mucho más, ellos mismos consiguieron objetivos tanto o más importantes que los planteados inicialmente, como son las relaciones positivas entre adulto-pequeño (un momento para los dos) y entre iguales, actitudes de ayuda, apoyo, colaboración, empatía, diálogo, creando un ambiente de bienestar y armonía.

Nosotras interiorizamos la verbalización (eso que todas teníamos claro, pero no siempre llevábamos a cabo e incluso nos costaba) y como no, el hábito de observar, la autocrítica y la puesta en común tan fundamental en un equipo educativo.

Tras esta experiencia, y basándonos en nuestras conversaciones con las familias, hemos observado que en muchos momentos, en sus casas, a los niños y niñas “no se les deja hacer”, “no se les ofrece tiempo”, por las prisas etc. . .

Desde la escuela, este lugar donde los protagonistas son nuestros niños y niñas, concedámosles tiempo, ese tiempo que se merecen, que les hace sentir mayores, autónomos (¡autonomía con alegría!, no obligación), los involucra, haciendo de cada día, un día diferente, y dando a la vida cotidiana el respeto que se merece. ¡Disfrutemos!

El bolso de mamá



Recopilación de materiales

Les pedimos a las familias bolsos que ya no se usen y diferentes objetos para meter en ellos: cartera, llaves, colonia, pintalabios, bolígrafo, agenda, abanico, gafas, espejo, pañuelos, peine..... y todas aquellas cosas que habitualmente se suelen llevar en un bolso.

Desarrollo

Preparación:

Siguiendo el modelo de juego heurístico, se busca un espacio tranquilo y apartado, donde el resto no interrumpa la actividad; presentamos cinco o seis

bolsos cerrados, en el suelo. Cada bolso tiene el mismo tipo de cosas. Cuando los niños entran, cada uno elige el bolso que quiere.

Nuestro papel:

Mientras los niños y las niñas van desarrollando su actividad, nosotras no intervenimos, nos limitamos a observar y registrar. La actividad termina cuando decae el interés de cada cual.

Conductas observadas:

Los niños abren los bolsos e investigan su contenido; van sacando y nombrando los objetos.

Primero lo sacan todo y lo dejan en el suelo; van investigando cada objeto y dándole el uso conocido por ellos, imitando lo que han visto en los adultos: escribir, pintarse los labios, echarse colonia, peinarse, abrir las puertas con las llaves, etcétera.

En las primeras sesiones, el juego es más individual porque se centran en el descubrimiento.

Progresivamente van buscando a sus compañeros para intercambiar objetos e interactuar con ellos, lo que suponen ya el inicio del juego simbólico: se peinan y maquillan unos a otros, van de compras, de paseo, juegan a mamas y papas...



A medida que transcurren las sesiones, introducimos nuevos elementos para enriquecer el juego: sillas, cajas.... Con ello los niños juegan a ir en autobús, tren, casitas, etcétera.

Conclusión

Este juego cumple las expectativas que nos habíamos planteado y le hemos seguido proponiéndolo en los años sucesivos con gran aceptación por parte de los niños y niñas.

Azucena Gutiérrez, Ana Rosino
Escuela Pública Amós de
Escalante, Cantabria

Una y otra vez

con la misma piedra...

Jasone Llona

Colaborar, cooperar, compartir, interactuar...

Del dicho al hecho, un largo camino

Una satisfactoria relación familia-escuela resulta crucial para la buena marcha de nuestra práctica en esta etapa de educación. Indiscutiblemente, lo intentamos, y así diseñamos actividades en las que las familias tienen cabida en este espacio que es de toda la comunidad. Hacemos *un hueco* en ese tiempo en que las rutinas cotidianas al parecer nos permiten un paréntesis e impulsamos estos acercamientos a fin de favorecer (menos da una piedra) las relaciones.

Ahora bien, cuando hablamos de relaciones óptimas educadores-familias, ¿son estos encuentros a lo que nos referimos?, ¿vemos esto como un objetivo a alcanzar?

O, quizá ¿sería más deseable un intercambio y cooperación continuos?

¿Por qué conformarnos con un aperitivo, si podemos lograr retroalimentarnos día a día?

Una relación de confianza y respeto mutuo, un vínculo de calidad sería lo deseable. Una relación que beneficiase a nuestros pequeños y por ende a

todos y a todas quienes conformamos este círculo, sería muy propicia. Sin embargo...

Una y otra vez con la misma piedra

¿Por qué no damos el salto? ¿Por qué quedarnos a medio camino? ¿Por qué nos refugiamos en la idea de que es imposible, y que cruzar nos llevaría al caos? ¿Por qué atrincherarnos tras la puerta del aula?

Iniciar el camino y enfrentarnos a éste, a menudo resulta una tarea que nos paraliza.

Convivimos con tópicos y con ideas distorsionadas:

- El acercamiento entre ambas partes, provoca confusión de roles, y, para evitarlo, ha de mantenerse la distancia.
- La distancia de la educadora favorece un acatamiento de las normas por parte de las familias.
- Las familias infravaloran nuestra labor.
- Hay familias con las que resulta imposible.
- Se tiende la mano, y te cogen el pie.

Este tipo de creencias son las que impiden avanzar, llevándonos a adoptar posturas contrarias a alcanzar un acercamiento y respeto mutuo. Al hacerlo, nuestra manera de relacionarnos, lejos de ser asertiva, se torna aséptica. Tropezamos una y otra vez con la misma piedra.

Aquello en lo que creamos, será siempre lo que defendamos

Hemos de trabajar para optimizar esfuerzos. Seamos honestas y operemos desde la consciencia de nuestros errores. ¡Aparquemos temores!, ¡desarteremos viejos prejuicios! ¡Trabajemos habilidades sociales! Elaboremos un plan de acción en el que tengan cabida dosis de firmeza, asertividad, empatía, flexibilidad y tolerancia. ¡Demos pasos hacia adelante!

Una familia a priori, no está en el deber de mostrar reconocimiento a nuestra labor. Por consiguiente, mostrémosle de primera mano cuál es ésta. Expliquémosle nuestras razones, qué nos lleva a hacer las cosas de una determinada manera, el porqué de una decisión tomada, etc.

No nos despechemos con sus conductas o reacciones iniciales, que no suelen responder más que a una prevención ante lo desconocido. La falta de comunicación lleva a equívocos por ambos lados. ¡Comuniquémosles, escuchémosles!



El deseo de toda familia es el de conocer todo aquello que acontece en torno a la educación de su pequeño o pequeña.

Vive como un regalo, la actitud de escucha de la educadora y la respuesta de ésta ante ese deseo de intercambio.

Las familias responden a las directrices del centro o grupo cuando han sido debidamente informadas, cuando se les ha explicado a su debido tiempo una decisión adoptada por el equipo y, como regla general, se implican con mayor interés ante cualquier invitación a colaborar.

Demos respuesta tanto a las necesidades de los pequeños de nuestro grupo, como a las de las propias familias desde la escuela.

Somos nosotros, los y las profesionales, quienes poseemos la llave para abrir esos puentes de comunicación. ¡Aprovechemos esa oportunidad!

Demostremos ser merecedores de portar esa llave. ■

Compartir proyecto

Más de diez años de seminario dan para muchas reflexiones que han hecho evolucionar nuestros planteamientos, pero hay un hecho

que ha sido determinante y ha marcado la trayectoria reciente de nuestro equipo, la incorporación de las dos aulas de 2 años en nuestra escuela, convirtiéndose en un reto y una oportunidad.

El *reto* de buscar una nueva identidad de la Etapa que incluya las características propias de organización y escolarización de los niños y niñas de 2 años y a la vez comparta la misma finalidad educativa que el resto de la etapa: “contribuir al desarrollo físico, emocional, cognitivo y social de los niños y niñas”.

En la escuela pública Marqués de Valdecilla de Medio Cudeyo, coincidimos un grupo diverso de educadoras que buscamos cada curso un espacio de encuentro, nuestro seminario, en el que compartir conocimientos, sensaciones, emociones, deseos e inquietudes que tienen que ver con nuestra escuela; esto nos permite participar de un planteamiento pedagógico reflexionado.

Yolanda Valle

La *oportunidad* de abrir ventanas, de investigar nuevas formas de enseñar, de acercar los aprendizajes a estas edades, que a la vez nos invita a revisar

objetivos, contenidos, actividades, metodologías, desde la mirada de la evolución, de la secuenciación, de la coordinación y la coherencia.

Tras este proceso de formación conjunta podemos decir que hemos llegado a algunas certezas que se han ido convirtiendo en valores de nuestra etapa, entendiendo este concepto como aquellos principios que compartimos desde los 2 hasta los 6 años y que son:

- Creemos en la importancia de las relaciones con las familias y sabemos de su complejidad,

por ello nos parece importante partir de preguntarnos qué esperamos de las familias y preguntar a estas qué esperan de la escuela, sobre estas expectativas podremos proponer múltiples vías para intercambiar y compartir nuestro proyecto de escuela: el diálogo en entradas, salidas y entrevistas, la colaboración desde casa, la participación directa en el aula, las comunicaciones a través de agendas, notas, zonas para ellos en los pasillos... lo importante será que cada familia, según su realidad, encuentre una forma de compartir con la escuela la educación de sus hijos e hijas.

- Entendemos el aprendizaje de forma cooperativa, utilizando estrategias organizativas (agrupamientos flexibles en el grupo y entre distintos grupos) y metodológicas (trabajo por proyectos, rincones y talleres) que



hagan posible que todos los pequeños aporten, que todos sean tenidos en cuenta y que todos progresen.

- Consideramos importante la creación de un clima de confianza en el grupo y una actitud que garantice la seguridad física, emocional e intelectual de los pequeños.
- Necesitamos del trabajo conjunto y coordinado de las educadoras que nos permite aprovechar la diversidad de capacidades de todos los miembros del equipo, que son capacidades todas necesarias para enriquecer nuestras visiones sobre el quehacer educativo.
- Planificamos los aprendizajes en nuestros grupos a partir de situaciones significativas para los niños y niñas que inviten a la exploración, la experimentación, la investigación y la comunicación.

Recoger estos principios y traducirlos en momentos y acciones educativas concretas con los niños y las niñas ha sido y es el objetivo de nuestra propuesta pedagógica y nuestras planificaciones, para ello algunas propuestas que nacen en nuestro seminario son:

- Proponer la entrada flexible en los grupos de 2 y 3 años, entendiendo estos momentos como una oportunidad diaria de acercamiento y de encuentro entre niños y niñas, familia y escuela; momentos de relación y de comunicación.
- Reflexionar sobre los objetivos que pretendemos en las actividades de juego libre pero acompañado; buscando el equilibrio entre el respeto a sus proyectos de juego, el no intervencionismo y a la vez el acompañamiento, la seguridad física y emocional y los límites necesarios.
- Plantearnos los momentos de asamblea y su finalidad en los diferentes grupos, salirnos de la excesiva pauta de una asamblea dedicada a las rutinas cotidianas y proponer nuevas posibilidades para escucharnos, mirarnos, sentirnos...





- Buscar una definición conjunta para el término de autonomía que incluya no sólo la física, más evidente, sino sobre todo la cognitiva, aquella que nos lleva a “saber” y a “querer”.
- Pensar en los momentos de aire libre, como momentos de actividades en el exterior que necesita de propuestas en las que poder aprovechar el entorno privilegiado que tenemos con distintas opciones de juego: naturaleza, bichos, árboles, charcos, espacios abiertos, risco, pistas, columpios, arenero, cuestas y rampas...
- Estructurar nuestras reflexiones sobre el enfoque comunicativo y sociocultural del aprendizaje de la lectura y la escritura, buscando una secuencia y una coherencia, proponiendo situaciones donde tenga sentido auténtico el uso de las cinco habilidades básicas “escuchar, hablar, conversar, leer y escribir”.
- Organizarnos como equipo docente (tutores, apoyo, especialistas, personal técnico-educativo, personal auxiliar técnico), acordando normas de funcionamiento interno que den coherencia a este modelo que pretendemos y faciliten el normal desarrollo de la vida cotidiana de niños, niñas y adultos en la escuela.
- Priorizar aprendizajes teniendo siempre como referencia al niño y su momento evolutivo, sus necesidades afectivas y de individuación, físicas y de relación.
- Revisar nuestra visión sobre los proyectos como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

En esta revisión nos encontramos en el momento actual, había necesidad en el equipo de consensuar un marco teórico compartido en el cual poder anclar los proyectos de etapa, ciclo, nivel o aula que planteamos; que,

además, sirva para compartir ideas con nuestros compañeros de primaria, buscando que la evolución, secuenciación y coherencia, que tanto nos preocupa en la etapa, pueda hacerse extensiva a toda nuestra escuela.

Haciendo un poco de historia los primeros acercamientos a los proyectos como estrategia de enseñanza-aprendizaje en nuestra escuela datan ya de hace 15 años, de la mano de maestras de nuestro equipo que siguen siendo referencia indiscutible para maestras y educadoras que nos hemos ido incorporando a lo largo de estos años. Durante este tiempo y como equipo, quienes permanecemos y quienes han estado presentes en algunos momentos de este proceso, hemos reflexionado y evolucionado en nuestra manera de entender los proyectos a la par que niños y sociedad iban cambiando. En estos últimos tiempos y de nuevo debido a la incorporación



de los grupos de dos años, la experiencia diaria nos ha llevado a incluir planteamientos diferentes, a “abrir ventanas”, como ya decía anteriormente, que respondan a cómo son y cómo aprenden los niños y niñas de 2 años y que a la vez nos ha hecho enriquecer en toda la etapa nuestra visión sobre los proyectos.

A día de hoy, creemos que:

- Un proyecto es un plan cooperativo para alcanzar un fin, en él participamos pequeños y maestras, familiares, compañeros del colegio, comunidad....
- Aprendemos haciendo, “cada experiencia deja huella en el cerebro”, por tanto el fin que compartimos es la realización de algo: una salida, una canción, un desayuno, jugar, un teatro, un libro... El “saber hacer” se convierte en el hilo conductor que necesita de “los saberes” (contenidos conceptuales de todas las áreas) y del “saber relacionarse” (trabajo en equipo, comunicación, cooperación...)
- Cada proyecto es un trozo de vida real que llevamos al grupo y de la que aprendemos (Gómez Mayorga y otros) y así la vida cotidiana y la comprensión del mundo que nos rodea se convierten en propósitos de nuestros proyectos: el control de esfínteres en los primeros niveles, fiestas y cumpleaños, los bichos, nuestros objetos especiales, el agua, los castillos, los animales, nuestra vida y organización del grupo y del espacio...
- Nuestros espacios, bajo esta mirada, se convierten en auténticos laboratorios de investigación en las que los niños y niñas a través de la sensorialización, la manipulación y la experimentación (procesos más utilizados en los primeros niveles) más la simbolización y la representación (propia de los más mayores) van construyendo conocimiento.

- No olvidamos que mente y corazón van unidos, aprendemos cuando nos vinculamos afectivamente con lo que queremos conocer, y ese vínculo o motivación es muy fuerte cuando encontramos relaciones entre los aprendizajes y nuestras vidas, por ello queremos estar atentas, “a la escucha” de necesidades e intereses que en los primeros niveles 2/3 podemos encontrar en la observación de sus gestos, sus juegos, sus acciones y que serán más capaces de verbalizar en los niveles 4/5; también en los materiales que aportan y que tienen el valor de “lo suyo”, en su capacidad de asombro, de curiosidad. Estos momentos nos sirven, también, para detectar sus conocimientos previos y poder ir ajustando nuestras intervenciones.

- Traducimos el principio de flexibilidad en disponibilidad al cambio, a la incertidumbre posible que se genera cuando trabajamos por proyectos asumiendo que ellos y ellas son los

protagonistas de su proceso de aprendizaje; y así tenemos en cuenta que el grupo irá cambiando con cada proyecto, que usaremos diferentes espacios, diferentes materiales, que



incluiremos salidas, que habrá que gestionar diferentes agrupamientos, que tendremos que incluir algunas actividades y otras que habíamos planificado tendrán que ser desechadas, y éstas serán muy variadas, porque en el proceso de construcción de un proyecto “el camino se va andando”.

- Pero además los proyectos nos permiten respetar diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, aceptar la diversidad y la heterogeneidad para juntos ir construyendo conocimiento colectivo.

Concluidas algunas certezas podríamos abrir las dudas, esas que nos genera el día a día y que verbalizamos y compartimos en pasillos, comedor, reuniones de coordinación o sesiones de seminario; y en este punto nos gusta recurrir a la sabiduría de otros grupos de trabajo e investigación como Infantil_sur de Málaga que escriben “Los proyectos de trabajo y las actividades globales enmarcan la actividad educativa sin encorsetarla, están abiertos a la experimentación y a la creación.....Esta concepción implica incertidumbre, complejidad, imprevisibilidad, duda, algo que sólo profesionales autónomos están dispuestos a asumir. Autónomos no significa infalibles, sino capaces de asumir los desaciertos, de encajar los conflictos, de perdonarse los errores.” Y en ello estamos. ■

Conversar

Actualmente en todas las clases de parvulario hay una alfombra, a veces rodeada de bancos o sillas, normalmente cerca de un corcho con muchas cosas colgando; a este espacio suelen llamarlo “el rincón de conversación”. Pero, ¿qué se hace, en realidad, en este espacio? Con frecuencia los niños y las niñas se sientan allí a primera hora de la mañana y hacen, con la maestra o el maestro, lo que llaman rutinas: mirar quién ha venido y quién falta, observar el tiempo que hace, qué día de la semana es, escoger al encargado que ha de estar al frente de todo esto, decidir quién será hoy el primero cuando tengan que salir, mirar quién se queda a comer y quién no... También a veces la maestra explica allí un cuento o da las instrucciones sobre qué

Este artículo habla de la gran importancia de la conversación en el parvulario y de algunas cosas que podemos hacer para favorecerla y disfrutar con ella.

Elisabet Abeyà

hay que hacer durante el día, recuerda cuáles serán las actividades prefijadas y otras cosas de carácter organizativo.

A veces también se hace allí una conversación colectiva. Si ha pasado alguna cosa especial se comenta y todo el mundo puede dar su opinión. Así los pequeños van aprendiendo que han de escuchar a los demás cuando hablan, que si habla todo el mundo a la vez no hay manera de entenderse y que hay que esperar para intervenir hasta que los demás estén en disposición de escuchar. Todo esto es un camino largo y difícil. Si os fijáis, los adultos todavía no lo hemos aprendido del todo. En reuniones donde hay mucha gente (sean de amigos o de trabajo) muchas veces se forman algarabías difíciles de conducir, porque

es difícil hacernos escuchar y sobre todo es difícil escuchar a los demás con el respeto que merecen. Por eso no nos ha de extrañar que los niños y la niñas de nuestros parvularios no siempre se comporten como nos gustaría en una conversación colectiva. Pero la única manera de que vayan aprendiendo cómo hay que hablar y escuchar en un grupo grande, es teniendo frecuentemente la oportunidad de hacerlo. Conducir estas conversaciones requiere arte y paciencia por parte del maestro. No hay que convertir la conversación en un interrogatorio (por ejemplo, “¿Tú qué hiciste el domingo? ¿Y tú? ¿Y tú?...” y así hasta que lo ha dicho todo el mundo) porque puede haber niños que no tengan ganas de explicar lo que se les pide y porque, además, se hace muy largo tener que esperar a que todo el mundo

haya explicado una cosa, sobre todo en grupos numerosos como los que se estilan ahora. En cambio sí que es importante que aquel a quien ha pasado algo que quiere comunicar al grupo tenga la oportunidad de hacerlo y los demás aprendan a escucharlo. El maestro no debe censurar la importancia de lo que se dice (“¡Ay Juan! ¿Por qué dices esto ahora si no es importante?”), porque la importancia que tiene para cada uno lo que está diciendo únicamente la sabe él mismo. En cambio, sí que ha de intervenir para ir puliendo todo lo que puedan ser faltas de respeto hacia los demás, a lo que dicen, a sus opiniones... para favorecer un clima donde todo el mundo pueda expresarse con comodidad y seguridad. De las conversaciones espontáneas a veces puede derivar alguna actividad, pero no necesariamente. No puedo evitar recordar una tira de Quino donde aparece Mafalda con sus padres





pasando un día en el campo. Hay pajaritos, florillas y animalitos... Y el padre, bonachón, dice a la hija: “¿Le contarás mañana a la maestra todo esto que has visto?”. “¡Ay, no –responde ella– que aun me lo haría dibujar!”.

La expresión oral es una de las habilidades más importantes que se construyen en la escuela. La herramienta más importante que tenemos es la conversación. Pero, ¿la conversación es siempre en gran grupo? Ah, no. La conversación también tiene lugar en pequeño grupo y a veces en un grupo tan pequeño que sólo es de dos.

Según dispongamos los espacios, favorecemos o no que se produzcan estas conversaciones en grupo pequeño. Las mesitas con sillas alrededor, los espacios semicerrados con telas sugerentes, los rincones donde pueden trabajar o jugar tres o cuatro niños... son espacios que favorecen conversaciones fluidas. Los pequeños prueban,

tantean, se comunican, discuten... y van elaborando su discurso que se va volviendo, con naturalidad, cada vez más complejo.

Estas conversaciones entre pocas personas a veces tienen lugar entre los pequeños y a veces también interviene en ellas el adulto. Son esos momentos tan tiernos en que nos explican cosas del hermano pequeño que ha nacido, del perro o el gato que tienen como mascota, de alguien de la familia que se ha hecho daño o que les ha traído un regalo...

No puedo evitar recordar a Antonia cuando empezó primero de primaria. Durante el curso anterior, cuando tenía cinco años, venía a la clase de audición y lenguaje porque le costaba pronunciar algunos sonidos, encontrar las palabras adecuadas para hacerse comprender, estructurar bien las frases... Durante un buen rato cada semana jugábamos, hablábamos... y poco a poco

ella iba aprendiendo a dominar esta herramienta maravillosa que es el lenguaje. El primer día que vino cuando ya hacía quince días que había empezado el primer curso de primaria, se sentó dejando caer los brazos y dio un suspiro largo y contenido. Le miré la cara y de repente noté que le pasaba algo gordo, y le pregunté:

–¿Qué te pasa, Antonia?

Y me contó con mucha pena lo que hacía días que tenía en el buche. A finales del verano su tío más querido, el que jugaba con ella, la llevaba de paseo y tenía tiempo para escucharla, iba en moto y había sido embestido por un conductor alcohólico. El resultado fue dramático y su pobre tío quedó parapléjico de manera irreversible. Antonia había vivido la angustia de la familia, había visitado a su tío y había



visto llorar a su madre, a la abuela, al abuelo. Yo pensé que seguramente Antonia estaría más distraída en la clase y que quizás le resultara difícil concentrarse en los trabajos que se le requerían. Por eso le dije:

—¿Se lo has contado a tu maestra?

—No, es que no puedo —fue su respuesta rápida. En mi clase trabajamos mucho y no tenemos tiempo para hablar de estas cosas.

Vuelvo a oír estas palabras cada vez que escucho a gente importante discutiendo sobre qué se ha de enseñar en las escuelas y cuáles son los niveles de excelencia que debemos alcanzar. Yo creo que el lenguaje es la herramienta más importante que adquirimos durante nuestra vida, la que nos permite la comunicación y el pensamiento, y por eso debe tener un lugar

muy importante en la escuela. Pero el lenguaje no se aprende pasando por la gramática ni con trabajos prediseñados. El lenguaje se aprende hablando y escuchando sobre lo que realmente nos interesa, y lo que más nos interesa es lo que está ligado estrechamente con nuestras emociones. Si la vida de los niños y las niñas no tuviese un lugar en la escuela, querría decir que vamos muy mal.

En cambio, he visto muchas veces compañeras y compañeros con aquella sensibilidad especial para hablar con los pequeños en los momentos oportunos, para mantener secretos con ellos cuando es necesario, para animarlos a hablar en grupo cuando esto los puede ayudar, cargados de recursos para favorecer situaciones comunicativas, receptivos a las intenciones comunicativas de los niños y las niñas, y dispuestos a escuchar y enseñar a los niños a

escuchar a sus compañeros. La conversación puede aparecer y la podemos incentivar a partir de situaciones personales de los niños, en los juegos, a partir de los cuentos, en los trabajos por proyectos, en las pequeñas decisiones que hay que tomar cada día, a partir de las imágenes y del arte, a partir de las canciones, también de los dibujos y las expresiones artísticas de los niños... pero siempre buscando la conversación viva y cálida y huyendo de las repeticiones inútiles y de las respuestas sin sentido.

Son muy importantes los diálogos del adulto con un solo pequeño, en los momentos en que esto sea posible, para conocer su trayectoria, sus ilusiones, qué le preocupa y qué le hace feliz. Estas situaciones de conversación son las que marcan la diferencia de lo que significa para el niño sentirse acogido en la escuela o sentirse como un extraño. Hemos de saber qué



cambios los afectan: si han cambiado de casa, de escuela, de barrio, de país... para poder comprenderlos con todas sus inseguridades, y así, junto con las nuestras, crear espacios y momentos de bienestar afectivo.

En la escuela continuamos la construcción del lenguaje que se ha iniciado en la familia, a veces en otra lengua pero siempre con la intención comunicativa de descubrir al otro, de entenderlo, de compartir experiencias y juegos, de querer y ser queridos.

En la familia también es básica la conversación. Cuando tengo que hablar con padres o madres de pequeños que tienen dificultades con el lenguaje siempre les explico la importancia de que hablen con sus hijos, que los escuchen, que ellos también les expliquen cosas que les han pasado... A veces las familias lo captan y al cabo

de unas semanas se ve como aquellos niños empiezan a mejorar la expresión como por arte de magia. Otras veces me dicen: "Es que no tengo tiempo de hablar con mi hijo, sólo tengo tiempo de hacerle almorzar, cenar, dormir... y justito". Ya lo sabemos que la vida a veces es difícil y que las horas corren a un ritmo de vértigo pero, si queremos niños capaces de hablar, de escuchar y de saber expresarse, tenemos que robar tiempo al tiempo y dedicar un momento cada día, aunque sea breve, a conversar tranquila y serenamente con nuestros pequeños, en casa y en la escuela, mirándonos a los ojos y sin estar haciendo otra cosa al mismo tiempo. Los primeros años de vida son básicos para muchas cosas y también para la adquisición del lenguaje.

En la escuela es básico y vital conseguir un clima que sea propicio para que las conversa-

ciones se den con naturalidad. Favoreceremos este clima si eliminamos los gritos, los jaleos innecesarios; si tenemos en cuenta a todos los niños y procuramos encontrar un ratito para cada uno; si tenemos un orden en las cosas, unos espacios agradables, limpios y ricos; si hacemos que cada uno se sienta cómodo y nosotros nos sentimos también cómodos, y sobre todo si sabemos escuchar a los demás. ¿Cómo aprenderían los niños a escuchar si nadie los escucha a ellos? ¿Cómo aprenderían a expresarse cada vez con más claridad si no tuviesen a alguien que los escucha? Uno de los regalos que nos da estar con niños y niñas de parvulario es ver una vez tras otra la maravilla de la aparición del lenguaje: cómo se hace cada vez más seguro, más fluido, más claro, más preciso. ■

Lactancia materna prolongada: ¿tiene inconvenientes?

En la actualidad, muchos consideran que seis meses constituyen una lactancia "prolongada" y algunos cuestionan los motivos de las mujeres que amamantan a sus hijos más de un año. La OMS y UNICEF recomiendan dos años de lactancia materna, mientras que la AAP (Asociación Americana de Pediatría) aconsejan un año como mínimo.

La OMS apoyándose en la evidencia científica actual recomienda la lactancia materna exclusiva durante los 6 primeros meses, seguida entonces de la introducción de alimentos complementarios y la continuación de la lactancia materna hasta los dos años. Esta recomendación es aplicable a

Los patrones de duración de la lactancia materna han sido marcados por factores históricos, culturales, científicos, médicos y personales. Las civilizaciones antiguas valoraban muy favorablemente la lactancia materna, como queda reflejado en muchas representaciones artísticas y en las recomendaciones de dos médicos romanos, Sorano y Galeno, que establecieron los patrones de alimentación para lactantes hasta el siglo XVIII. El primero aconsejaba la lactancia hasta los tres años de edad. Diversos factores posteriores propiciaron un destete precoz.

Dra. Isolina Riaño Galán

todas las poblaciones, no sólo en los países pobres. Sin embargo, no existe consenso acerca del mejor momento para el destete, ni evidencias científicas que muestren que a partir de cierta edad no conviene seguir con la lactancia materna.

No hay duda de que la lactancia materna exclusiva durante los 6 primeros meses de vida constituye la alimentación ideal del recién nacido y es suficiente para mantener un crecimiento y un desarrollo óptimos. Sólo en algunos casos especiales puede ser necesario aportar vitamina D y hierro antes de los 6 meses de edad. La introducción gradual de alimentos sólidos enriquecidos con hierro debe complementar la alimentación al pecho durante el segundo semestre de vida. Aun cuando el niño ya es capaz de recibir otro tipo de alimentos, la leche materna seguirá siendo su fuente primordial de nutrición durante el primer año de vida y un complemento durante el segundo.

Las razones más comunes para indicar el destete son la aparición de los dientes, el nacimiento de un hermano, la reincorporación de la madre a la actividad laboral, la adquisición del lenguaje, el comienzo de la actividad independiente del niño o el inicio de la escolaridad.



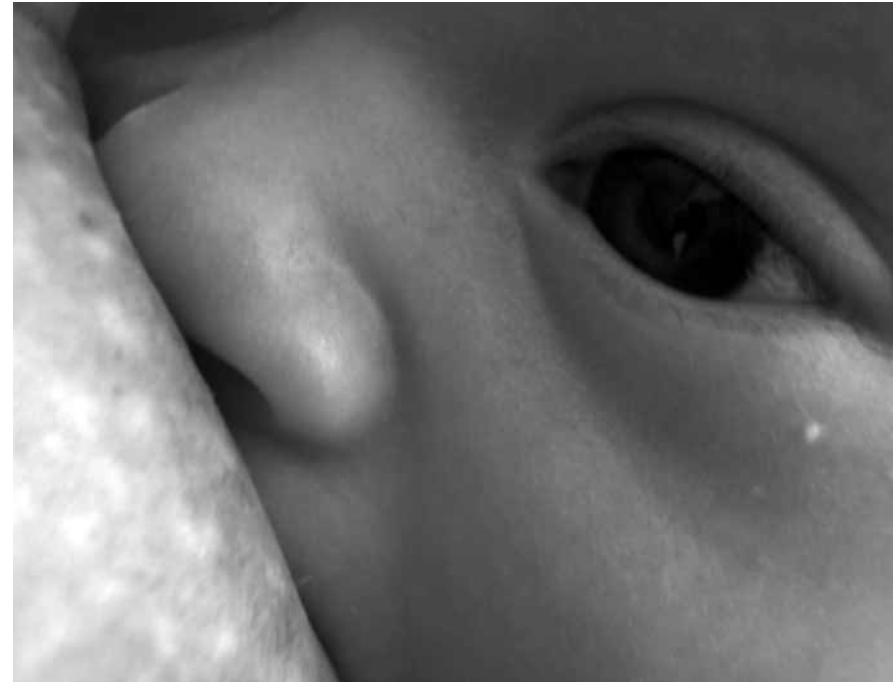
Uno de los principales problemas a la hora de conocer los efectos de la lactancia materna prolongada, es el consenso sobre su definición. Además, es difícil invocar un efecto puro de la lactancia materna prolongada pues no se puede cuantificar exactamente la leche materna que recibe un lactante y a demás hay otras muchas variables a considerar como el entorno y las características de las madres que prolongan la lactancia. Por otro lado, aunque las tasas de lactancia materna han aumentado ligeramente en la última década. La prevalencia de lactancia materna a los seis meses es menor del 20% y queda lejos de las recomendaciones incluso en grupos de intervención donde se realiza una política activa de promoción y apoyo de la lactancia materna. Estudios realizados en nuestro entorno ponen de manifiesto que estamos aún muy lejos de lo deseable.

La mayoría de los estudios epidemiológicos, que demuestran las ventajas de la lactancia materna para los lactantes, las madres, las familias y la sociedad, se basan en comparaciones entre lactancia materna exclusiva durante los cuatro a seis primeros meses o incluso menos y la artificial. Hay evidencia científica de la disminución de la incidencia y gravedad de gran número de enfermedades agudas y crónicas en las niñas y

los niños amamantados y de cómo esto favorece el crecimiento y desarrollo nutricional, inmunológico, psicológico, social, económico y ambiental de estos pequeños. La composición de la leche materna cambia de acuerdo con las necesidades del niño. Además, teniendo en cuenta que el sistema inmunológico tarda entre dos y seis años en madurar, la leche materna lo complementa y lo ayuda mientras el niño la siga tomando. Por ello, es posible que el hecho de un destete precoz, especialmente en los países occidentales, esté privando a los lactantes del efecto protector que supondría una lactancia materna prolongada.

A continuación comentaremos algunos de los datos sobre la relación entre la lactancia materna prolongada con la salud infantil y con la de sus madres.

En países vías de desarrollo, la ventaja más importante de la lactancia materna prolongada está relacionada con la disminución de la morbilidad y mortalidad de enfermedades infecciosas, especialmente las gastrointestinales. Estudios en Kenia muestran que la lactancia materna prolongada resulta positiva para el crecimiento lineal, especialmente en lugares con medios sanitarios deficientes e inadecuado suministro de agua.





Estudios de seguimiento a largo plazo muestran que la lactancia materna prolongada podría contribuir a reducir la prevalencia de enfermedades cardiovasculares en la edad adulta y la obesidad, un grave problema de salud especialmente en el mundo occidental. El riesgo de obesidad en niños de 5 y 6 años de edad se reduce en un 35% si recibieron pecho de 3 a 5 meses. Así parece claro que la lactancia materna es un factor protector frente a la obesidad y el sobrepeso. En niños prematuros se asocia de forma significativa a menor concentración de leptina en relación con la masa grasa en adolescentes de 13 a 16 años. Además, la alimentación con leche artificial se asocia con incremento de la tensión arterial sistólica.

No hay evidencia científica que relacione la lactancia materna y la caries dental, aunque se han descrito casos de niños amamantados, especialmente durante más de dos años y con tomas nocturnas frecuentes, aunque seguramente hay otros factores asociados. En cambio, si está clara la relación entre la ingesta de biberones azucarados, chupetes con miel o azúcar y caries. Un estudio realizado en niños suecos indica que algunos con lactancia prolongada y caries tenían hábitos dietéticos incorrectos. La leche humana no es cariogénica. La caries dental se debe a

muchos factores: genéticos, microorganismos formadores de ácidos, los sustratos para dichos microorganismos son los azúcares procedentes de la alimentación y las tomas muy frecuentes entre otros. Por ello, especialmente si existe una historia familiar de caries importante, es necesario extremar la higiene dental, la fluoración y unos hábitos dietéticos adecuados.

Algunos estudios han alertado acerca de la contaminación de la leche materna con sustancias nocivas procedentes de la contaminación del medio ambiente tales como dioxinas y otras. Sin embargo, la leche materna sigue siendo la mejor opción para alimentar a los bebés, y sus ventajas sobrepasan los posibles riesgos de la ingestión de contaminantes y posiblemente contrarreste sus efectos tóxicos. El esfuerzo debería dirigirse a eliminar dichos productos químicos contaminantes de nuestro medio ambiente. Por otro lado, también las leches de fórmula podrían estar contaminadas por el mismo ambiente y por procesos industriales de producción.

La protección frente a la diabetes tipo 1 es otra razón importante para apoyar la lactancia materna prolongada. Diversos estudios sugieren la relación entre Diabetes tipo 1 y la introducción, antes del primer año de vida, de productos que contienen proteínas de leche de vaca.

En casos de madres con sida en países pobres, estudios recientes demuestran que no hay diferencias en la mortalidad entre los lactantes alimentados al pecho, con el consiguiente riesgo de contraer el sida a través de la leche materna, y los alimentados con leche de fórmula si bien sigue sin haber acuerdo acerca de la recomendación de un destete precoz.

Diversos estudios describen los beneficios psicológicos de la lactancia materna prolongada, si bien sin duda el entorno y las características de las madres que la practican influyen en ello. Parece indudable que la lactancia prolongada proporciona no sólo alimento sino consuelo, ternura, comunicación entre madre e hijo. A pesar de muchos prejuicios populares en relación con la lactancia prolongada, no existe evidencia científica para sostener que la lactancia materna prolongada se asocie con problemas de desajuste emocional y social sino más bien al contrario. Existe relación entre la duración de la lactancia materna y el desarrollo cognitivo evaluado con la escala de Bayley al año y dos años de edad. Las habilidades motoras y el desarrollo temprano del lenguaje se ven favorecidas por el amamantamiento y están en relación con la duración del mismo. Numerosos estudios concluyen que proporciona un mejor desarrollo cognitivo y ajuste social.

En relación con la salud de las madres, se ha demostrado que la lactancia prolongada no afecta a la mineralización ósea. Asimismo, se ha demostrado protección frente al cáncer de mama en mujeres que amamantaron 25 meses o más. Posiblemente, el mayor inconveniente de la lactancia prolongada en estos momentos se relacione con la pérdida de la cultura del amamantamiento, que puede afectar a la autoestima de las madres que siguen amamantando a sus hijos.

En resumen, se sabe el momento adecuado en que es necesario asociar otros alimentos a la leche materna, pero no parece existir ninguna razón médica para recomendar el destete en un determinado momento. Sin duda, los profesionales relacionados con la atención a la infancia tenemos un papel esencial para lograr un cambio cultural que normalice que la lactancia se prolongue hasta que madre e hijo lo decidan. ■

Bibliografía

- American Academy of Pediatrics. Work Group on Breastfeeding. Breastfeeding and the use of human milk. *Pediatrics* 1997; 100: 1035-1039.
- Anderson J, Johnstone B, Remley D. Breast-feeding and cognitive development: a meta-analysis. *Am J Clin Nutr* 1999; 70: 525-535.
- Piovanetti Y. Breastfeeding beyond 12 months. An historical perspective. *Pediatr Clin North Am* 2001; 48: 199-206.
- Santos L, Paricio JM, Fernández A, Ferriol M, Grieco M, Beseler B. Responsabilidades médicas en relación con la lactancia materna. *An Esp Pediatr* 1998; 48: 245-250.
- World Health Organisation. Expert consultation on the optimal duration of exclusive breastfeeding, marzo 2001; www.who.int/inf-pr-2001/en/note2001-07.html.

Jornadas de trabajo sobre el Sistema Amara Berri en Bilbao

La Red de Centros del Sistema Amara Berri presentó, durante los días 7, 8 y 15 de mayo, en Bilbao, unas Jornadas de trabajo bajo el título «Sistema Amara Berri: un proyecto global para el desarrollo de competencias».

Estas jornadas tenían los siguientes objetivos:

- Presentar experiencias de diseño y desarrollo de contextos de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer un espacio para el análisis y reflexión sobre la gestión curricular y su impacto en el grupo.
- Colaborar en la mejora de las prácticas de nuestros centros y nuestro sistema educativo.
- Estimular la creación de contactos y de redes para compartir conocimiento.

En estas jornadas tuvimos la oportunidad de conocer, analizar y contrastar un modelo práctico, operativo, sistematizado que se está aplicando

en diferentes contextos, en diferentes municipios y tipos de centros, en consecuencia, generalizable.

Para ello se plantearon cuatro bloques de trabajo:

1. Propuestas actuales desde la pedagogía activa

Loli Anaut, creadora e impulsora del Sistema Amara Berri, habló sobre los elementos esenciales del mismo en su discurso de apertura «Sistema Amara Berri: columna vertebral y espacios de vida».

Elena Martín, catedrática de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, se centró en el rol de los enseñantes en su ponencia «Competencias para enseñar. El profesorado como protagonista».

Y Carles Monereo, Doctor en Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona, desarrolló su ponencia «Competencias a aprender. El alumnado como protagonista».

2. Ejemplificaciones. modelos prácticos

En diferentes talleres, se presentaron programaciones por contextos interrelacionando áreas y materias desde un enfoque globalizador y las estructuras organizativas y de formación que posibilitan este funcionamiento.

- Los medios de comunicación en la escuela. Televisión, radio, prensa, internet... Las tecnologías al servicio del aprendizaje, de la vida.
- La organización del alumnado. Estructuras de participación. Reflexionar, debatir, decidir. ¿Por qué? ¿En qué? ¿Cómo?
- La estructura organizativa como estrategia clave en el desarrollo de un sistema. Trabajo en equipo, reflexión sobre la práctica, motor de cambio.
- Matemáticas en Amara Berri: de la escuela activa a las competencias.
- Atención a la diversidad. Intervención en contextos de enseñanza-aprendizaje desde la individualización.
- Tratamiento integrado de las lenguas en el Sistema Amara Berri. Contextos comunicativos.
- Propuesta de educación musical integral. Competencias específicas.





3. De la teoría a la práctica

En estas jornadas se quiso dar especial relevancia a la observación de la práctica en las escuelas y para ello se organizaron visitas en los centros de la red.

Tuvimos la oportunidad de ver los grupos en funcionamiento y contrastar con los profesionales que nos visitaron sus apreciaciones, profundizando en los planteamientos del Sistema Amara Berri.

4. Para seguir avanzando

Finalizamos con una mesa redonda en la que participó profesorado de diferentes centros de la Red en la que pudimos reflexionar sobre los procesos vividos y plantearnos retos e interrogantes de futuro.

Más información en:

www.amaraberrisarea.hezkuntza.net

Visita de estudio de la revista *Infància* a las escuelas de Valls, Alt Camp, Tarragona

Volver a casa con la mente, el corazón y las emociones revolucionadas de alegría y con la cámara llena de fotos fue el resultado de la visita de estudios a la que este año asistí. La actividad está organizada por la revista *Infància* y este año ha sido a Valls, tierra de castillos y avellanas.

Las escuelas de Valls nos mostraron una forma de entender al niño, la educación infantil y la familia.

En las escuelas infantiles comprobé que el espacio escolar, los materiales y cada detalle está pensado para que el niño sea protagonista de la propia actividad y para posibilitar un aprendizaje autónomo y diversificado.

El abanico de propuestas es magnífico, un pequeño ejemplo sería la caja de madera donde la piel de la naranja triturada le sirve para reconocer un olor, un tacto, un sabor, una medida, un peso, hasta el detalle de la cajita pequeña que invita a la curiosidad de descubrir el tesoro que se esconde dentro. La filosofía planteada tiene que ver con la diversificación de propuestas. Ya que podemos entender que no todos los niños y las niñas tienen los mismos deseos de participación y su nivel madurativo no es homogéneo.

El espacio invita a la calma, al saber estar con materiales, está

pensado para estimular el aprendizaje y la colaboración.

Un aspecto destacable de lo que vi es que tan importante es el espacio interior como el exterior y eso queda reflejado en las propuestas que los pequeños pueden encontrar tanto como referencia a la estancia interior como al exterior. La importancia de las plantas, un laberinto son una pequeña muestra de la sensibilidad y la coherencia que se ha conseguido.

La filosofía del segundo ciclo de educación infantil nos invitaba a reflexionar sobre la convivencia con la diversidad donde cada niño, cada niña, indepen-

dientemente de su procedencia forma parte importante de la escuela. Podría decir que su proyecto tiene que ver con darnos las manos y juntos construir la sociedad del futuro, en este caso concreto en Valls.

Buena parte del primer trimestre el grupo de 3 años la dedicaba a la actividad oral, a que el pequeño se pudiera sentir a gusto en el ambiente escolar.

Los compañeros nos contaban que en el modo de entender su escuela no podía haber aprendizajes sin una buena adaptación al espacio escolar y una buena convivencia entre pequeños, maestros y familias.





Para los maestros la importancia de la procedencia de los niños y las niñas tiene un valor añadido en cuanto que no sólo tenían en cuenta el hecho de que la familia venía de un país o de otro, su preocupación por el tema los llevó a visitar cada año un país diferente, visitando familias, pueblos o ciudades de algún pequeño que asiste a la escuela. Este hecho, nos explicábamos, los hace conocedores de la realidad individual y cultural que todos tenemos.

El no acercamiento al otro muchas veces nos separa y en cuanto a la adquisición de competencias lingüísticas propias del país podría

convertirse en un hecho académico y no de integración social.

Las estancias de la escuela son de una calidad exquisita, entre las que nos destacaban el gimnasio, que es considerado un espacio de mucha importancia ya que posibilita la expresión gestual corporal, oral.

Personalmente me sorprendió positivamente la entrada de la escuela. Es un gran espacio como si de una plaza se tratara; por allí todos pasan para dirigirse a las diferentes estancias, pero el ciclo de infantil además la aprovecha para hacer representaciones. En el momento de la entrada, los pequeños y familias pueden ver en

Nuestra portada



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

Los habitantes más pequeños de Candás en el cerro de San Antonio con su bosque de eucaliptos, para visitar e investigar. Acompañados de la mano del monitor, prestaron atención y observaron lo que ocurría en aquel lugar. Los ojos, los oídos, el olfato y el tacto fueron las herramientas que llevaron en la mochila.

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



una pantalla imágenes de diferentes de actividades realizadas.

La importancia del campo de las plantas estaba presente en el huerto, donde tienen plantadas patatas, habas, lechugas.

Sentí un equipo inquieto por dar lo mejor como profesionales y llegar a las familias y por que la escuela forme parte de cada familia como cultura propia de la localidad, en una realidad en que el 80% de los pequeños que asisten a

la escuela pertenecen a familias recién llegadas.

Muchas felicidades a las maestras de educación infantil de las escuelas de La candela, Tabalets, Xiquets i xiquetes de Valls, muchas gracias por los proyectos educativos dedicados a los niños y niñas de Valls.

Nancy Bello

Maestra de educación infantil del Tarragonès



Texto de Roberto Aliaga.
Ilustraciones de Guridi.
El viejo y la margarita
Madrid: Narval, 2012.

El viejo y la margarita, es un álbum ilustrado, escrito por Roberto Aliaga e ilustrado por Guridi, de reciente aparición, que nos encanta.

Es un libro de formato pequeño con una estructura narrativa repetitiva y acumulativa, muy del gusto de los pequeños. Es una novedad que los animales que aparecen en el cuento no son los habituales: pulgón, araña, escorpión... Cada animal entra en escena siguiendo una estructura lógica, real en la vida, pero a la vez el cuento está lleno de fantasía, ternura, amor.

Nos gusta que el protagonista para solucionar los problemas, cada vez, acude a la biblioteca y mira en un libro muy gordo para informarse.

Tiene una ilustración original, muy esquemática pero expresiva, mayoritariamente en blanco y negro aunque con toques de color para realzar situaciones. La ilustración y el texto se combinan, se apoyan reforzando el significado de los dos lenguajes.

Un acierto de Narval, editorial pequeña, al publicar este álbum.

¡La margarita está llena de pulgón! Para solucionar el drama de la margarita, el viejo se mete en un laberinto de problemas que, finalmente, acaban teniendo un feliz e inesperado desenlace.

Michi Muñoz

Libro que recoge de manera sencilla dos clásicos de la pedagogía: el diario de clase y el triángulo de relaciones. Una manera de ejercer de maestro y una manera de entender y hacer realidad la escuela y la educación, que con mucha naturalidad han practicado grandes maestros y maestras en siglos pasados y que con tanto acierto recogieron en los treinta puntos de la Escuela Nueva, la escuela que aún hoy está pendiente de ser generalizada y practicada en nuestro país. El diario de clase y el triángulo de relaciones son dos elementos que dan forma y fondo al contenido del libro, pero el hecho de que sean dos elementos clásicos de la educación no significa que se dé una mirada atrás; al contrario, es un libro actual, vivo, culto, abierto, y nos da la posibilidad de redescubrir la flexibilidad y el entusiasmo del magisterio, acercándonos a aquello que transforma el trabajo de cada día en algo deseable para todos: niños y niñas, maestros y maestras y familia. La lectura de este libro no deja indiferente, puede contagiar a quienes se sienten seguros en una escuela aburrida, cerrada y gris y empujarlos a emprender la ruta del color de lo imprevisto, del sueño de la educación, del goce del trabajo diario. Para otros, puede ser un bálsamo saber que no están solos, que hay compañeros y compañeras que actúan como ellos y son felices con su trabajo.



Silvia Majoral:
¡Podemos pintar los sueños!
Fragmentos de un diario de clase
Barcelona: Octaedro y A. M. Rosa Sensat, 2010.

Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2012 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)

Precio para 2012 (iva incluido):

- España: 51 euros
- Europa: 61 euros
- Resto del mundo: 62 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta _____

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

Firma del titular _____

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

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

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

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

Consejos Autonómicos:

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

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

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

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

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Natalia Mota

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

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

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

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

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

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

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

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

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

Impresión: Ingoprint
 Maracaibo, 15
 08030 Barcelona

Depósito Legal: B-19448-90
 ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79

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

P.V.P.: 8,70 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

«A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»

librería virtual

Quins Llibres?



Esta **tienda virtual** ofrece una selección de los mejores títulos que hay en el mercado para los lectores de 0 a 16 años, tanto si se trata de novedades como de libros de fondo editorial, seleccionados por el Seminario de Bibliografía Infantil y Juvenil de Rosa Sensat y por otros expertos

www.quinsllibres.org/es

esv

R
S
S
A
S
E
N
S
A
T

La Asociación de Maestros Rosa Sensat

Convoca el XXXII Premio
Marta Mata de Pedagogía

P E D A G O G Í A



La Asociación de Maestros Rosa Sensat, con la colaboración de la Fundación Artur Martorell, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, la Diputació de Barcelona, el Institut d'Educació del Ayuntamiento de Barcelona, y el Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación convoca el Premio Marta Mata de Pedagogía para promover, reconocer y dar a conocer el trabajo renovador de maestros, profesores y otros educadores que, en equipo o individualmente, y a partir del análisis y la reflexión sobre la práctica, contribuyan a la mejora de la educación y a fortalecer la renovación pedagógica.

1. Los trabajos presentados deben ser originales, inéditos, realizados por maestros procedentes de todo el Estado español y Latinoamérica, y estar redactados en cualquiera de sus lenguas.
2. Las obras han de dar a conocer una experiencia que conlleve una mejora de la práctica educativa.
3. Las obras deben tener una extensión máxima de 300.000 espacios. Hay que hacerlas llegar a la sede de la Asociación (Av. Drassanes 3, 08001 Barcelona) en un soporte digital y cerrados en formato PDF (no se aceptarán trabajos en soporte papel), o por correo electrónico a la dirección publicacions@rosasensat.org.
4. El documento debe ir acompañado de un breve currículum de la persona o personas autoras.
5. La fecha máxima para la entrega de originales es el 1 de octubre de 2012.
6. El jurado está constituido por personas vinculadas al ámbito de la educación y que representan las instituciones y entidades convocantes.
7. El Premio está dotado con 6.000 euros, 3.000 se entregarán a la persona o personas que figuren como autoras de la obra premiada y el resto se destinará a la publicación del original.
8. El jurado puede declarar desierto el Premio. La decisión del jurado es inapelable.
9. Las entidades que convocan el premio se comprometen a publicar la obra premiada. La Asociación de Maestros Rosa Sensat y la Editorial Octaedro la publicarán en lengua catalana y española respectivamente. En ambas ediciones se hará constar el premio con el que ha sido galardonada.
10. El veredicto se hará público el mes de noviembre de 2012 y el Premio se entregará en el transcurso de un acto público.
11. La participación en el Premio comporta la aceptación de estas bases. El jurado resolverá las cuestiones no previstas.

Barcelona, marzo 2012

Colaboración:



Generalitat
de Catalunya
Departament
d'Ensenyament



Diputació
Barcelona

Ajuntament  de Barcelona
Institut d'Educació



Instituto Superior
de Formación
del Profesorado
Ministerio de Educación

OCTAEDRO