in-fan-cia 137

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
ENERO / FEBRERO 2013

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 signifi ca 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

Recoge la toalla

Hay tantos motivos para la queja...
Hay tantos motivos para sentir rabia...
Hay tantos motivos para estar triste...
Hay tantos motivos para el sufrimiento...
Hay tantos motivos para el desánimo...
Hay tantos motivos para el abatimiento...
Hay tantos motivos para sentir un cansancio profundo...

¡Tantos!, que son muchos los que tiran, o quieren tirar, la toalla, abandonar, encerrarse en una madriguera para poder sobrevivir mientras dure el mal tiempo que estamos viviendo.

Es un hecho objetivo el acoso al que está sometida la educación en general, y de manera muy especial lo que afecta a la educación de los más pequeños.

Es inadmisible el aumento de pequeños por grupo, es deplorable la reducción de tiempo para trabajar en equipo, es insostenible el tiempo que se tarda en cubrir una baja, es lamentable disociar el tiempo de comer o dormir del otro tiempo educativo; es escandalosa la poca atención a la calidad de lo que se come y cómo se come, y se podría seguir haciendo una lista muy larga de despropósitos de una situación que está provocando un malestar generalizado entre los maestros.

Pero hay que encontrar la manera de capear el temporal, de tantas maneras como sea posible. Desde esta página proponemos dos, y tú como lector puedes sugerir otras que recogeremos en los próximos números de la revista. Una es hacer todo lo posible por no estar o sentirse solo, porque somos la mayoría los que la realidad abruma, y la otra es hacer todo lo posible para garantizar a los pequeños lo mejor, sin tener sentimiento de culpa por las condiciones adversas en las que nos vemos obligados a trabajar.

¡Recoge la toalla..!, con ánimo, disfrute, placer, entusiasmo, pasión, satisfacción, alegría, en el trabajo de cada día con los pequeños, ellos serán los primeros en agradecer la alegría de tu acompañamiento plácido y justo, y tú reencontrarás la satisfacción en lo cotidiano. Más allá de la escuela hay que mantener el clamor, el grito, valeroso sin desfallecer para recuperar lo que se había conquistado, para trabajar con la exigencia que es incuestionable cuando se trata de la educación de los más pequeños.

sumario

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	**Dos líneas para un año difícil**	*Infancia*	6
	Psicología Positiva y educación	Toni Ventura-Traveset, Raquel Albertín	8
Escuela 0-3	**Palabras mágicas que tocan al corazón**	Lidia Susana Maquieira	11
	De la transformación al juego	Alexandra Mediavilla	14
Buenas ideas	**¿Pañales reutilizables?**	Maite Gracia, Edurne Huesa	20
	Espacio de encuentros en el tiempo de acogida	Ainhoa Ibarrola	23
Qué decimos, qué hacemos...	**El respeto al ritmo personal: realidad o utopía**	Lourdes Quero	26
Escuela 3-6	**Entrevista a Gino Ferri**	David Altimir	28
	Aprender en la escuela	Aintzane Buldain, Alfredo Hoyuelos, Mirari Nazabal, Andrea Redin, Goizargi Santxo, Maite Vélez	32
Infancia y sociedad	**MARC, otra manera de seguir encaminando criaturas**	M. Àngels Ollé	39
Érase una vez	***Makilakixki***	Mónica Calvo	42
	Había una vez... una escuela que...	M.ª del Carmen Borrachero	44
Informaciones			45
Libros al alcance de los niños			47
Biblioteca			47

La documentación, un instrumento para la reflexión y la evaluación.

Comentarios a la entrevista «Conversando con Piero Sacchetto: A propósito de la documentación...» *Infancia*, 131, págs. 40-43.

Uno de los temas que están tomando mayor relevancia en nuestras escuelas es el de la documentación. Este auge puede traer un peligro, la generalización, que en muchas ocasiones conlleva cierta banalización en las prácticas, así hemos asistido a pseudos proyectos de trabajo, que cambian libros de fichas por fotocopias, a considerar que el constructivismo es escribir con mayúscula o limitar las matemáticas para la vida cotidiana a contar y recontar quien falta… Cuando un propuesta metodológica, cuando un enfoque se pone de moda hay que cuidar que no pierda sentido.

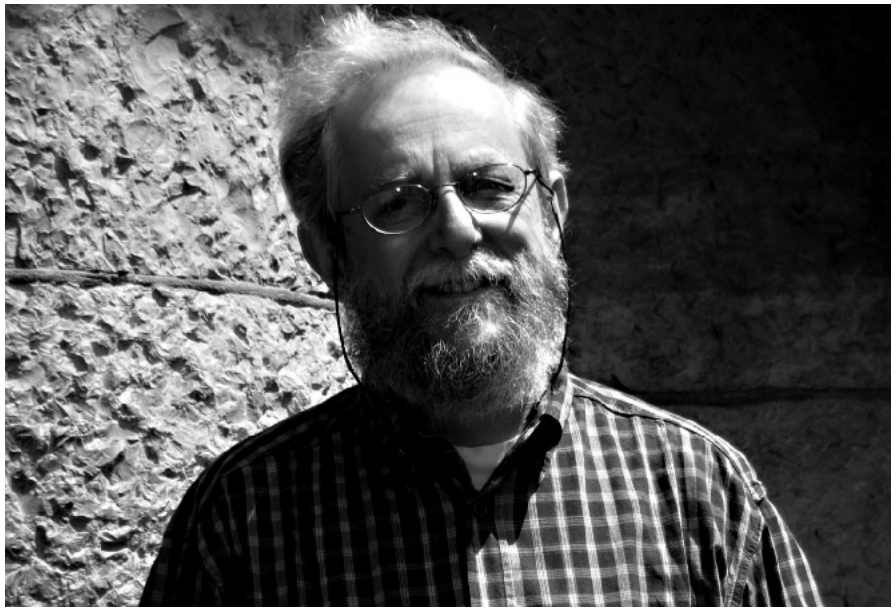
La manera de evitar este vacío en nuestras prácticas depende directamente de nuestro deseo de superación personal y de que encontremos espacios que favorezcan el necesario diálogo entre la teoría y la práctica, entre lo que creemos que debemos hacer y lo hacemos en nuestro día a día.

Ya nos advierte Piero Sacchetto de que a veces puede ser difícil documentar… *porque lo que conviene es pasar de la descripción a la reflexión. Y esto sirve tanto para nosotros como para los mismos niños.*

De ahí la importancia de que reflexionemos sobre sus palabras, ya que nos permiten tomar conciencia de la potencialidad de la documentación como un instrumento que valora y sopesa todos los elementos presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo primero que nos atrae del diálogo que establecemos con Piero para esta Página Abierta es su idea de la documentación como proyecto… *hay, en la documentación, una estrategia de proyecto muy parecida a la que debemos utilizar cuando hablamos de proyectualidad educativa,* no como una práctica aislada que solo pretende decorar las paredes de la escuela. De ahí la necesidad o importancia de saber *decidir qué documentamos y qué NO documentamos.*

Para tener esta intencionalidad no se debe documentar por documentar, sino poner la fuerza o el acento en preguntarnos lo que queremos, en cómo lo queremos y para qué lo queremos. Esta tarea se debería realizar en grupos de docentes y no de forma aislada, donde cada cual aporta qué podemos buscar o dónde nos podemos fijar. O como dice Piero, *estas preguntas se suelen hacer poco y nos encontramos con demasiada frecuencia con maestros que, con toda buena voluntad, hacen fotos, muchas fotos; recogen material que después no saben cómo organizar, justamente porque no se han formulado estas*



preguntas. Este proceso reflexivo, tanto el que establece que queremos hacer como el que valora los procesos y el resultado, nos permitirá evitar la frivolización de la foto por la foto o el texto por el texto.

Otro camino que nos puede ayudar en la construcción de significados mediante la documentación es la propuesta del 10 x10 que nos permite ir familiarizándonos durante nuestros primeros pasos, *a las maestras que empiezan, les pido que elijan una experiencia para documentar en un formato que yo llamo 10x10, diez imágenes acompañadas de diez frases, lo que hayan considerado más significativo*. Y esto será lo que nos ayude a pasar de un lenguaje descriptivo a uno constructivo.

Este paso a un lenguaje más constructivo nos permitirá ir dejando atrás esa mirada, a veces dulzona, de las criaturas. Para construir significados debemos devolver a la infancia, poner la mirada en esos nudos que hacen relevante el conocimiento y ayudarles a tomar conciencia y ponerle nombre a su aprendizaje. Así iremos construyendo significados, pasando de la descripción a la reflexión. La documentación nos ayuda a movernos en el antes y el ahora y a comprender los procesos…, a construir una narración *con una lógica nuestra, de lo que los niños han realizado: una selección, una interpretación que nosotros hacemos y devolvemos a los mismos niños*. Esto también servirá tanto para las familias como para el personal docente, así para nosotros como profesionales la documentación *ayuda a hacer una especie de «mantenimiento» de tus instrumentos conceptuales, epistemológicos* y a las familias les ayuda a entender cómo aprenden los niños y las niñas, *es necesario no comunicar sólo experiencias, sino también comunicar los «mensajes» que contienen las experiencias*.

La potencialidad de la documentación cobra más sentido por lo que revela de nuestra idea de la infancia, y por lo tanto puede dar miedo a quien no entienda que el trabajo de educar es *un trabajo de equipo, y que es legítimo que haya diferencias en las maneras de hacer, de relacionarse con los niños y con el conocimiento*.

Siguiendo estos caminos la documentación puede ser / convertirse en un «*rastro vivo» de referentes de la historia de la escuela. Para que una escuela se reconozca en su historia…*

Carmen Ortiz Gálvez,
Maribel Serralvo Zamora

Cambios, coherencia y dos mil años de adaptación

Comentarios de lectura a *Infancia* en Europa, número 22

Nos ha gustado la propuesta de *Infancia* en Europa, 22, dedicando la revista a los cambios que ayudan a crecer, y nos ha gustado por ser ésta de una de las funciones a las que nos dedicamos principalmente en la Escuela Infantil. Y en la Primaria, y en la Secundaria, y en… Esta ayuda la hemos podido ver concretada en varios países, intentando mantener, como se indica en la declaración/presentación inicial, la coherencia. Tarea complicada en los tiempos que corren.

Desde la escuela infantil se ha planteado desde hace ya mucho tiempo, la necesidad de esa coherencia, que si no viene acompañada de la necesaria intencionalidad y continuidad pierde, en el camino, buena parte de sus amigables propósitos iniciales. Como todo cambio necesita de esos mínimos períodos que nos permiten, en el intercambio que marca siempre lo nuevo, un diálogo con una realidad diferente, en la que las decisiones de los adultos cumplen una función primordial. Y decisiva.

El corolario que plantea Meirieu una vez conocidos los diferentes modelos de transición en las escuelas europeas, nos invita a reflexionar sobre la función de la escuela infantil y la intervención de todas las partes que en ella conviven. Y hace especial énfasis en el acompañamiento, haciendo que la posible ruptura con su mundo familiar se articule en torno a la continuidad, fruto de todas las interacciones que se producen en los espacios creados a partir de un ambiente de aprendizaje adecuado. Un ambiente que se genera a partir de la escucha (¡escuchar, siempre escuchar!) y que nos permitiría no caer en el activismo. Y cuando al final del artículo nos recuerdan la gran cantidad de cosas que hacemos en la escuela «por hacer» y la significatividad de esos supuestos aprendizajes, volvemos nuestra mirada a lo que hacemos en la escuela, lo que evaluamos y para qué lo hacemos, con esa «destilación fraccionada» que proporcionamos a las familias «consumidoras de escuela» y entonces volvemos al principio. Un principio que nos hace dudar sobre cómo entendemos la escuela y cómo intervenimos para convertirla en los espacios de acogida que deberían ser. Y cómo hemos cambiado –¿hemos cambiado?– la escuela que nos encontramos respecto a la escuela que nos acogió.

Y al final, volviendo al principio como siempre, nos acordamos de los tiempos que corren y que correrán y si no será ya tiempo de tomar partido y plantearse una decisión sobre qué educación

queremos y hasta dónde estamos dispuestos a ceder. Y nos damos cuenta de que son ya demasiados años, quizá siglos, los que llevamos con la duda. Y ahora, haciendo una discreta prospección de futuro para la que no hace falta bola de cristal, nos tememos que las cosas podrán ir a peor y que la coherencia que mencionábamos antes brillará por su ausencia. Y que todos los deseos de equidad planteados seguirán pendientes de las decisiones, unilaterales por supuesto, de aquellos que siempre que toman decisiones las toman hacia el mismo lado, sin dejarnos un tiempo para que nos adaptemos y seamos conscientes de nuestras decisiones, diversas, pero enriquecedoras al final.

Para terminar, nos gustaría traer aquí un texto que introduce más datos al debate educativo. Eso sí, no es muy reciente. Sólo tiene dos mil y pico de años, esto es 20 siglos!. Y las dudas eran las que se reproducen a continuación: "En general, no están hoy todos conformes acerca de los objetos que (la educación pública) debe abrazar; antes, por el contrario, están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y la vida más perfecta. Ni aún se sabe a que debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón […] No se sabe, ni poco ni mucho, si la educación ha de dirigirse exclusivamente a las cosas de utilidad real, o si debe de hacerse de ello una escuela de virtud, o si ha de comprender también las cosas de puro entretenimiento. Estos diferentes sistemas han tenido sus partidarios, y no hay aún nada que sea generalmente aceptado sobre los medios de hacer a la juventud virtuosa; pero siendo tan diversas las opiniones acerca de la esencia misma de la virtud, no debe extrañarse que lo sean igualmente sobre la manera de ponerla en práctica»*

Joaquín Rayón

Notas

Hemos intentado evitar el término calidad a lo largo de este texto, ya que en los últimos años y con determinados dirigentes, cada vez que éste se asocia o se combina con la educación, el avance se produce siempre siguiendo las pautas de orientación de los cangrejos.

* Aristóteles, 384 a. C. – 322 a.C. La Política, libro 5, capítulo 1. Citado por Gimeno Sacristán en «¿Cuál es el futuro de la educación y qué será en el futuro de la educación?», en *Pensando el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2012.

Dos líneas para un año difícil

El estudio y la observación sistemática del acontecer diario en la escuela infantil, nos permiten hoy tener una visión más ajustada y potente de la significación de juego y del comer, dormir, etc. Seguir atentamente y sin prejuicios lo que los niños y las niñas hacen entre ellos en estas situaciones, nos ha obligado a cambiar nuestra manera de hacer con ellos, nos ha llevado a un cambio de paradigma.

Infancia

Año tras año, desde los Consejos de Redacción de la revista, se realiza un análisis de la realidad, de las múltiples y diversas realidades que configuran el tejido de la educación infantil. El debate es intenso, en algunas ocasiones el acuerdo resulta acertado tanto en su enfoque como en su desarrollo, en otras ocasiones no lo es tanto.

Algo similar a lo que ocurre cuando proyectamos o imaginamos cómo se podría desarrollar un curso escolar, pero sin la posibilidad de interacción que la vida en la escuela nos facilita, para poder rectificar, para reconstruir con la interacción de lo cotidiano. Programar la revista es arriesgado pues se puede acertar o fallar en la orientación del año. Para este 2013 que ahora empieza las revistas priorizaran dos líneas temáticas: de la observación a la acción en la vida cotidiana y el juego.

Alguien puede opinar que, con la que está cayendo, tendríamos que haber elegido la denuncia, la protesta, las dificultades para poder trabajar con las condiciones que la educación requiere. Pero, hemos elegido otro enfoque, para rendir homenaje a los que no se rinden, a las maestras y maestros que a pesar de las dificultades siguen dando su mejor respuesta para la educación de la infancia.

Las dos líneas temáticas elegidas para este año, son medulares, básicas e imprescindibles para garantizar una educación de cualidad, su excepcionalidad radica precisamente en el hecho de que son algo común y corriente, habitual, diario, lo que lo convierte en lo irrenunciable. Se pude prescindir de lo extraordinario, de lo puntual, pero en ningún caso de lo diario, de lo corriente, de lo que hace mella, de lo que condiciona el verdadero proceso de desarrollo, crecimiento y emancipación de la infancia.

En realidad son dos temáticas en cierta medida devaluadas en su profunda significación, para incorporar lo cotidiano en la cultura pedagógica, han sido necesarias décadas de observación y reflexión sobre el aporte que la cotidianidad tiene para la infancia y hoy casi podríamos afirmar para toda persona.

Su infravaloración radicaba en el hecho de que en todo contexto, también en el familiar, la vida transcurría sobre hechos y acciones similares: comer, dormir, lavarse, preguntar, conversar, relacionarse... en el juego nos ocurría algo parecido, pues de manera espontánea las niñas y los niños juegan. Y por esta razón, inicialmente nuestro esfuerzo como profesionales se centraba en encontrar otras acciones diferentes, aquéllas propias de un contexto de enseñanza-aprendizaje.

El estudio y la observación sistemática del acontecer diario en la escuela infantil, junto con el imprescindible intercambio y debate entre experiencias, nos permiten hoy tener una visión más ajustada y potente de ambas, puesto que mirar atentamente y sin prejuicios lo que los niños y las niñas hacen entre ellos en estas situaciones, nos ha obligado a cambiar nuestra manera de hacer con ellos, nos ha llevado a un cambio de paradigma en el que son ellos los que nos marcan los intereses de aprendizaje y nuestro reto como profesionales es acompáñarlos dándoles más y mejores oportunidades.

El juego

Uno de los autores que más nos ha aportado sobre la importancia de juego en la infancia es Jerome Bruner y advierte sobre la necesidad de que el juego sea una fuente de placer para la infancia, puesto que permite el error, la exploración y el descubrir, con el juego se crea una narrativa que posibilita cambiar de escenarios de lo real a lo imaginado. En el juego se interioriza el mundo, no se produce al azar ni de forma casual, es una actividad seria, exige rigor y, por su extraordinario potencial, advierte sobre el riesgo de su utilización, organización o control e invita a organizar un ambiente honesto y rico en materiales y que dejemos a la infancia libre para jugar.

Quién no ha oído hoy comentar, incluso argumentar, que la infancia cada vez juega menos, cuando sabemos que jugar es una capacidad, una necesidad humana, es necesario pues, que en la escuela infantil se ofrezca tiempo para el juego, para imaginar, porque sólo quien imagina puede construir nuevos mundos, puede pensar que las cosas no tienen por qué permanecer como son, y que hay muchas otras posibilidades.

Porque hemos descubierto y aprendido que cuando la infancia juega puede desarrollar argumentos, tomar iniciativas, representar papeles, solucionar problemas sociales o científicos del patrimonio cultural para que puedan volver con sentido a sus vidas... es decir, ampliar los sentidos del día a día, como una forma de ejercer su derecho a la ciudadanía activa, la que es capaz de transformar, de aprender palabras y de narrar, dialogar y comprender el arte, la cultura, la vida.

La vida cotidiana

El pasado mes de julio, entre las muchas ideas pedagógicas surgidas en el Congreso Internacional de educación Infantil, organizado por las revistas *Infancia* de Rosa Sensat, Carmen Silveira Barbosa, presentó los grandes argumentos sobre la vida cotidiana en la escuela, entre estos argumentos nos recordaba que la vida cotidiana es la vida misma.

Es en la vida cotidiana donde están en funcionamiento los sentidos, las capacidades intelectuales, las habilidades, los sentimientos, las ideas.

Precisamente a través de las experiencias cotidianas aprendemos gran parte de lo que usamos para estar en el mundo y convivir con los demás.

Para constituir experiencia y conocimiento en la vida cotidiana son necesarios tiempos largos y también la participación de todos en la definición de los usos del tiempo que se hace en la escuela.

Quizás, el tiempo es lo único que aún nos pertenece. Aprender a valorar y apreciar el tiempo propio es ofrecer a los pequeños instrumentos de resistencia ante el dominio del tiempo acelerado al que nos obliga la ideología dominada y dominante del capital.

Así pues durante este año difícil en la revista se harán visibles experiencias y reflexiones aparentemente simples, que contienen la complejidad de lo cotidiano en la vida de todo niño y niña, de toda persona.

A título de ejemplos posibles, para superar obstáculos, en escuelas pequeñas, felices y relajadas, en momentos relevantes como el comer, el jugar y el relacionarnos con las familias.

Una oferta pensada para poder afrontar el reto que este 2013 plantea. ■

Psicología Positiva y educación

Educar en felicidad

Cuando se pregunta a través de encuestas qué es lo que se desea en la vida, la felicidad aparece siempre en los primeros puestos de la lista. Y lo mismo observamos al preguntar a los padres sobre qué es lo que desean para sus hijos. Queremos que nuestros hijos estén sanos y sean felices. Sin embargo, la felicidad no es únicamente un objetivo que la mayoría de las personas reconoce como deseable, es también un componente esencial de nuestro desarrollo como seres humanos. Hoy en día, la ciencia y concretamente la Psicología Positiva, se ha fijado en la felicidad y nos demuestra sin lugar a dudas que las personas felices disfrutan de mejor salud, son más generosas, contribuyen más a su comunidad, son más apreciadas por los demás y son personas más exitosas. La felicidad es el mecanismo que la naturaleza nos ha dado para indicarnos que estamos contribuyendo al florecimiento de nuestra vida y para premiar el crecimiento armonioso de la persona.

Toni Ventura-Traveset, Raquel Albertín

Si nos centramos en el ámbito de la educación, la ciencia también evidencia que la felicidad es esencial para el aprendizaje. En numerosos estudios sobre bienestar y aprendizaje se nos muestra que los niños y niñas felices tienen un mejor rendimiento escolar, gozan de relaciones sociales más satisfactorias y son los preferidos por los compañeros. El bienestar en la clase es además un componente esencial no sólo para el desarrollo de los niños y niñas, sino también para el florecimiento de la escuela como comunidad y para el propio bienestar subjetivo y satisfacción profesional de maestras y maestros.

Por si todo ello no fuera suficiente, también hoy sabemos que los pequeños felices tienen menor riesgo de sufrir depresión y disponen de más recursos psicológicos para superar las adversidades, es decir, son más resilientes. En este sentido, estudios que se han fijado en los «super-kids», es decir, pequeños capaces de florecer en condiciones y ambientes sumamente desfavorables, nos dicen que son niños despiertos, que viven de manera atenta y consciente, son niños que dan y buscan ayuda cuando la necesitan, son niños que se fijan objetivos significativos y los persiguen, son niños optimistas, que cultivan algún aspecto de espiritualidad y son niños que muestran esperanza y gratitud.

Si la felicidad es importante, ¿cómo podemos saber más sobre ésta?

La Psicología Positiva es la rama dentro de la psicología que se centra en el estudio de aquellos aspectos que contribuyen al bienestar subjetivo y el desarrollo pleno de las personas. Podemos decir que la psicología positiva es la Ciencia de la Felicidad. Esta rama de la psicología recoge las diferentes áreas de investigación y de aplicación que se centran en aquello que funciona en nuestras vidas, lo que nos hace disfrutar de manera auténtica y, en definitiva, que seamos más felices. Martin Seligman, investigador de la Universidad de Pensilvania, fue quien acuñó el término Psicología Positiva siendo presidente de la *American Psychological Association* en el año 2000. Seligman, que destacaba en aquel momento como especialista en el estudio de la depresión en niños, puso en evidencia la necesidad de estudiar e investigar en el ámbito de la psicología no únicamente aquello relacionado con la enfermedad sino también todo aquello relacionado con las fortalezas y el desarrollo pleno de las personas. Tras una década de impulso importante de la psicología positiva, hoy sabemos que trabajar sobre los aspectos positivos de la vida no sólo nos ayuda a disfrutar de mayor bienestar sino que contribuye a fortalecernos ante la adversidad.

¿Pero, podemos aprender y enseñar a ser más felices?

Existe la creencia todavía en muchas personas de que los genes con los que nacemos marcan nuestra vida, incluso nuestras posibilidades de ser felices y que, por lo tanto, no se puede educar en la felicidad. Otra creencia también extendida es que la felicidad depende básicamente de las circunstancias que nos ha tocado vivir, es decir, de aspectos como el tener más dinero, vivir en una casa más grande, o disfrutar del éxito profesional.

Ante estas creencias hay respuestas que nos colocan en un punto de partida para tomar acción y situarnos en el camino de la felicidad auténtica.

- La primera es que sabemos a ciencia cierta que un alto porcentaje de nuestra felicidad, hasta el 40%, depende de nuestros actos voluntarios. Por el contrario, las circunstancias externas sólo influyen en un 10% de nuestro nivel de bienestar subjetivo. Por último, el restante 50% tiene una base genética.
- La segunda es que hay evidencias científicas de que la felicidad se puede aprender, porque todas las personas tenemos el potencial de adquirir

habilidades que nos ayudarán a ser más felices y porque todas las personas tenemos un cerebro cuya propiedad de neuroplasticidad nos ofrece la posibilidad real y fisiológica de cambiar en positivo.

La psicología positiva nos ha dado a conocer los beneficios que se obtienen al incorporar a nuestra vida sencillas prácticas relacionadas con los componentes de la felicidad como las emociones positivas, las experiencias óptimas (fluir), el optimismo, la gratitud, las relaciones positivas, la esperanza y la atención plena. Estas prácticas nos ayudan a desarrollar nuestras capacidades y a educar a nuestros hijos y a los escolares desde la perspectiva de sus fortalezas y de lo que funciona mejor en ellos.

¿Cómo se aprende y se enseña a ser feliz?

Esta misma pregunta se hicieron en el año 2000 la Fundación Mayerson y un grupo de investigadores dirigidos por Christopher Peterson de la Universidad de Michigan colaborando con Martin Seligman.

En realidad la pregunta que se hicieron fue: *¿Cómo podemos ayudar a nuestros niños y jóvenes para que desarrollen su vida con plenitud?* En un trabajo realizado durante cuatro años, llegaron a la conclusión de que aprender a ser feliz consiste en cultivar las fortalezas personales. Aprender a ser feliz es alimentar cada día aquello que hay de positivo en cada uno de nosotros. ¿Pero cuáles son esas fortalezas? El trabajo de Seligman y Peterson ha establecido una clasificación universal de fortalezas, proponiendo 24 fortalezas humanas agrupadas en 6 grupos o virtudes: sabiduría, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia. Entre estas fortalezas encontramos la curiosidad, la creatividad, el amor por aprender, la inteligencia social, la honestidad, la perseverancia, el optimismo, el humor, la gratitud... Conocer las fortalezas que hay en cada niño y niña, así como también las nuestras como educadores, es el primer paso para empezar a cultivarlas. ■

escuela 0-3

Palabras mágicas que tocan al corazón

«Desde su concepción el ser humano es un ser lingüístico.» (F. Doltó) Este artículo destaca cómo por medio de la palabra pueden comenzar a significarse las emociones a las que el pequeño necesita dar sentido. El gesto, el tono muscular, el contacto, la mirada, las palabras... se graban en la memoria corporal a la manera de una vivencia rodeada de todo ese entorno.

Lidia Susana Maquieira

Cuando un bebé es muy pequeño, solemos dirigirnos a él hablando con diminutivos, pero también es habitual que no se preste demasiada atención a lo que se dice «alrededor de la cuna», sobre todo cuando parece que el bebé esta atento a otras cuestiones, jugando, comiendo o durmiendo.

La doctora Francoise Doltó, renombrada psicoanalista de los pequeños, autora de numerosas publicaciones científicas y de divulgación, sostuvo, casi diríamos como un estandarte en defensa de los niños, que a los pequeños «hay que decirles siempre la verdad», porque ellos son seres de lenguaje que se anotician de esa verdad incluso cuando nosotros queramos ocultarla, y lo que es peor aún, eso no dicho puede ser causa de severos trastornos en la infancia.

La doctora Doltó sostiene que «Sí y, una cosa curiosa, lo comprende en todas las lenguas. No especialmente en la de sus padres, sino en la lengua de los que le aman y se interesan por él, aun cuando sean extranjeros que pronuncien palabras que él no ha oído nunca.»

Podríamos afirmar que lo que comprende tiene que ver con lo que le queremos comunicar, cuando hay respeto y consideración hacia él, al hablarle como a una «persona».

Con esto no estamos diciendo que de lo que se trata es de hablarle como a un bebé, «muchas personas tratan a los niños como si fueran animales domésticos, con el mismo tono», y en realidad él comprende más que las palabras, él capta la comunicación inconsciente que se le envía, es decir que, antes de captar la gramática del lenguaje, percibe cuándo nos dirigimos a él con «una comunicación de respeto profundo y de explicación». «Comprende nuestro deseo de explicarle lo que causa sus sufrimientos, lo que le va a ocurrir.»

En el artículo titulado «Intercambio verbal con el niño pequeño», la doctora Doltó cuenta una historia de una mujer adulta que en un momento

difícil de su vida, tuvo un sueño que describió como un instante de felicidad total y maravillosa.

En su relato dice que:

> «Ese sueño se acompañaba de palabras que no tenían ningún sentido. Anotamos esas palabras sin significado. Como yo sabía que ella había pasado sus nueve primeros meses de vida en la India, criada por una nodriza hindú que la adoraba, le dije ¿Y si esas palabras fueran de hindí?
> Enseñamos entonces esa frase a un indio que se echó a reír, diciendo: pero esto es lo que todas nuestras nodrizas dicen a sus bebés, o sea: *Mi queridito de ojos más bonitos que las estrellas*.
> Esa mujer no había tenido ningún contacto con el país ni con la lengua hindí, que ella no hablaba, después de los nueve meses de edad.
> Pero había revivido esas palabras, esa lengua, no como una lengua cualquiera, sino como la lengua del amor maternal, inscrita en su memoria, mientras todavía era un bebé.»

Luego de contar esta anécdota la doctora sostiene que no obstante no tiene manera de explicar lo que le había sucedido a la señora, pero que ella pensaba que «durante los nueve meses en que un ser humano es llevado en su seno por un adulto, participa de sus emociones, no solo físicamente, sino por una complicidad profunda que se fundamenta en las voces, y por una especie de intuición telepática que parece existir en los bebés. Desde su concepción el ser humano es un ser lingüístico.»

El niño pequeño tiene temores, ansiedades, y sensaciones a las que necesita darles sentido, y es por medio de la palabra que esas emociones pueden comenzar a significarse.

El gesto, el tono muscular, el contacto, la mirada, las palabras, con las que acunamos, como toda otra circunstancia que rodean una situación temprana en la infancia, se graban en la memoria corporal del pequeño a la manera de una vivencia rodeada de todo ese entorno.

La palabra da cuenta de eso que se percibe, así, cuando un pequeño ha sufrido una pérdida temprana, poco podrá recordar sino es a través de la palabra dicha por el adulto en circunstancia tan difícil.

La doctora Doltó les decía a los pequeños que estaban internados en los servicios de Asistencia a la Infancia en Francia (huérfanos, o hijos de presos, o de enfermos terminales o psiquiátricos severos), algo así como esto: tus padres te quisieron, y querían que tú estuvieras en este mundo, pero hoy no

pueden estar contigo. Tú también has querido estar aquí, si no no hubieras nacido, por lo tanto los que estamos aquí contigo hoy te cuidaremos porque te queremos, y no permitiremos que te sigas sufriendo.

Estas palabras funcionaban casi como mágicas, porque esos niños que muchas veces se negaban a comer, o se entregaban a la abulia y el desinterés, parecían recuperar de pronto la energía para vivir, y comenzaban a conectarse otra vez con la vida y sus cuidadores, casi como «comprendiendo» que todos necesitamos un lugar en el deseo, otro para vivir, y que su propio deseo era seguir viviendo. ■

Se tomó como base para la redacción de este artículo el texto:
"Intercambio verbal con el niño pequeño", del libro *¿Como educar a nuestros hijos?*, de la doctora Fracoise Doltó, Barcelona: Paidós, 1998.

De la transformación al juego

Alexandra Mediavilla

El que algo se haya hecho de una manera determinada durante un tiempo prolongado, no significa, en nuestra opinión, que sea porque es el mejor camino, sino que seguramente es más bien la comodidad y la pereza las que no nos dejan ver que hay otras opciones, otros caminos y otras maneras de hacer. Sólo es cuestión de mirar, pensar y actuar para mejorar.

En la escuela constantemente nos replanteamos cómo planificar y organizar aquello que llevamos haciendo durante algún tiempo. Buscamos nuevos sentidos, nuevos para qué, cómo y por qué, nos adecuamos a nuestros niños y niñas teniendo en cuenta cómo son, lo que necesitan, lo que les suscita interés.

El cambio, la transformación, se hacen evidentes. Observamos, anotamos, reflexionamos, debatimos…., para ser capaces de tomar decisiones que posibiliten la autonomía de los niños y las niñas, su libre acción y decisión, su juego, su creatividad, sus lenguajes, etc. Son esas interpretaciones que hacemos de sus juegos, de sus relaciones, del ambiente, las que nos permiten cambiar, avanzar y transformar lo que un día dimos por adecuado.

Nuestro grupo, de niños y niñas de 2 y 3 años, presentaba una serie de espacios de juego con materiales diversos. Uno de ellos era el dedicado a la representación, al juego simbólico, a la fantasía, al cambio de identidad. Se trataba de una zona en la que los materiales eran telas, prendas de ropa, disfraces y algún complemento, presentados en baúles y colocados próximos a un espejo. A pesar de no contener unos materiales variados y de calidad, e incluso de no ofrecer una imagen estéticamente cuidada y de orden, observamos mucho interés por esos elementos en nuestros niños y niñas. Les encantaba coger cualquier objeto o prenda, ponérselo, sacar los instrumentos musicales, bailar y cantar por la clase.

Espacio antes de...

Espacio de disfraces transformado.

Tras observar lo que ocurría, nos planteamos llevar a cabo una transformación, no sólo de manera práctica, sino también conceptual. Decidimos reflexionar y planificar la nueva estructura de ese espacio para dotarlo de unos materiales adecuados que posibilitaran la acción de nuestros pequeños y que, además, dieran respuesta a sus intereses y motivaciones. Para poder conseguirlo, compartimos nuestras propuestas con las familias. Organizamos una reunión con dos planteamientos a presentar y debatir:

- El primero, organizar entre todos y todas una zona de disfraces con objetos reales de la vida cotidiana que estuvieran guardados en casa, como ropa, bolsos, zapatos, gafas, sombreros, pañuelos, todo tipo de complementos, etc. Sólo se trataba de rebuscar en el desván.
- El segundo, cuestionarnos totalmente la concepción que teníamos de los Carnavales y de su celebración en la escuela. No se trataba de hacerlo simplemente diferente ese año. Queríamos ser capaces de ofrecer a los niños y niñas otras alternativas a lo que se acostumbraba a hacer, que consistía solamente en elaborar disfraces idénticos con la ayuda de las familias, que participaban en talleres donde el adulto trabajaba mucho y los niños y niñas tenían poco que aportar, que decidir, que hacer, para luego desfilar sin más sentido junto con el resto de los pequeños de la escuela. Esta sistematización de la fiesta provocaba desinterés en los más pequeños, que no encontraban ningún sentido a lo que ocurría y a lo que se les *pedía*. Muchos incluso lo vivían con miedo, con inseguridad y con tensión por la obligación de hacer algo que ni entendían, ni compartían, ni lo más importante, ni necesitaban. Todo esto, hacía necesaria dicha transformación y creíamos tener algunas ideas de por dónde empezar ese primer año de cambio. Buscaríamos simplemente lo más natural, el juego, el disfrute y el placer de compartir con los demás.

Y así se fue realizando nuestra transformación, que comenzó de forma débil e insignificante, para ir cobrando importancia y fuerza a lo largo del proceso.

Aportación de materiales

Cada uno de nosotros y de nosotras aportamos objetos especiales a nuestro nuevo espacio de disfraces. Cambiamos la ubicación, los contenedores y los materiales. Fuimos clasificando con los niños y niñas lo que llevaban, lo organizamos entre todos y finalmente conseguimos un nuevo espacio, más rico y atractivo, capaz de generar innumerables juegos, fantasías, representaciones… y del que además todos nos sentíamos especialmente orgullosos, ya que cada uno había aportado algo que lo dotaba de un sentimiento de pertenencia y de grupo muy especial.

El día a día: nuestra mayor riqueza

En nuestra clase, los niños y niñas poseen la libertad de decidir a qué jugar, cómo y cuándo. De tal forma, que ese nuevo espacio se convirtió en un gran armario que permitía ser "otro", cambiar la identidad propia durante un rato, ser el lobo del bosque y comerse a todos los amigos o ser un pirata pata de palo. Y, además, ser un espacio impulsor de la libertad, de la originalidad y la creatividad, de la diversidad, el respeto y la tolerancia, de la simbología y la representación. Del vivir, el sentir y el compartir.

Tomando las palabras de Javier Abad: "Es importante que los niños no se disfracen de lo que toca, sino que el disfraz lleve incorporado un sentido". (*El juego simbólico*. Barcelona: Graó, 2011).

Cada mañana, nuestra clase vivía su particular carnaval. Nos encontrábamos en enero, pero Celia Cruz y la samba nos acompañaban. Era frecuente que después de haberse puesto algo, los niños y niñas se dedicaran a otros juegos o propuestas de manera libre, pero siempre acompañados de algún objeto especial: un gorro, un reloj, pulseras, un pañuelo, etc., y los inseparables instrumentos musicales.

Esos pequeños detalles ayudaban a los niños y niñas a simbolizar, en muchos casos acciones cotidianas, tales como: ir a hacer las compras o al médico igual que lo hacen papá y mamá, preparar un delicioso almuerzo a los demás o cuidar de los bebés, tocar en una banda o viajar en tren con los amigos. Pero no sólo utilizaban los objetos de manera convencional, sino que siempre sorprendían con infinidad de usos propios de la cultura infantil, mucho más ricos, creativos y diversos de lo que cualquier adulto seríamos capaces de imaginar, dotando a los materiales de muchísimos más significados y posibilidades y pudiendo así convertirse en todo aquello que ellos quisieran.

Nuestro nuevo Carnaval

Valorando lo que estaba ocurriendo en clase desde la transformación del espacio de disfraces, decidimos junto con las familias, acabar con el antiguao concepto del Carnaval asumido en la escuela para seguir más la iniciativa de los niños y niñas. Ofrecerles otras opciones que respetaran su momento evolutivo, sus necesidades y motivaciones.

De tal forma que entre todos y todas, decidimos organizar una serie de propuestas encaminadas a favorecer el juego y la acción de los pequeños, la inclusión activa de las familias en el día a día de la escuela y la vivencia de un ambiente de fiesta y disfrute en compañía de los otros, todo ello de manera libre y autónoma. En contraposición a lo que se venía haciendo con anterioridad y como tradición, que resultaba más artificial (a pesar de estar siempre la temática vinculada a los proyectos y supuestos intereses de los niños), tedioso, homogeneizante y alejado de la realidad de los pequeños.

Las propuestas que acordamos, fueron las siguientes:

- *Taller de collares*: Puesto que unos de los objetos más deseados en el rincón eran los collares y pulseras, pensamos que sería muy buena idea que pudiéramos crear nuestros propios collares y luego llevarlos a casa.

- *Taller de música*: Atendiendo a la gran musicalidad del grupo, a su entusiasmo y disfrute, decidimos hacer instrumentos musicales sencillos, que no supusieran un gran esfuerzo en la elaboración, pero que resultaran gratificantes para el juego y la creación de sonidos.

- *Taller de maquillaje*: La idea inicial consistía en que un grupo de mamás y papás, pintaran a los niños y niñas como ellos quisieran, pero la verdad es que al final acabamos todos pintándonos. Fue realmente agradable el ambiente que se creó. Los pequeños se pintaban entre ellos, pintaban a los adultos y a las educadoras. Las miradas, las caricias, la delicadeza en sus manos hacia los demás, las confidencias ante el espejo, los diálogos…, todo estuvo cargado de emoción, entusiasmo y felicidad.

Estas propuestas previas dotaron de sentido al día en el que se celebraba el Carnaval en la escuela y para el que, una vez más, la mayoría de los cursos habían continuado con la "tradicional y aceptada" manera de hacer. Muy a nuestro pesar, que habíamos compartido con gran entusiasmo los cambios y resultados que íbamos observando a lo largo de todo el proceso, con la intención de poder ampliar la transformación y darle otra oportunidad, en este caso, al Carnaval en la escuela. Lo cual no resultó posible, al menos en algunos casos. En el nuestro podemos decir que en ese día que se respiraba un ambiente de fiesta artificialmente preparado y sin casi nada de sentido para la mayoría de los niños y niñas, así como maestros y maestras, en nuestro caso, lo vivimos en parte, como un día más, igual a los anteriores, pero con la diferencia importantísima de que además ese día lo compartiríamos con otros amigos y amigas. Así que cada uno eligió lo que creyó conveniente, preparamos todo lo que habíamos elaborado en los talleres con las familias y nos dispusimos a compartir un día de fiesta con los demás.

Fue muy importante para nosotras, como educadoras, observar cómo cada uno pudo participar a su manera, sin presiones, ni obligaciones. Pudimos ser libres de elegir qué ponernos o no y por qué, vivirlo y compartirlo con los demás, mayores y pequeños. Expresamos todo lo que habíamos disfrutado durante el último mes y medio. Era una manera de compartir más allá de nuestro grupo, de mostrar lo que habíamos hecho y vivido con tanta ilusión, lo que para nosotros era tan importante.

Quizá, algunos puedan decir que no llevábamos disfraces caros, ni elaborados, ni nos habíamos convertido en personajes famosos de películas, ni había exuberantes princesas todo de rosa, pero lo que sí podemos afirmar es que durante esos días observamos unos niños y niñas capaces de decidir por ellos mismos, sin miedos, sin tiempos, ni objetivos. Cada cual a su ritmo, eligiendo en función de sus características, de sus intereses o preocupaciones. Porque allí todos los disfraces eran igual de valiosos, eran "nuestros" disfraces, nuestras combinaciones, nuestra fantasía y nuestra manera de representarla y de expresarla. Sin artificios, sin consumismo. De la manera más sencilla, lúdica y libre y además con una gran carga afectiva.

Las valoraciones que podemos hacer de nuestra transformación son más que positivas. No sólo en este caso en concreto, sino que han ido más allá. Somos más conscientes de la importancia que tiene nuestra intervención tras la observación de los niños y niñas, de su momento madurativo, de sus características individuales y grupales, de sus juegos y motivaciones.

Un espacio y unos materiales apropiados, acompañados de un ambiente afectivo, de confianza y libertad, pueden mejorar notablemente la iniciativa de los niñosy las niñas, sus juegos, las relaciones que se crean entre todos los miembros… y en consecuencia su desarrollo global. ■

Bibliografía

ANTON, Montserrat (coord.): *Planificar la etapa 0-6*, Barcelona: Graó, 2007.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel : *Aprender y enseñar en Educación Infantil*, Barcelona: Graó, 1998.

RUÍZ DE VELASCO, Ángeles; ABAD, Javier: *El juego simbólico*, Barcelona: Graó, 2011.

¿Pañales reutilizables?

Maite Gracia, Edurne Huesa

Durante los últimos tiempos las noticias sobre la crisis financiera y económica copan los titulares de los medios de comunicación. Pero en cambio no es tan frecuente leer ni oír, junto con ellas, que esta crisis oculta la grave crisis medioambiental en que vivimos, ya que el funcionamiento mayoritario de la economía actual se basa en el despilfarro de los recursos naturales y en la generación de residuos.

Para superar dicha crisis sabemos que es necesario avanzar en el camino hacia la Sostenibilidad, concepto éste que en su primera acepción se definió como: «el desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades». Informe Brundtland (Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo, 1988).

Para ello, todas las personas y en todos los ámbitos podemos intentar mejorar la situación actual, «si pensamos globalmente y actuamos localmente».

Desde las escuelas infantiles también podemos tomar medidas hacia la Sostenibilidad. Simplemente mejorando los espacios de recreo, usando menos recursos y priorizando los materiales naturales, o los alimentos del entorno y de la época, nuestros centros serían más sostenibles. Pero en otros aspectos, en cambio, nos encontraremos con más dificultades. Claro ejemplo son los pañales desechables, que por cantidad, volumen y peso suponen una cantidad muy importante de los residuos generados en las escuelas infantiles.

Quizás pocas personas sabrán que, según estudios estadísticos, cada bebé utiliza de media unos 4.000 pañales, los cuales suponen alrededor del 1,6% en peso de los residuos municipales y un 70/75% de los generados en las escuelas infantiles (García Travería, 2006). Debido a su dificultad de reciclaje, pues se estima que se requieren más de 200 años para su completa descomposición, en algunos países (como Bélgica y Reino Unido) se ha empezado a promover el uso de pañales de tela reutilizables, como estrategia de prevención de residuos.

También en España algunos municipios, muy comprometidos con la disminución y el reciclaje de la basura, han iniciado campañas de promoción del uso de los pañales reutilizables, tanto en escuelas infantiles como entre las familias, de los pequeños de dichas edades.

Los pañales reutilizables actuales no tienen nada que ver con los que conocimos todas aquellas personas que rondamos la cincuentena, cuya falta de transpiración provocaba irritaciones de la piel del bebé. Su confección se realiza con materiales naturales y/o transpirables y la absorción es natural, sin la necesidad de utilizar geles o productos químicos que aumenten artificialmente la absorbencia, los cuales además pueden provocar alergias o infecciones. Consisten en una tela de tejido absorbente (mayoritariamente de algodón o cáñamo) que se sustituye por una limpia a cada cambio de pañales, y un protector impermeable. El absorbente y el protector pueden estar cosidos o pueden ser dos piezas separadas

Asimismo los pañales de tela actuales son mucho más cómodos y ligeros que los de años atrás por lo que la movilidad de las criaturas no disminuye.

Y en cuanto a su limpieza, según estudios científicos, la temperatura mínima de lavado para evitar la presencia de microorganismos patógenos y garantizar las condiciones higiénicas es de 65º, temperatura mínima o superior a utilizar para el lavado del absorbente.

También se está observando que con el uso de los pañales reutilizables los niños y niñas controlan los esfínteres antes que los que usan pañales desechables, ya que con éstos los pequeños no sienten humedad en la piel y por consiguiente no sienten la necesidad de cambiar nada. Lo mismo, aunque en menor grado, ocurre con los pañales de tela que tienen la capa en contacto con la piel de poliéster. (revista *OPCIONS*, n.º 18, 2005-2006)

Algunas experiencias

A partir de 2006 el municipio de Sant Cugat del Vallés (Barcelona, 83.337 habitantes) fue pionero al plantearse el uso de dichos pañales en sus escuelas infantiles y por ello recibió el XIV premio de Medio Ambiente de la Generalitat de Catalunya, así como la consideración de buena práctica por la FEMP (Federación Española de Municipios y Provincias).

Este proyecto se mantiene en la actualidad en las seis escuelas infantiles del municipio y el año pasado se amplió a las familias.

Además durante el curso 2011-2012 se ha iniciado el lavado de los pañales en la lavandería de una de las escuelas infantiles existente. Para conocer dicha experiencia consideramos muy interesante el estudio de González, Calaf y Puig «Pañales reutilizables como estrategia de prevención de residuos».

También en la escuela infantil de Cabanes, (Gerona, 900 habitantes) durante el curso 2008-9 el Ayuntamiento promovió, gracias a una subvención de la *Agència de Residus de Catalunya*, la introducción de pañales de ropa reutilizables en la escuela infantil municipal Picacanya de Cabanes

Otro ejemplo es la ciudad de San Sebastián (Gipúzkoa, 186.122 habitantes) que inició un proyecto similar en algunas de sus escuelas infantiles en el año 2006.

Aunque dicho proyecto se interrumpió al traspasar la gestión de dichas escuelas infantiles municipales al Gobierno Vasco, actualmente el ayuntamiento donostiarra ha relanzado el plan "Bebés de Donostia, cero residuos".

La experiencia de una madre

Soy Saioa Altzua Galparsoro, geóloga de formación y educadora ambiental de profesión.

Empecé mi andadura profesional en una Escuela de Medioambiente y desemboqué en el Museo Escuela de Eskoriatza (Gipuzkoa), Museo histórico etnográfico que también se ocupa de la gestión local en la Agenda 21 Escolar. En la faceta personal, soy madre de una niña de un año.

Hace un par de años, hice un postgrado de Desarrollo Sostenible, en el que, por casualidad, tuve noticia de los pañales reutilizables. Me interesó el tema pero tampoco le di más vueltas, ya que no me tocaba el tema tan de cerca. Es verdad que era, y soy, usuaria de la copa de luna (para la menstruación) y defensora a ultranza de ella. Tengo especial sensibilidad hacía los objetos reutilizables y saludables, ya que son más beneficiosos para nuestro cuerpo, el medioambiente y la economía.

Al nacer mi hija, una persona me comentó cómo una amiga suya los usaba y estaba muy contenta. Y así empezó todo. Preguntando por aquí y por allá me fui convenciendo y decidí hacer la prueba. De todas las conversaciones que tuve con distinta gente saqué unas conclusiones claras:

- Hay que cambiarlos más a menudo que los de usar y tirar, ya que no absorben tanto.
- No irritan la piel.
- No necesitan ningún cuidado especial, ni lavados a altas temperaturas.

El mejor consejo que me dio un amigo fue el de no «cegarme» con los reutilizables:

«Si los usas 50 veces, 50 pañales menos que has echado a la basura, y ya está, confórmate con eso».

Este consejo que me vino estupendamente y ya son bastantes más de 50 los pañales que no he echado a la basura.

Aproveché el regalo de las y los compañeros de trabajo para hacerme con unos cuantos pañales y bastantes absorbentes. El cambio no me costó nada. Al cambiar el pañal en vez de tirar el usado a la basura, tras echar las heces al water, lo lavo en la lavadora con el resto de la ropa (si está manchado lo dejo en remojo con un poco de jabón) y cuando se seca, lo único que hay que hacer es meter el absorbente en el protector y ya está preparado para la próxima vez.

Es verdad que ocupan bastante y para salir utilizamos los desechables, si no tendríamos que salir con maleta. Y a las noches, como en nuestro caso, nuestra hija duerme muchas horas pues también hemos optado por los desechables.

Estamos muy a gusto con nuestra elección y desde luego que se lo recomiendo a toda la gente que me pregunta. El cambio no cuesta trabajo y la piel de nuestra chiquillería lo nota y mucho. Y me gusta pensar que también se nota en nuestra bolsa de basura, aunque pequeñita siempre es una contribución más hacia la consecución del objetivo: «Basura Cero».

Todo está por hacer.
Y no está mal que sea así,
pues la vida debe ser cambio y
mejora de nuestro entorno,
de nuestra única casa,
la Tierra.

Dicho plan dirigido a 40 familias, posibilita la subvención en un 80 % de la compra de pañales reutilizables y sus accesorios y ha sido presentado en la Semana de Prevención de Residuos de 2011.

Podemos mencionar otros municipios guipuzcoanos que siguen preocupándose por reducir este residuo. En Hernani las familias reciben como obsequio el *kit* de pañales reutilizables al nacer un hijo/hija y en Itsasondo el Ayuntamiento ha promocionado su uso en la escuela infantil.

Las experiencias de utilización de estos pañales en el ámbito escolar pueden suponer una reducción en el consumo de pañales del 37%, es decir unos 700 pañales por bebé y niño/niña, y una reducción de unos 147 kg de residuos anuales por bebé, según la investigación «Pañales reutilizables como estrategia de prevención de residuos».

Somos conscientes de los impedimentos que siempre conlleva cualquier cambio en los centros, como también de que algunas personas puedan juzgarlo como una «romántica idea ecologista». Pero sin utopía no se avanza y muchas prácticas habituales actuales hace 20 años eran una simple anécdota.

¿Quién nos iba a decir que en bastantes domicilios la selección de residuos sería práctica cotidiana, que se promovería desde las administraciones el transporte compartido o el uso de la bicicleta, que la compra de objetos de segunda mano, los bancos de tiempo y el uso de la copa menstrual se irían afianzando, o que por Internet se difundirían campañas en contra de abusos medioambientales cometidos por multinacionales y se conseguirían cambios?

También en nuestros centros escolares van cambiando las cosas: realizando ecoauditorías, implantando buenas prácticas ambientales, impulsando un sistema de compra verde, implantando el huerto escolar, aspirando a un comedor más sostenible (cocina propia, con productos de la zona, ecológicos,…).

La adopción de los pañales reutilizables en las escuelas infantiles puede ser otro paso más hacia la Sostenibilidad, redundará en la Educación Medio Ambiental de pequeños, familias y profesorado, así como en el bienestar presente y futuro de los pequeños, porque si los adultos usamos ropa interior textil, ¿por qué los niños y las niñas no pueden usar pañales de tela? ■

Espacio de encuentros en el tiempo de acogida

Ainhoa Ibarrola

En las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona teníamos muy clara la importancia y complejidad del tiempo de acogida, y es por eso que decidimos crear un grupo de trabajo para intercambiar experiencias y reflexionar en este período.

Fuimos cuatro las escuelas (Izartegi, Milagrosa, Mendillorri e Izartegi) que, junto a Jaime Tanco (director técnico) y Alfredo Hoyuelos (atelierista), las que nos sumergimos en este proyecto en el que todavía estamos inmersas.

Durante el curso 2011-12 nos juntamos en nuestras horas formativas y compartimos vivencias, conocimos experiencias de otros lugares, pusimos nuestra práctica en duda… Todo para conseguir un tiempo de acogida más respetuoso para todos y todas (niños y niñas, familias y escuela).

Fruto de este trabajo y de las reflexiones realizadas en el grupo, cada escuela decidió introducir cambios para intentar mejorar nuestra práctica. En Izartegi queríamos dar el protagonismo a cada niño y niña, que fueran él o ella los que decidieran cuándo separarse de su familiar y cuándo acercarse a las educadoras; cada uno a su ritmo y según sus necesidades. Para ello, introdujimos algunos cambios, que se pueden resumir en:

- La actitud de las personas adultas presentes en el espacio propio del grupo. Las familias y educadoras debían permanecer en silencio y los padres y madres sin apenas moverse del lugar que habían elegido. De esta manera, sería el niño o la niña quien decidiera cuándo y cómo separarse. La actitud de las personas adultas presentes en la estancia sería de total disponibilidad, atentos a los movimientos de los niños y niñas, de sus miradas, de sus acercamientos, de sus distanciamientos… Solo cuando se diera la separación del padre o madre, y empezara a crearse el vínculo con la educadora, les plantearíamos la posibilidad de que saliesen del aula. Esta posibilidad era la que, en último término, podía decidir cada padre y madre.

- Espacio de Encuentros. Este fue otro de las novedades que introducimos en el tiempo de acogida del curso 2012-2013. Y es el que paso a narrar a continuación.

Espacio de encuentros.

Dentro del espacio propio del grupo habíamos intentado dar protagonismo a los niños y niñas, pero veíamos que las familias también necesitaban su espacio. Otros años, cuando las familias salían de la estancia habíamos observado una carencia: las madres y padres salían por unos minutos en los que, fuera de la escuela, no tenían apenas tiempo de ir a ningún lado, y podían sentir angustia; ya que muchas veces era la primera vez que se separaban de su hijo o hija. Algunos y algunas no conocían a nadie para poder hablar de lo que sentían o les preocupaba en ese momento. Intentando canalizar esta necesidad y ese derecho es cómo surgió el Espacio de Encuentros.

Queríamos conseguir un espacio en el que las familias fueran protagonistas, en el que se sintieran arropadas, comprendidas, en el que pudieran intercambiar sentimientos con otras familias, en el que podrían expresar sus dudas y estas obtuvieran escucha y, a ser posible, alguna respuesta…

En Izartegi, vimos que este espacio podía ubicarse en el comedor de las educadoras, pero para ello era necesario ambientarlo adecuadamente y planificar bien los tiempos (tenía que haber tiempo para todos: para las familias y para el descanso de las educadoras). Tras reflexionar y ver las distintas posibilidades, acordamos que merecía la pena, y que lo íbamos a intentar.

Planificación del espacio

Para que fuera viable y no se saturará, debíamos limitar su uso. Decidimos que se ofrecería la posibilidad de acceder a todas las familias de niños y niñas nuevos, ya que eran las que se podían encontrar en una situación de mayor vulnerabilidad emocional.

Queríamos ofrecer este espacio cuando se dieran las primeras separaciones, cuando fueran de menos de media hora. Así evitaríamos superar la capacidad del espacio disponible.

Decidimos que la directora de la escuela fuera la persona que acompañara a las familias en esos momentos, para hablar con ellas, resolver dudas, y poder informar de la situación y proceso de cada uno de los niños y niñas mientras los padres y madres no los veían (para ello, yo, como coordinadora de este Espacio, volvía al aula a observar a los niños

Las imágenes de este artículo han sido realizadas por Alfredo Hoyuelos en la Escuela Infantil Municipal Izartegi de Pamplona.

y niñas y daba información compartida a cada padre y madre presentes en el mismo).

El espacio debía contar con una ambientación adecuada, en la que las familias se encontraran cómodas, y quedara reflejada nuestra filosofía e imagen de infancia.

De este modo, colocamos varios elementos importantes para hacer más acogedor dicho espacio:

- Un cuaderno para que escribieran sus ideas, sentimientos…
- Dibujos de los niños y niñas de Izartegi.
- Fotografías de momentos significativos.
- Revistas, libros y cuentos seleccionados.
- Música seleccionada para acompañar algunos silencios y algunas palabras.
- Pastas y café.

Este espacio quedó preparado al final del curso 2011-2012. Una vez empezado el nuevo curso, solo quedaba comenzar a usarlo.

Ahora que ya hemos pasado los momentos más críticos del tiempo de acogida, puedo decir que la experiencia ha sido muy positiva. El Espacio de Encuentros ha tenido una gran acogida, han hecho uso de ella casi todas las familias… Después de romper el hielo inicial, debido al desconocimiento mutuo, ha sido un lugar en el que tomar un café, leer una revista, compartir experiencias y miedos… Las familias se han sentido acogidas en el centro, han vivenciado que eran parte de un grupo, que no estaban solas con sus temores y fantasías.

Para mí ha sido una experiencia muy enriquecedora, he podido relacionarme con las familias de una manera más cercana, he podido hablar con ellas, responder a sus dudas, explicar nuestra manera de trabajar y compartir mis vivencias, como directora, educadora y también como madre. Estos aspectos estoy segura de que, también, son elementos comunicativos que construyen una base segura en la relación posterior con las familias.

Aunque todavía nos queda mucho trabajo por delante, mucho que cuestionar y reflexionar, tenemos claro que el Espacio de Encuentros será un ámbito presente en el tiempo de acogida de Izartegi en los próximos cursos. Es una buena idea. ■

El respeto al ritmo personal: realidad o utopía

Lourdes Quero

El aprendizaje es un proceso interno, no es absorbido pasivamente del ambiente, sino construido por los niños y niñas a través de la interacción de sus estructuras mentales con lo que les rodea, es decir, son activos y protagonistas de este proceso.

Además es necesario que los aprendizajes sean significativos, que los pequeños estén interesados en ese momento en lo que van a aprender. En nuestra práctica, debemos proporcionar a los niños y niñas situaciones en las que tengan oportunidad de interactuar con el ambiente y organizarlo, de tal forma, que sea rico en estímulos y respetuoso de sus necesidades.

Es imprescindible adecuarnos a los distintos ritmos individuales de los pequeños que forman parte del grupo. Es algo asumido por todos, el hecho de que cada uno requiere su tiempo para realizar estos aprendizajes y, por lo tanto, la organización de los grupos, las rutinas, el juego, los espacios y materiales, tiene que dar respuestas, individuales a los distintos ritmos, y también colectivas, de cara al grupo.

De ahí la importancia del papel que tiene el educador o educadora en todo el proceso de construcción del conocimiento, como organizadora de la vida diaria, atendiendo a la seguridad, flexibilidad, estabilidad y estimulación, necesarias para que se produzca.

Los tiempos diarios deben ser regulares y estructurados pero no rígidos, sino todo lo contrario, flexibles, para que puedan adecuarse a las necesidades de los pequeños, respetuosos de la singularidad de cada cual, observando siempre el principio de globalidad para el aprendizaje.

Estos aspectos están ampliamente consensuados por la comunidad docente y todas tenemos claro lo que hay que considerar.

¿Qué hago con los pequeños, qué hago en mi clase?

Observemos una clase cualquiera, la mía por ejemplo, en la cual la educadora tiene presente todos estos aspectos y trata de llevarlos a la práctica.

Abrimos las puertas y entran las niñas y los niños, cada uno en su momento. Algunos quieren colgar sus abrigos y mochilas, y otros ya han entrado en la clase. Tras un tiempo que considero suficiente les indico que se vayan dirigiendo a la alfombra para comenzar con esta actividad. Algunos pequeños continúan en las perchas charlando tranquilamente, otros están observando y manipulando los materiales del rincón del proyecto que estamos trabajando, otros han cogido cuentos y los miran con interés. Sólo unos pocos están en la alfombra esperando…

La teoría me dice: hay que respetar los ritmos individuales; la práctica me lleva a mirar el reloj –¡que tarde es! No me va a dar tiempo a todo lo que tengo que hacer. Rápidamente salgo a buscar a los que conversan fuera animadamente y los llevo hacia la alfombra. Les pido a los que leen cuentos que los guarden y se sienten. Lo mismo con los que están en el rincón del proyecto. Si alguno se ha quedado despistado, le llamo y le pido que se siente.

Varios pequeños me dicen: «pero Lourdes, si estoy haciendo…» Otros, «mira lo que he encontrado»; pero yo ya tengo mi piloto puesto y sé que tengo que iniciar la actividad porque el tiempo pasa y se me acumulan las tareas. De manera que, de la mejor manera que se me ocurre, trato de responder rápidamente para poder empezar.

Más tarde realizamos la actividad prevista. Se acerca la hora de salir al patio y tienen que tomar el desayuno antes. Voy pidiendo que vayan terminando para ir al baño y poder desayunar. Algunos recogen y se dirigen al baño pero otros están enfrascados en su momento y ni siquiera me han escuchado. Me acerco y les repito que vayan recogiendo, se hace tarde. De nuevo algunos actúan pero al darme la vuelta veo un grupito muy interesado en lo que está haciendo que no han movido ni una pestaña. Como se me echa el tiempo encima les llamo y les digo: «vamos chicos, recoged, que hay prisa». Uno de ellos me mira muy serio y me dice: «prisa para qué» Y contesto: pues para desayunar e ir al patio, casi es la hora. Y me contesta: «ah, claro, tú tienes prisa, yo no, porque todavía no tengo hambre y no tengo ganas de hacer pis…

Me doy la vuelta y no puedo contener la risa. La verdad, me ha puesto en mi sitio, porque verdaderamente soy yo la que tiene prisa, porque la organización del centro me exige que cumpla unos horarios y no siempre estos horarios organizados coinciden con las necesidades de los pequeños ni con la respuesta a sus ritmos personales, de actividad, aprendizaje, biológicas, de juego.

Quién no ha tenido ocasión de ver a algún niño o niña absolutamente concentrado en su juego y ha sentido pesar al ver cómo se le saca de la situación, un poco de cualquier manera, esgrimiendo razones organizativas: «venga, deja eso que ahora toca pintar»; y el niño o niña tiene que abandonar aquello que tanto le estaba interesando y que seguro le suponía un mayor aprendizaje, más significativo para él o ella, para desarrollar las tareas que les imponemos los adultos.

Me hace pensar: «por qué decimos lo que no hacemos; por qué, teniendo claro lo que hay que hacer, no conseguimos adecuar nuestra respuesta educativa a sus necesidades individuales; por qué frenamos su aprendizaje, su desarrollo con nuestras «cosas de mayores»; y es que, a fin de cuentas, no siempre están presentes en el pensamiento de los adultos que dirigen y organizan, desde fuera, los centros educativos. Pero sí está en nuestras manos decidir cuándo hacemos o no hacemos lo que nosotros, educadores, deseamos; qué propuestas realizamos y cómo se lo planteamos a nuestros niños y niñas para que sean las que consigan esas situaciones de absoluta concentración y mayor aprendizaje que, en ocasiones, nos vemos obligados a interrumpir. ■

Entrevista a

Gino Ferri

David Altimir

Desde hace más de 25 años Gino Ferri trabaja como maestro de la escuela municipal 3-6 en Reggio Emilia. Actualmente también dedica partede su tiempo a la formación de maestros de diferentes escuelas de otros municipìos italianos de Emilia Romagna. En esta conversación expone algunos conceptos fundamentales de la pedagogía reggiana, aspectos de gran interés para la educación infantil.

David Altimir: Gino, veo que el título de uno de los cursos que das es: "Observar, documentar y comunicar en la educación". ¿Cómo interpretar estos tres conceptos por lo que respecta a la educación para los niños y las niñas?

Gino Ferri: Creo que la observación, la documentación y la comunicación son tres conceptos importantes en educación. Se refieren a las prácticas cotidianas y están en relación estrecha uno con otro, aunque conviene tener en cuenta las especificidades de cada uno.

Intento explicarme mejor a partir del concepto de observación. En mi opinión, la observación de las personas que trabajan en las escuelas infantiles es una estrategia de conocimiento muy importante porque nos permite comprender muchos aspectos del campo en el que operamos.

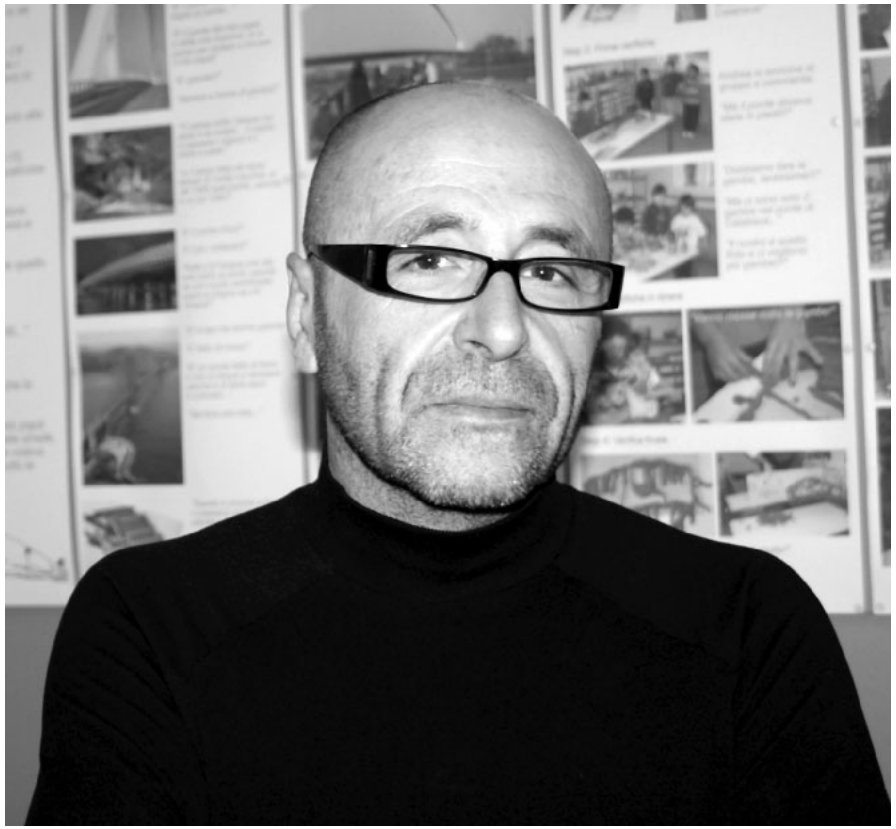
Doy sólo algunos ejemplos: la observación nos permite conocer a cada pequeño, los grupos y sus dinámicas, los procesos de aprendizaje, las relaciones con el ambiente y el espacio educativo. En definitiva, lo que pasa en todos los ámbitos de la vida desde el día en que decidimos utilizar esta posibilidad para el aprendizaje.

David Altimir

Ciertamente, el conocimiento que obtenemos a través del proceso de observación ha de orientarse hacia la acción, porque somos personas que trabajamos con una responsabilidad educativa específica. Las observaciones que realizamos como maestros, por lo tanto, tienen un carácter pragmático y no meramente descriptivo. Han de ayudarnos a entender y actuar en consecuencia. Si en la observación no conseguimos acciones efectivas, basadas en datos (y significados) que surgen de ella, corremos el riesgo de perder el tiempo.

Para que la observación llegue a ser una estrategia cognitiva de gran alcance, ha de apoyarse en herramientas conceptuales (hipótesis relativas a lo que observamos) y operativas (pautas de diferentes tipos para la anotación de las observaciones) adecuadas y de una documentación válida (grabaciones de audio y vídeo, fotografías...). Los rastros documentales, de hecho, son un recurso muy valioso que nos permite revisar e interpretar las observaciones, comparar puntos de vista, formular hipótesis y extraer significados, identificar las acciones que conviene conseguir y qué didácticas proponer que sean coherentes con el contexto y con las zonas de desarrollo próximo de los niños y las niñas con los que vivimos cada día.

Hablando de observación llegamos necesariamente a hablar de documentación. Como he mencionado al principio, estas dos prácticas están estrechamente relacionadas porque la documentación da soporte y complementa la observación y conjuntamente dan forma a los procesos de



conocimiento de maestros y maestras. Así, podemos decir que la documentación es una estrategia de conocimiento. Y, si conseguimos enraizar nuestras acciones cotidianas en todo lo que aprendemos a través de la observación y la documentación, entonces ambas basan y apoyan nuestras estrategias proyectuales y, por lo tanto, contribuyen a alimentar los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas.

D. A.: Así la documentación es un proceso interesante tanto para los niños como para los maestros, porque ayuda a construir el conocimiento de ambos grupos.

G. F.: Claro. La documentación es un concepto multidimensional, y también juega otra función importante en la educación: es un soporte fundamental de la comunicación. Tanto dentro de la escuela 0-3 o la escuela 3-6 como en el exterior, el territorio, la ciudad, la política y la sociedad en general.

La educación está empapada de comunicación, como todos los aspectos de la existencia humana. «No se puede no comunicar» es el primer axioma de la comunicación que formulan Watzklawick y otros estudiosos de la escuela de Palo Alto, a principios de la década de 1970. Esto significa que cada interacción humana es una forma de comunicación en la cual los significados se construyen y se negocian. Cada escuela es un universo atravesado en todo momento por flujos de comunicación de cualquier tipo, pero no me detendré demasiado en ello porque es una cuestión compleja fuera del alcance de nuestra entrevista. A pesar de ello la he introducido porque proporciona el marco conceptual en el que me gustaría centrar el discurso más próximo a mi corazón: la función comunicativa de la documentación.

D. A.: Entremos un poco más en el tema en concreto. ¿Qué formas puede adoptar esta documentación?

G. F.: Cada vez más, en las escuelas infantiles producimos objetos comunicativos (publicaciones, presentaciones multimedia, documentación de pared, vídeos...) que hablan de nuestras experiencias y de lo que para nosotros tiene valor en nuestra vida cotidiana. Y cuando digo nosotros, me refiero a todas las personas que constituyen la comunidad educativa: en primer lugar los niños y las niñas, los trabajadores y las trabajadoras, las familias.

Bien, esta actividad de producción documental se ha convertido progresivamente en una parte estructural de nuestro trabajo, porque comunicar, hacer visible el significado que hemos sido capaces de reconocer en las experiencias educativas vividas, forma parte de nuestra responsabilidad profesional.

D. A.: ¿Puedes aclarar un poco más este punto?

G. F.: Por supuesto, el discurso de la responsabilidad profesional me parece central y especialmente importante...

Para entenderlo mejor, hemos de captar y desarrollar las sugerencias ofrecidas por algunas de las referencias culturales que he mencionado antes. Me refiero particularmente a los estudios de psicología de la comunicación, que han destacado especialmente la dimensión relacional (la construcción de la realidad y la negociación de los significados mediante la interacción) y la dimensión pragmática (los efectos de los actos comunicativos en los interlocutores, siempre dentro de esta dimensión de intercambio de las negociaciones encaminadas a la construcción de significados intersubjetivos). Creo que son evidentes las fuertes implicaciones de lo que acabo de decir, incluso y especialmente en la educación: la comunicación es una dinámica que ayuda a definir la calidad de las relaciones internas en el proceso educativo. Esto es cierto no sólo en la comunicación directa que cada día mantenemos con los pequeños y las familias, sino también en relación con todas las formas de comunicación indirecta mediata (del latín *medium*) que el conjunto de objetos comunicativos que producimos en nuestro trabajo transmiten. Cada objeto comunicativo ayuda a definir la calidad de las relaciones con los demás protagonistas del proceso educativo. Pero no sólo eso: cada objeto comunicativo, al salir de una escuela concreta, se encuentra con una pluralidad de otros interlocutores y contribuye necesariamente a la creación de una cultura de la infancia y de la educación.

Debo señalar que he utilizado la palabra construir. Podría haber dicho que cada objeto comunicativo difunde cultura de la infancia y de la educación, pero de esta forma me habría perdido alguna cosa fundamental: habría olvidado que los significados (y por lo tanto también la cultura, que puede ser entendida como una superposición móvil de significados) son construcciones humanas, y que cada uno de nuestros mensajes no se ha interpretado como si se tratara de una entidad autosuficiente, más bien como una apertura de sentido incompleto que se abre a la interpretación constructiva de los demás. Creo que es obvia, pues, la responsabilidad que tiene cada forma documental, al menos implícitamente, incluso sin que seamos plenamente conscientes de ello...

Por eso creo que sería oportuno abandonar la definición un poco genérica de documentación, que a veces me parece usada de manera demasiado amplia (y por lo tanto potencialmente ambigua), y de vez en cuando centrarnos en sus diferentes aspectos, en función de qué nos interese profundizar.

Por lo menos esto es lo que estoy intentando hacer al hablar sobre el valor y las funciones de la documentación como estrategia cognitiva, proyectual y comunicativa. Y, repito, se trata de dimensiones distintas, pero también de distintas formas de conceptualizar y utilizar el material que producimos y recopilamos en nuestro trabajo (notas, grabaciones de audio y vídeo, fotografías, productos y elaboraciones de los pequeños...) Esta precisión puede hacernos más conscientes y por lo tanto más capaces de ejercer nuestro papel.

En encuentros con maestros y maestras de educación infantil es un tema al que siempre doy importancia.

D. A.: Durante muchos años has dado cursos de formación sobre estas cuestiones con maestros y maestras de educación infantil en algunos municipios de Emilia Romagna. ¿En qué aspectos, en particular, te pedían apoyo?

G. F.: Cuando empecé a colaborar con estos *nidi* y *scuole dell'infanzia* (estoy hablando del año 2005), me pedían especialmente que les enseñara cómo utilizar las herramientas para producir documentación, pero esta fase fue relativamente corta. A continuación, empezó la parte más interesante y más rica en desarrollo potencial de un proceso que continua hasta hoy.

Todo empezó con la demanda de los maestros y maestras para que los ayudara a conseguir «documentaciones bonitas». Si hubiese adoptado ante ellos una actitud crítica de superioridad, hubiese etiquetado su demanda como petición equivocada, o la podría aceptar como tal y simplemente darles soluciones inmediatas, fáciles, para aplicar de forma pasiva. Hice todo lo contrario: empecé a escuchar y traté de averiguar qué había dentro y detrás de esta petición.

Planteé algunas preguntas generales y sus respuestas pusieron de manifiesto aspectos muy interesantes. Para algunos de ellos, producir al menos dos publicaciones cada año era una especie de obligación impuesta por los administradores (quizás inspirados por la idea de que una mayor visibilidad de lo que se hace en las instituciones educativas es suficiente para justificarlas por lo que respecta a los costes de gestión; objetivo alabable, pero el mensaje no era suficientemente claro y estos enseñantes sólo lo percibían como una imposición desde arriba). Para otros, había la necesidad de sintetizar los proyectos vividos con los pequeños, que a veces corrían el riesgo de evaporarse en una acumulación de hechos de los cuales se hacía difícil captar el significado. Para otros, había la necesidad de ajustarse a modelos profesionales muy comunes en la cultura educativa de nuestra tierra y, por lo tanto, encontrar seguridad por lo que respecta al sentido de la propia identidad como maestros (siempre difícil y con frecuencia esquiva).

Igualmente eran interesantes las visiones relativas a la dimensión estética con que les hubiese gustado connotar sus documentaciones educativas. Algunos de estos maestros estaban, de hecho, plenamente satisfechos con la belleza de su documentación, que corresponde al gusto subjetivo (convertido en valor absoluto e incuestionable). Mientras otros pensaban que era apropiado replicar modelos visuales derivados de otras culturas (la moda, las revistas *trendy*, el diseño) o experiencias educativas de éxito.

Partí de estas interpretaciones para abrir un proceso orientado a construir una nueva visión de los objetos comunicativos producidos en el ámbito educativo, poniendo de relieve el carácter relacional y de construcción de significados de los que he hablado antes y, sobre todo, poniendo el acento en el discurso sobre las responsabilidades inherentes a todas las formas de la comunicación educativa. Esto nos sirvió para dar un nuevo significado a los gestos y las prácticas de trabajo que, en muchos casos, estaban perdiendo su significado.

D. A.: Así, de alguna manera, documentar te hace ver y descubrir tu forma de trabajar con los pequeños.

G. F.: Exacto. Esta sería quizás la función principal. Observar e interpretar para conocer.

D. A.: Hablabas también de la dimensión estética.

G.F.: Sí. Sobre esta base, después traté de profundizar en el discurso sobre la dimensión estética que a mi entender no es posible separar ni de la función comunicativa de estos productos ni del contexto particular donde se originan, la educación. Mi opinión es que, en el ámbito educativo, las formas visuales, gráficas que decidamos utilizar siempre deben estar subordinadas a su eficacia en hacer perceptible, con la mayor facilidad e inmediatez posible, lo que queremos comunicar.

Declarando esto no me limito a considerar la cuestión sólo desde el punto de vista estético. Me estoy refiriendo al hecho de que todos los medios comunicativos instauran una relación con la mente de quienes intentan descifrar el mensaje.

D. A.: ¿El medio y el instrumento de observación y documentación condicionará la interpretación y por lo tanto el conocimiento?

G.F.: La descodificación es un proceso dinámico activo y complejo que comporta una actividad rica y consciente de tareas de atención y esfuerzo congnitivo para recoger todos los datos necesarios para la comprensión y la interpretación. Si los signos, símbolos, códigos, formas de organización de la información son inadecuados, excesivos, poco atentos a las características de la percepción del espectador, se corre el riesgo (tal vez inconscientemente) de producir una sobrecarga de información que a su vez genera una sobrecarga cognitiva, y esto comporta con frecuencia una gran dificultad para reconocer el contenido de nuestra comunicación.

En otras palabras, sostengo que en el ámbito educativo la legibilidad es un valor primario, fundamental, que conviene buscar constantemente. En la educación la legibilidad define el valor estético de las formas visuales que utilizamos para comunicar. Quiero decir que el valor estético debe ir acompañado por la eficacia comunicativa. Un objeto de documentación, por bonito que sea, si no se comprende pierde todo su valor estético. No hemos de arriesgarnos a hacer bucles estéticos sobre la propia experiencia.

No quiero alargarme mucho. Cito sólo el hecho de que la legibilidad es una cualidad intrínseca de la comunicación visual que responde a principios bastante definidos, ciertamente no reducilbles al dominio exclusivo de la subjetividad, y que se refieren a ámbitos cognitivos como la psicología de la percepción, la psicología de la comunicación, la teoría de las formas...

D. A.: Muchas gracias por esta conversación.

G.F.: Gracias a la revista *Infancia* por darme la oportunidad de expresar mis pensamientos sobre temas que me parecen muy importantes. ■

Aprender en la escuela

En este artículo se describe cómo se ha ido tejiendo el sueño o utopía de hacer realidad la escuela Oihanzabal durante el curso 2011-2012, para las maestras, para los pequeños, para sus familias...

Aintzane Buldain, Alfredo Hoyuelos, Mirari Nazabal, Andrea Redin, Goizargi Santxo, Maite Vélez

Atravesar y vivir desde el cuerpo para aprender en la formación inicial

Alfredo Hoyuelos

Este es mi cuarto curso como profesor asociado de la Universidad Pública de Navarra. Mi asignatura es «Organización de la Escuela Infantil», dentro de los estudios de Grado de maestro en Educación Infantil.

Las clases están basadas en la observación, reflexión y debate de proyectos documentados reales con niños y niñas menores de 6 años y, fundamentalmente, menores de tres.

Pienso que la documentación es la estrategia que, como narración y argumentación, posibilita desvelar la cultura de la infancia y la llamada pedagogía de la escucha. Sin embargo, me he dado cuenta de que no es suficiente. Las alumnas llegan a la universidad con vivencias personales en su piel, *in-corporadas*, que son las que han vivido en su trayecto escolar. Un recorrido de pocos recuerdos de educación infantil y de una biografía escolar –fundamentalmente en primaria, secundaria obligatoria y bachillerato– poco lúdica, repleta de fichas, libros de texto, órdenes, filas, obediencia y con la imagen de un profesional que es el que lo sabe todo, frente a un niño o niña que todo lo debe aprender en silencio y bajo coacción.

Este imaginario que tatúa el cuerpo y la mente de las alumnas he comprobado que hace imposible creer, aun viéndolo a través de imágenes, otra educación posible también en educación infantil. Las prácticas organizadas por la Facultad en educación infantil somete a sorteo los centros en los que las alumnas realizarán dichas prácticas oficiales (sólo, desgraciadamente, en 3-6 años). Lugares que, en muchas ocasiones y más de las esperadas, repiten el molde que he señalado de etapas educativas posteriores.

Por este motivo, quiero ofrecer a las alumnas siempre otra posibilidad de experiencias que existen, casi como un regalo *impensado*. De esta manera, elijo a maestras y maestros que respetan un mínimo *decálogo* ético formativo real:

- Lo básico de la vida escolar es el juego. A los niños y niñas se les respeta que prioricen lo lúdico frente a cualquier otra opción. Los niños y niñas pueden elegir dónde (dentro o fuera de aulas que permanecen siempre con la puerta abierta), cómo y con quién jugar en todo momento.
- Los niños y niñas eligen los proyectos que desean llevar a cabo sin presiones ni necesarias anticipaciones. El maestro o la maestra espera y da tiempo para que los niños y niñas lleven a cabo sus procesos sin motivar aprendizajes que él o ella quieren que el alumnado consiga.
- Los niños y niñas no llevan uniforme ni bata innecesariamente (sólo se la ponen cuando hay una posibilidad real de mancharse).
- El corro o la asamblea es optativo.
- No existen filas para los desplazamientos. Los niños y niñas se mueven con respeto y libertad.
- No existen fichas compradas ni fotocopiadas que hay que rellenar. Hay, sobre todo, material polisensorial no estructurado ofertado estéticamente.
- El aprendizaje de la lectoescritura o de «matemáticas» lo deciden, si lo desean, los niños y niñas.
- El o la profesional acompaña con presencia y vitalidad los procesos de vida de niños y niñas.

Fotografías del artículo: Aintzane Buldain, Goizargi Santxo y Andrea Redín.

El o la profesional no grita y se dirige, con un tono de voz bajo, individualmente a los niños y niñas, mirando desde cerca a sus ojos cuando quiere entrar en diálogo con cada uno.

- El maestro prepara propuestas, observa y documenta los procesos de niños y niñas.
- Los padres y madres tienen acceso libre y organizado al aula al comienzo y final de la jornada.

Deseo que las alumnas construyan otro imaginario y otra imagen de escuela, profesional e infancia. La experiencia de la escuela Oihanzabal, entre otras seleccionadas en educación infantil, reúne a la perfección este decálogo y lo supera con creces. Ofrece a las alumnas la oportunidad de vivir corporalmente prácticas «impensables e increíbles», según sus propias palabras. Prácticas que también analizamos y reflexionamos cada día en clase y que, finalmente, valoramos con las propias maestras en la Universidad.

Quiero agradecer a las alumnas el esfuerzo por desplazarse hasta Jauntsarats. Pero, sobre todo, quiero agradecer a Aintzane, Goizargi y Andrea su profesionalidad, compromiso con *lo público*, su convencimiento y la ocasión para que las alumnas de magisterio disfruten y aprendan de esta extraordinaria experiencia. Y también deseo reconocer públicamente la oportunidad que dan a los niños y niñas para que vivan con placer, intensidad y serenidad sus procesos de crecimiento. Si, sobre todo, las maestras confían en sus iniciativas, capacidades y potencialidades.

La escuela narrada

Aintzane Buldain, Andrea Redin y Goizargi Santxo

La escuela pública Oihanzabal es un centro educativo rural ubicado en el valle de Basaburua, en el noroeste de Navarra. Es una zona predominantemente vasco parlante, en la que prácticamente no existe industria, y en que la tradición ganadera ha estado ligada a su forma de vida hasta hace muy poco.

Oihanzabal es una escuela comarcal, a la que la mayoría de los niños y niñas se desplazan en autobús y taxi desde los doce pueblos que conforman el valle.

La escuela Oihanzabal comenzó su andadura en 1985 con un modelo lingüístico sólo en castellano; en el curso 1989-1990 se implantaron los modelos A (castellano con asignatura de euskera) y D (euskera). A partir del curso escolar 2005-2006 existe únicamente el modelo D.

Una característica que tiene gran influencia a la hora organizar los grupos es la variabilidad del número de niños y niñas que se incorpora a la escuela cada año. La cantidad de alumnado varía mucho, por lo que el tipo de agrupación cambia de acuerdo a las necesidades del momento. Dependiendo del número de alumnos y alumnas se trabaja en ciclos o como grupo de nivel. Hasta ahora en primaria se ha funcionado por ciclos, esto es, tres grupos.

Estos últimos años, el número de niños y niñas ha aumentado debido a la construcción de una urbanización y a la llegada de gente joven al valle. La situación social y económica de la zona también se ha visto modificada rápidamente por estas nuevas incorporaciones. El nuevo pueblo es hoy día lugar referente y punto de encuentro para mucha gente y, sin duda, lugar donde se centralizan gran cantidad de actividades (encuentros literarios, música, cine, charlas...).

En el valle, existe mucho movimiento y cohesión social y a estas inquietudes e intereses se les han sumado las ganas de hacer y cambiar una escuela tradicional por una más actual, para la vida, por parte del claustro.

Por ello, tanto por la demanda que las familias nos trasladan como por la necesidad del grupo de maestros y maestras, y considerando las características de la escuela (pequeña, cercana y familiar), la relación y la participación de las familias crece año tras año. De esta manera, el proyecto que comenzó siendo una transformación de escuela, poco a poco, va abriendo sus expectativas y ampliando su horizonte para poder ser un proyecto de comunidad, de valle.

Inicio del proyecto

En agosto de 2011, las maestras de la etapa de infantil, las cuales habíamos coincidido en diversos encuentros de formación, supimos que íbamos a trabajar en el mismo centro y, enseguida, nos pusimos en contacto. Estábamos impacientes, ilusionadas y expectantes… Ya en el centro se trazaba un camino, existían huellas, señales… pequeños pasos para un proyecto tan ambicioso como es el crear y ofrecer ambientes y tiempos educativos apropiados para los niños y niñas. Este año queríamos avanzar más y de manera más consciente. Para ello, las tres maestras con muchísimas ganas de aprender, estábamos dispuestas a cambiar dinámicas rígidas, incuestionables, inamovibles…

Como todo, y más aún cuando se va un poco a contracorriente, desde el primer momento hemos necesitado mucha energía, muchos momentos de reflexión, de lecturas, de puestas en común… Pero sobre todo alegría, ánimo e ilusión. Teníamos por delante un proyecto de centro y un reto profesional, y por qué no, personal.

En ese primer encuentro a finales de agosto, con el nuevo curso escolar a las puertas, teníamos que ir tomando muchísimas decisiones. Lo primero era conocernos como profesionales, sentirnos a gusto, como en casa, crear un clima adecuado en donde poder vivir momentos intensos, momentos confidenciales, de alegría y dolor... y asentar unas bases comunes.

Comenzamos a definir por dónde queríamos trazar nuestra práctica educativa y enseguida percibimos que estábamos en la misma sintonía, en una misma frecuencia.

En un principio no pusimos palabras a nuestros pensamientos, pero poco a poco, a la hora de poner en funcionamiento el proyecto, de preparar y compartir la primera reunión con las familias, y en nuestras reuniones pedagógicas semanales, fuimos acercando nuestras posturas, nuestras maneras de ser y hacer, lo que nos ha facilitado, sin duda, el poder dirigirnos hacia un mismo camino.

Nuestro objetivo principal lo teníamos claro: era que todas y todos nos alegrásemos de venir a la escuela.

Puesta en común

Partíamos de una misma imagen de infancia y, como dice Alfredo Hoyuelos, «teníamos necesidad de definirla y explicitarla para dirigir nuestras actuaciones educativas, nuestras relaciones con los niños y las niñas, nuestras propuestas y dinámicas en el aula... Explicitar para hablar sobre autonomía, sobre libertad y límites, sobre necesidades y ritmos de la infancia».

No dudamos en que los niños y las niñas son capaces, competentes, creativos, únicos e irrepetibles… Con derecho a sentir, a ser escuchados y entendidos, a disponer de tiempo para jugar, desarrollarse y ser. Atendiendo a estos criterios, estaba claro que los tiempos debían ser largos, sin prisas, que respetasen su derecho a compartir, dialogar, resolverse…

Sin duda, esta forma de ver y entender la infancia venía unida a nuestra manera de ser y estar en la escuela, con el grupo y las familias, teniendo que definir también nuestro rol como educadoras, y queriendo llevar a cabo una pedagogía de escucha.

Desde el comienzo del curso, unas para las otras hemos sido ejemplo de maestra, aportando cada una su carácter, su necesidad, su forma de poner límites, de observar, de escuchar, de contar un cuento... Nos consideramos acompañantes de los y las niñas en sus conflictos, en sus llantos, en sus descubrimientos... de muchos de los procesos que se dan. Acordamos adoptar una

postura discreta dentro del grupo, acompañar, ser referentes, poner unos límites claros… Teníamos muchas ganas de aprender y sorprendernos (de todo cuanto acontece), de admirar, disfrutar, y compartir el día a día de la escuela y lo que en ésta ocurre.

Dentro de nuestra filosofía educativa, deseamos que los y las niñas sean los auténticos protagonistas de su proceso y, de esta manera, no dirigimos, organizamos ni estructuramos el juego de los y las más pequeñas. Intentamos preparar ambientes adecuados, tranquilos y seguros, con propuestas y materiales ricos en las que se las más positivas experiencias puedan ser posibles; en los que todos y todas las niñas tengan opción a decidir dónde, con quién, con qué y durante cuánto tiempo quieren jugar; porque creemos que tienen el derecho a ser y sentirse autónomos y, en consecuencia, responsables de sus actos. Estos espacios son pensados cuidadosa y estéticamente por nosotras, con la intención de que sean abiertos, de libre circulación, agradables y que inviten a estar de una manera tranquila y relajada, que sugieran participar en ellos y nos hagan disfrutar, conversar e intercambiar descubrimientos y aprendizajes.

Los tiempos son largos, sin divisiones invasivas, en los que las vivencias se puedan dar y las cosas puedan ocurrir, para que cada cuál pueda llevar su propio ritmo: unas niñas juegan en los rincones mientras otros se cambian las zapatillas de estar en casa; una maestra comparte de manera agradable con una mamá o papá el último libro leído, mientras la otra ríe jugando a la oca con un grupo de niños y niñas… En definitiva, un tiempo para poder dar continuidad a los proyectos y dedicación a los juegos ya comenzados, para poder desarrollar las capacidades y potencialidades autónomamente y en libertad.

Desde este punto de vista, los materiales también son seleccionados, pensados, elegidos, y dispuestos en torno a criterios conjuntos fruto de la discusión y la puesta en común. Buscamos materiales de calidad y variados: estructurados, semi-estructurados y no-estructurados, ricos (madera, metal, porcelana, cristal…), naturales, lo más reales posibles e intentando que no reproduzcan estereotipos de la sociedad… que ofrezcan posibilidades infinitas. Están al alcance de los niños y niñas, colocados de una manera ordenada y estética.

El proyecto avanzaba, habiendo dedicado tiempo y esfuerzo a pensar, discutir y compartir la imagen de niño, niña, de maestra y de escuela, habiendo seleccionado, elegido y decidido (temporalmente, nada es inamovible) la distribución del espacio, tiempo y materiales, nos quedaba formular y probar la manera de llevar todo esto a cabo. Y como no, el juego libre y espontáneo de los niños y niñas nos daba la clave. Coincidíamos en creer que los y las niñas tienen derecho a jugar y que nuestro papel como docentes es el de garantizar la calidad, la posibilidad y la riqueza de ese juego. Jugar de verdad, de manera libre y espontánea, para poder conocer el mundo, avanzar, proyectar, canalizar, relacionarse, emocionarse… para ser niños y niñas. En torno a esta idea organizamos los diferentes espacios (en aulas y rincones complementarios), y las propuestas para grupo pequeño (talleres, psicomotricidad, corro mágico...), siempre de libre elección, para que niños y niñas crezcan responsables, críticos, respetuosos, activos y seguros de sí mismos.

Para poder llevar a cabo esta idea de escuela diferente, necesitábamos contar con las familias.

No entendemos una escuela amable si no es complementada y enriquecida por la participación de todas y todos los miembros de la comunidad escolar. Por eso desde un principio, los espacios y tiempos han estado abiertos y compartidos

con las familias, teniendo la posibilidad de sumergirse en ellos con naturalidad el tiempo que cada uno necesite. Cualquier mañana podemos ver a Arantxa, la madre de Ilargi, acercarse al mini taller acompañando a su hija o a Mikel, padre de Haitz, en el pasillo sentado en una hamaca, leyendo parte de un libro mientras su hijo se prepara para dirigirse a algún espacio.

Las familias también tienen la oportunidad de comprender, observar y vivir un día en la escuela con nosotras. De esta manera pueden observar la dinámica del grupo, cómo se desenvuelven sus hijos e hijas en ella y comprender nuestra manera de hacer como profesionales. Un día especial que nos hace crecer a todas y todos.

Además de este estrecho contacto diario, realizamos tres reuniones de grupo a lo largo del curso. Cada una de ellas es para nosotras, las educadoras, una oportunidad para aprender, compartir y disfrutar con las familias. Un encuentro importante, necesario y agradable para hacer público aquello que pasa ante nuestros ojos y que acerca a padres y madres la vida de la escuela.

¿Pero cómo llevar a cabo todo este discurso teórico y poderle dar sentido y coherencia en la práctica?

Para poder hacer realidad este sueño-proyecto, decidimos formar un trío pedagógico (co-tutoras del grupo de 3, 4 y 5 años) y por qué no amoroso, en el que en muy poco tiempo, con el mero hecho de cruzar una mirada o una sonrisa nos era suficiente, y para el cual hay que aprender a escuchar y discutir cuidando siempre al otro. Planteamiento pedagógico innovador que hemos tenido que argumentar y compartir no sólo con las familias sino también con el resto de profesionales del centro. Como en todo cambio, existen miedos, inseguridades e incertidumbres:

1. *¿Pero quién es la tutora de los de 4 años?* Las tres. Formamos un único grupo, todas y todos nos sentimos parte de este gran grupo compuesto por los niños y niñas, las familias y las maestras de infantil.
2. *¿Cómo van a estar 32 niños y niñas en un aula?* No, no. No tendremos sólo un aula. Compartiremos diferentes espacios que ofrecerán propuestas complementarias: Imanol estará construyendo, Amina estará leyendo, y quizá Leyre esté en el taller o jugando con las semillas.

3. *¿No es un caos?* No, todo está pensando y organizado (papel de la persona adulta acompañante, importancia de los límites, espacios, materiales, posibilidad de elección…) para que no sea así. La dedicación semanal que ofrecemos a reflexionar, poner en común y acordar todos estos y otros muchos aspectos es de más de dos horas, sin olvidar todos los trayectos diarios (una hora entre ida y vuelta) en coche a la escuela y a casa, que también realizamos juntas. Como trío educativo que somos, nuestra complicidad y nuestros guiños son indispensables. Sabemos que, aun siendo y estando cada una desde su individualidad, los objetivos y las maneras son las mismas, los niños y las niñas reciben los mismos mensajes, límites… Nuestra complementariedad se da de manera muy natural; cada una hemos encontrado nuestra manera de sentirnos relajadas, identificadas con lo que hacemos, responsables de la tarea que mejor hacemos. Por eso nos es grato vivir cada día y decir que el ambiente es tranquilo, relajado, placentero y calmado, muy calmado.
4. *¿Trabajar con otras maestras, sentirte observada?* Sí, sentirte observada y acompañada en todo momento. Ahora, y desde el trío, se nos hace complicado poder imaginar que lo habitual es funcionar de manera aislada, sin apoyo, sin ayuda, sin complicidad en todo momento. Desde la vivencia, estamos convencidas de que la pareja educativa, trío en este caso, no sólo enriquece a las profesionales, sino que a niños y niñas y sus familias les ofrece infinidad de posibilidades de relacionarse y acercarse a una u otra maestra de manera complementaria.

Y las responsabilidades… ¡Qué decir! Desaparece la necesidad de tener que estar en todo, para todo, siempre, omnipresente e imprescindible. Cada una asume las responsabilidades que le corresponden, además de dar posibilidad a elegir teniendo en cuenta los intereses y capacidades de cada una.

La verdad es que es imposible poner palabras al aprendizaje, a la ilusión, a las vivencias, a los momentos, encuentros, sorpresas, sudores, risas, lecturas, teatros, magias… que nos estamos regalando las unas a las otras, los niños y las niñas a sus compañeros, a nosotras, a las familias…

El camino ahí está, para avanzar en él, para poder retroceder y dirigirnos por otro sendero… pero, sin lugar a dudas, con ganas de andar, porque otra escuela es posible y, en consecuencia, otro mundo es posible, con nuestras manos, con vuestras manos…

Aprender en la escuela como formación inicial

Mirari Nazabal y Maite Vélez

Este año, como alumnas de la Universidad Pública de Navarra, se nos ha dado la oportunidad de visitar «Oihanzabal eskola» como actividad extracurricular, y ha resultado ser una de las experiencias más fructíferas para nosotras hasta el momento. A continuación, para relatar nuestra experiencia, compararemos lo que se nos ha enseñado en la universidad con lo que nos ha cautivado de esta escuela alternativa.

Para empezar, nos ha llamado la atención el mero hecho de ser una escuela alternativa: se educa de forma más libre y creativa. Los materiales son mucho más naturales (madera, colores terciarios, etc.), comparados con los juguetes comerciales de plástico que se ven en otras escuelas, y así, hemos percibido que se favorece la creatividad del niño y de la niña. Las aulas son amplias y el aprovechamiento del espacio y de la luz natural es único. Nada más entrar, se transmite calor, armonía y tranquilidad, así como en el patio, un lugar que está en contacto con la naturaleza: nada de cemento.

Además, se rompe con los estereotipos de la escuela: ni pizarra, ni fichas, ni filas militares, ni asambleas. Sin embargo, el nivel educativo es el mismo, o incluso más rico. Todo esto no quiere decir que exista un caos imposible de aplacar, sino que los niños y niñas conocen las normas, y esto significa que en educación primaria no tiene por qué haber ningún impedimento a la hora de adaptarse a otras nuevas, aunque sean diferentes. Siempre hay límites y posibilidades: los niños y niñas pueden elegir mil actividades, pero conocen cuáles son las normas básicas que hay que cumplir.

Por ejemplo, los niños y niñas saben que cuando hacen daño a un compañero o compañera tienen que recoger los objetos que hayan estado usando e irse a otro espacio y que no pueden volver allí hasta el día siguiente. Esto implica que aprendan la importancia del respeto a los y las demás.

Por otra parte, la maestra deja de ser la piedra angular de la escuela para ofrecer el protagonismo a los niños y niñas: se deja a un lado el autoritarismo (observando y empleando un tono amistoso y relajado), que tanto se valora en la mayoría de los ámbitos de nuestra sociedad, y se fomenta el respeto, tanto a la maestra como entre los pequeños.

Los niños y niñas se ríen, no están atados al tiempo, parecen atentos y despiertos, y no se juzgan entre ellos. Es más, se ayudan, y se fomenta la capacidad de autorregulación, que tan oprimida se encuentra en otros centros.

Por ejemplo, a la hora del patio, un niño pedía ayuda a la maestra para subirse a un tronco de árbol, y esta le dijo que no le podía ayudar porque ese problema lo debía resolver él solo. Después de intentarlo varias veces, y aceptando el apoyo de un compañero que se bajó del mismo tronco para ayudarle, lo consiguió. Así, creemos que el niño o la niña toman conciencia de sus capacidades y límites, y se «autorregula» para conseguir sus objetivos.

Otra de las características que nos gustaría nombrar es la de crear una conexión entre el hogar y la escuela, para que los niños y niñas no los asocien como contextos separados. Para ello, se ha desarrollado una costumbre pionera: cambiarse las zapatillas de calle por las de casa en la entrada de la escuela (incluyendo el profesorado y los empleados del centro).

Por último, nos gustaría acabar este texto nombrando un par de frases, bastante relevantes y significativas con respecto a esta escuela que hemos vivido, que escribió Franccesco Tonucci, autor del libro *La ciudad de los niños*:

> «Los pequeños pasan sus días frente a adultos instructores, les es difícil hacer cosas raras. Así se va alimentando una necesidad de riesgo acumulada que expresará con su primera moto y en las salidas nocturnas (…) Los pequeños no quieren estar recluidos en su habitación para jugar, ni en ludotecas, ni en todos esos espacios que construimos para que estén controlados. Lo que hace un niño controlado por un adulto es distinto de lo que hace solo. Los niños necesitan espacios donde, dentro de un clima de control social, ellos puedan hacen lo que quieran: pisar el césped, subirse a los árboles y jugar con las lagartijas».

Este es el sueño o utopía hechos realidad en Educación Infantil en la escuela Oihanzabal. ■

MARC, otra manera de seguir encaminando criaturas

M. Àngels Ollé

Un grupo de maestras jubiladas se ofrece para ir a contar cuentos en escuelas infantiles y bibliotecas. Lo hacen porque aman la escuela, porque saben de la importancia de los cuentos y las historias al amor de la lumbre para la educación de los pequeños y porque, tenazmente, mantienen la creencia de que todos los hombres y las mujeres son siempre educadores.

No sé si sabéis que somos un grupo de maestras jubiladas que andamos contando cuentos por las escuelas infantiles, las bibliotecas, los centros de tiempo libre... No pedimos nada a cambio, nos basta con un aplauso corto, una sonrisa y, en el caso de que nos inviten a desplazarnos un poco lejos de casa, los gastos del viaje.

Más de uno nos ha preguntado: pero ¿por qué?, ¿por qué volvéis a la escuela?, ¿no quedasteis hartas de niños, familias, maestros y administración? Puede que sí, puede que no, como decía Cenicienta.

Y es que en estos días «jubilosos», ganan los recuerdos positivos y los compromisos personales que hace muchos años orientaron y refirmaron nuestra vida. No nos avergüenza decirlo: amamos la escuela.

Desde la distancia vemos las dificultades que la escuela tiene, y cómo las victorias y los fracasos escolares se deben a una serie de factores que traspasan las paredes de las clases, y que todos y cada uno de los miembros de una comunidad ayudan, colaboran, positiva o negativamente, en diversos grados, en la educación de sus niños y niñas.

Creemos que también los viejos y las viejas, como miembros de la sociedad, tenemos nuestra responsabilidad. No queremos creer que las limitaciones de la edad nos excluyan necesariamente del papel educativo que como abuelas y abuelos nos corresponde.

Es un hecho hoy, sin ningún planteamiento sociológico serio –la necesidad ha hecho el uso–, los abuelos acogen, pasean, acompañan a sus nietos. En esta sociedad posindustrial los jubilados continúan la vieja tradición de encaminar criaturas. Tenemos que reconocer que la tarea de cuidar a los más pequeños ha cambiado: la imagen de la abuela tranquila con sus nietos en el regazo contando cuentos junto al fuego del hogar está siendo sustituida por la de la abuela o el abuelo cansados, agobiados, arrastrando carritos y criaturas. Mucha gente mayor se ha visto empujada por las necesidades laborales de sus hijos, y continúan haciendo el papel de niñeras como en las sociedades agrarias más duras.

Paradójjcamente, la misma sociedad que empuja a muchas abuelas a hacer de pilares de las familias jóvenes opina que la vejez es para descansar, pasear, hacer lo que más guste... Pero, y las viejas maestras a las que todavía nos interesa la educación, a quienes nos duelen algunos de los comentarios negativos que se hacen hoy de la escuela, que emocionalmente no hemos renunciado del todo a ser lo que hemos sido toda la vida: maestras... toda esta hilera de gente ¿qué podemos hacer, qué hacemos?

Tal vez es sólo un punto de rebeldía, pero ¿por qué no podemos poner nosotros mismos los límites a nuestras capacidades? Nuestra rebeldía va más allá de la valoración oficial de las condiciones físicas que hacen de un ser adulto o viejo. Va más allá, porque con tozudez mantenemos la creencia de que todos los hombres y las mujeres son siempre educadores y, también con tozudez, mantenemos que fuera de los currículos escolares hay muchas lecciones que han sido programadas, con años y años, sin papel ni lápiz, en los brazos y el regazo de madres, abuelas, nodrizas y niñeras...

Son los cuentos, las narraciones, las historias al amor de la lumbre... Curiosamente son lecciones que se aprenden sin memorizar, sin evaluar, que generalmente interesan a todos los oyentes y permiten ser seguidas a solas, cada cual a su ritmo, a su aire, captando o dejando escapar detalles, hechos, ideas, según los intereses individuales del momento. Y permiten que los niños y las niñas libremente imaginen, piensen, rumíen...

La narración oral sin finalidad didáctica puntual permite que cada oyente haga su seguimiento de la historia, con su trabajo interior de comprensión y elaboración imaginativa de los personajes, situaciones... de los cuentos.

Porque todos sabemos bien que, por mucho que hablen los maestros y expliquen y expliquen mil veces una lección, para aprender hace falta tiempo, hay que dejar que las palabras caigan como una lluvia fina que penetra la tierra y lentamente va dándole sazón.

Es más o menos lo que han hecho tradicionalmente los viejos en las casas: explicar historias junto al hogar, una y mil veces, de manera que cada criatura ha tenido tiempo de ir recreando, en su imaginario, las historias escuchadas con aquellas palabras, con aquellas maneras de decir, propias de la generación de los abuelos.

Sin demasiados conocimientos ni intencionalidad lingüísticos, los narradores de cuentos se han convertido tradicionalmente en maestros de lengua y de dicción, los sutiles formadores del imaginario colectivo de los más pequeños.

Éste es el objetivo del grupo MARC: recuperar una manera de explicar, con la voz, la mirada, el gesto, dejando fluir las palabras al ritmo de los oyentes, sin presión alguna del tiempo ni objetivos didácticos.

La revisión de cómo aprendimos, de lo que aprendimos sin esfuerzo y que todavía hoy recordamos, nos ha llevado a visualizar la educación en aspectos más hogareños y cercanos que tienen unos valores que conviene poner de nuevo al alcance de los niños y las niñas.

Ya sabemos que en las escuelas se cuentan cuentos y que los padres lo hacen en casa, y que la mayoría de los pequeños, a parte de escuchar historias, las leen por su cuenta y las ven en la televisión o el cine.

Necesitamos historias para crecer, para entender la vida. Todos estamos de acuerdo en esto, pero ¿no habéis pensado nunca de dónde vendrá la costumbre de los viejos de contar «batallitas»? ¿y el goce, la disponibilidad que siempre tienen los más pequeños para escucharlos?

Es el juego del enseñar y el aprender, es uno de los más viejos del mundo. Los que saben más cosas de la vida, por los años vividos, por la experiencia recogida... sienten la necesidad de hacerlo saber, de avisar, de enseñar... Y siempre hay otro grupo, los más jóvenes, que ansía crecer, saber, vivir, que están dispuestos a escuchar y a aprender.

Que los abuelos o maestras jubiladas cuenten cuentos significa traspasar a los más pequeños uno de los sentidos de la vejez, el maestrazgo. Maestrazgo que tradicionalmente han ejercido los más viejos de la comunidad, y al que actualmente parece que todos hemos renunciado, sin valorar cuán provechoso puede ser para los más jóvenes saber que la experiencia de los demás es un valor que conviene tener presente para avanzar.

Que los abuelos o los maestros jubilados cuenten cuentos es también aproximar los dos extremos del círculo de la vida: cada historia va tejiendo un sutil hilo de afecto, un hilo que une infancia y vejez y que está hecho con las emociones y los sentimientos compartidos en cada narración.

Que los abuelos o los maestros jubilados cuenten cuentos es encarar a los pequeños con las formas orales tradicionales, lenguaje del cuerpo: el gesto, la mirada, la voz, evitando utilizar soportes visuales. En un mundo tan visualizado como el nuestro, que bombardea a los niños con historias vistas y escuchadas o leídas, llenas de imágenes, música, sonidos... en este mundo tan rico y moderno, los niños y las niñas son muy pobres en otra cosa: el goce de escuchar la voz humana que los empuja a crear sus propias imágenes visuales de la historia mientras la oyen y, sobre todo, poder marcar el ritmo de la narración según su comprensión, al latido de sus sentimientos. El narrador sólo debe estar atento a las miradas, a la expresión corporal de los pequeños para moderar y adecuar el ritmo de la narración a las necesidades comprensivas de sus oyentes.

Es la pequeña grandeza de los cuentos: nos empujan y nos hacen atrevidas y sentir que todavía podemos y debemos colaborar en la educación. Dentro del complejo mundo educativo, un cuento oral es seguramente un pequeño grano de arena, pero ¿dónde estarían las playas sin los menudos granos de arena?

Vemos claro que, a pesar de la complejidad del mundo, que parece que cada vez exige más y más a la escuela e indirectamente a la infancia, hay pequeñas piezas, como los cuentos, que son un apoyo imprescindible en la construcción humanística de los futuros ciudadanos. Los pequeños tienen derecho a todas y cada una de las piezas básicas de su educación, y los adultos no podemos renunciar a garantizar este derecho.

Así mismo nosotros, los viejos, no queremos renunciar a escuchar el sonido del crecimiento interior, el sonido de la imaginación, del razonamiento, de la reflexión... que provocan en los oyentes las historias que contamos.

Y ésta es la aventura del grupo MARC: vamos, contando cuentos, por el mundo, cargadas con muchas ilusiones, limitaciones y también con algunas razones como, por ejemplo, estas:

- los cuentos son lecciones de vida,
- hay que consolidar el sentido de la vejez entre los más jóvenes,
- nuestra sociedad multiétnica debe habituar a los pequeños a escuchar historias contadas con acentos y estilos tradicionales,
- recuperar la narración oral, sin soportes visuales o teatrales.

Como podéis ver, las viejas y los viejos tenemos trabajo: tenemos que continuar encaminando criaturas. ■

Makilakixki

Son muchas las fábulas, cuentos y leyendas que podemos encontrar en nuestra cultura narrativa. En un principio, eran transmitidas de manera oral de generación en generación. Posteriormente muchas de ellas fueron recopiladas de manera escrita, gracias a la labor de hombres y mujeres ligados a la cultura. Afortunadamente, esto ha hecho posible que lleguen hasta nuestros días y perduren en el imaginario popular, ayudándonos a entender los orígenes de la cultura vasca.

Como muestra *Makilakixki*, un divertido cuento sobre la avaricia y la inteligencia que seguro se repetirá en muchas otras culturas, porque tal como dijo Luis de Barandiaran Irizar: «Ningún pueblo puede mantenerse tan aislado, que no sufra el impacto de la influencia de los pueblos vecinos.»

Érase una vez, como tantas otras en el mundo, una casa en la que vivían un padre y sus tres hijos. El hijo mayor fue de sirviente a un lugar muy lejano. Después de cumplirse el primer año, regresó a casa. En vez de recibir un sueldo, le pagaron por su trabajo con un burro. Dicho animal cuando oía las palabras: «Haz Oro», excretaba oro.

En el camino de regreso a casa, pernoctó en una fonda que encontró en el camino. Al acostarse le dijo al posadero:

–No le digas al burro «Haz Oro».

Pero cuando el joven fue a dormir, el posadero regreso a la cuadra y le dijo al burro: «Haz oro» y este excretó muchísimo oro. Entonces el posadero cambió el burro por otro pollino de aspecto parecido. A la mañana siguiente, llevando el joven el borrico corriente, se encaminó alegremente a casa. Tan pronto como llegó a casa, reunió a su padre y sus hermanos para mostrarles el burro y sus dotes. Extendió una sabana en el suelo para que el asno evacuara el oro y le dijo: «Haz Oro». Pero el animal no siguió sus órdenes y aunque el muchacho repetía una y otra vez su cantinela, no consiguió del animal más que les ensuciase la sábana.

Tiempo más tarde fue el hijo mediano el que fue de sirviente a un lugar lejano. Después de cumplirse el primer año, regreso a casa. En vez de recibir un sueldo, le pagaron por su trabajo con una mesa. Cada vez que le decía: «Pon comida», la mesa preparaba un banquete.

En el camino de regreso a casa, pernoctó en la misma fonda que lo hizo su hermano mayor. Al acostarse le dijo al posadero:

–No le digas a la mesa «Pon comida».

Pero cuando el joven fue a dormir, el posadero le dijo a la mesa: “Pon comida” y le sirvió un banquete. Entonces el posadero escondió la mesa y puso en su lugar otra de aspecto parecido. A la mañana siguiente, llevando el joven la mesa corriente, se encamino alegremente a casa. Tan pronto como llegó a casa, reunió a su padre y sus hermanos para mostrarles la mesa y sus dotes. Entonces le recitó: «Pon comida». Pero aunque el muchacho repetía una y otra vez su cantinela, no consiguió que la mesa preparase ningún tipo de comida.

Por último fue el hermano más joven quien fue a servir a un lugar lejano. Después de cumplirse el primer año, regresó a casa. En vez de recibir un

sueldo, le pagaron por su trabajo con un bastón. Cada vez que le decía: «Makilakixki» la vara golpeaba a todos los presentes menos al muchacho.

En el camino de regreso a casa, pernoctó en la misma fonda que lo hicieron sus dos hermanos. Al acostarse le dijo al posadero:

–No le digas al bastón «Makilakixki».

Pero cuando el joven fue a dormir, el posadero delante de toda la familia le dijo a la vara: «Makilakixki» y esta comenzó a golpear a todo el que encontraba. ¡Menuda trifulca se organizó! Entonces el posadero apuradísimo, se dirigió al dueño del bastón rogándole parase la garrota. Pero el joven le dijo que no, mientras no le devolviese el burro y la mesa que les había quitado a sus hermanos. Y de esta manera el despreciable posadero pagó por su engaño. Nuestro joven con su vara, el burro y la mesa regresó alegremente a casa. A partir de entonces todos vivieron felices y en armonía.

Esto es verdad y no miento, como me lo contaron te lo cuento.

O como diríamos en nuestra tierra:

Hori hala bazan edo ez bazan sar dadila kalabazan eta atera dadila herriko plazan.

(Si esto fue así, métase en la calabaza y salga en la plaza del pueblo.)

> «Los relatos antiguos están en la superficie, es suficiente golpearlos con una vara por sorpresa, para sacarlos de entre las rocas.»
> Joseph Bédier

Mónica Calvo

Bibliografia

AZKUE, R. M: *Cuentos y leyendas*, Orain.

BARANDIARAN Irizar, Luis de: *Breve antología de fábulas y cuentos y leyendas del País Vasco*, Txertoa, 1995.

LUCAS, Jesús (Il.): *Makilakixki*, Elkarlanean.

Había una vez... una escuela que...

Quisiera contarles una historia fascinante, algo que me pasó, algo que me ocurrió y que llenó mis días, algo especial que viví con ilusión, alegría y entusiasmo, una historia que hay que vivirla para poder apreciar cada uno de sus matices, una experiencia que resulta complicado encorsetar en palabras y dar forma sin el corazón, pero que me pasó. En este pedazo tan importante de mi vida profesional, estuve acompañada por un grupo de padres y madres fabulosas, preocupados, implicados e inmersos en la educación de sus hijos e hijas y por el aliento del CPR de Zafra, con su directora a la cabeza, Mila Borrego, tan ilusionada como yo con este proyecto.

Sin dilatar más mi discurso voy a contaros aquello que me ocurrió y me hizo amar más aún mi profesión, la de maestra.

Había una vez una escuela, donde los días pasaban sin sobresaltos, tranquilos, sin emoción, sin sorpresas, un día a día pesado y monótono. Los días pasaban y cualquier acontecimiento fuera de lo normal era toda una aventura, algo que motivaba a las niñas y los niños, a las maestras y maestros, y por eso decidimos que cada día fuera una sorpresa, y que, con cierta frecuencia, esa sorpresa fuera mayúscula e inolvidable, y no sólo para nosotros, sino también para los padres y madres, que participasen de forma única en la formación de sus hijos, y que la escuela entrase en sus corazones de la mano de las sonrisas y forma particular de ver el mundo que tienen los pequeños, con esa magia, para contagiarse de ella para siempre.

Para ello, vino la niña Carmina, que cada poco nos visita con sus historias, acompañada de sus amigos y amigas, que a veces son lápices, gomas, sacapuntas, filetes, fruta, bocas, narices, manos, o se va al espacio… nos lleva con sus historias a mil y un lugar y nos enseña con sus amigos cómo cuidar el material, cómo comer de forma saludable, para qué valen cada uno de nuestros sentidos, para mostrarnos el universo, para enseñarnos los oficios, mil y una aventuras que sólo ella sabe contarnos y sus amigos con ella.

Desde que la niña Carmina y su pandilla aparecieron en nuestra vida, cada día es distinto, un cuento siempre con final feliz y que nos ayuda a entender aquello que aprendemos con sus aventuras, a perpetuar esa magia, sonrisas y forma de ver el mundo, que sólo nosotros, los locos bajitos, como nos llaman, somos capaces de hacer llegar a los mayores, para que sus sonrisas y sus almas de niños y niñas vuelvan a llenar sus almas.

M.ª del Carmen Borrachero
C.E.I.P. Ntra Sra de Guadalupe
Burguillos del Cerro, Badajoz

La Asociación de Maestros Rosa Sensat entrega el Premio y los galardones de pedagogía Marta Mata 2012

Con el Premio de Pedagogía Marta Mata, la Asociación de Maestros Rosa Sensat quiere promover, reconocer y dar difusión al 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.

La 32 edición del Premio de Pedagogía Marta Mata en esta ocasión ha premiado al profesor de secundaria, Ramon Breu, por el trabajo «Manual contra el analfabetismo mediático». Breu es licenciado en historia contemporánea

Nuestra portada

A lo largo del año 2013 las portadas de *Infancia* van a presentar imágenes de manos que experimentan.

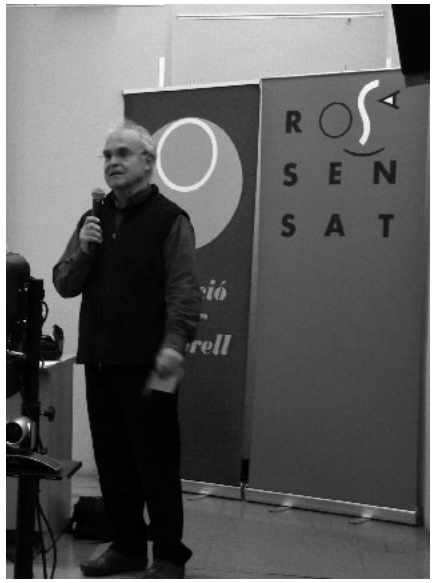
En el día a día de la escuela, las vivencias cotidianas transcurren en momentos repletos de situaciones de experimentación de sensaciones que pueden constituir oportunidades para los aprendizajes, como las características del agua corriente: ¿Incolora? ¿Inodora? ¿Insípida?...

Imagen de Carmen Muñoz proporcionada por el Consejo de *Infancia* en Madrid

por la Universidad de Barcelona y en sociología por el Instituto Social de Estudios Católicos de Barcelona (ICESB). Es fundador y coordinador del portal educativo «Cinescola.info» desde 2004 y de la Enciclopedia Digital de Educación en Comunicación desde 2009.

Por otro lado, el cineasta, maestro y pedagogo Agustí Corominas y la Asociación de Exalumnos y Amigos del Patronato Escolar del Ayuntamiento de Barcelona han recibido los galardones Marta Mata de Pedagogia 2012, que otorga desde hace 11 años Rosa Sensat para reconocer el trabajo que, desde diversos ámbitos profesionales y sociales, contribuye a hacer visibles los valores positivos de la educación.

Agustí Corominas es autor de una extensa filmografía relacionada con el mundo de la educación y la escuela. Según el jurado del



galardón, Corominas «nos recuerda la historia para afrontar el futuro, coherente con una manera, no sólo de hacer películas, sino de entender la vida, una vida comprometida con la defensa de la educación pública".

Y la Asociación de Exalumnos y Amigos del Patronato Escolar del

Ayuntamiento de Barcelona ha recibido el galardón tanto por su generosa trayectoria, manteniendo viva la memoria de lo que significó para todos ellos ser discípulos de las Escuelas del Patronato Escolar del Ayuntamiento de Barcelona, como por su tenacidad y el compromiso cívico hacia la sociedad y el país, con una clara responsabilidad hacia el porvenir de la escuela y la educación.

Y por su infatigable y alegre constancia, que ha sido capaz de acoger y contagiar entusiasmo a los jóvenes maestros que hoy trabajan en las viejas escuelas de aquel Patronato que este año cumple noventa años de su creación y de cuya obra todavía tenemos añoranza.

Isabel Minhós Martins
y Madalena Matoso:
Los mil blancos de los esquimales
Pontevedra: OQO, 2009.

El protagonista de esta historia, un niño inuit, describe sencillamente los paisajes, las costumbres, los animales de su medio con un hilo común en su narración: los mil blancos del pueblo inuit.

El niño nos deja maravillados ante los mil matices del blanco: el blanco de la gota de lluvia, el blanco de las nubes, el blanco de la montaña helada, el blanco de los copos de nieve, el blanco…

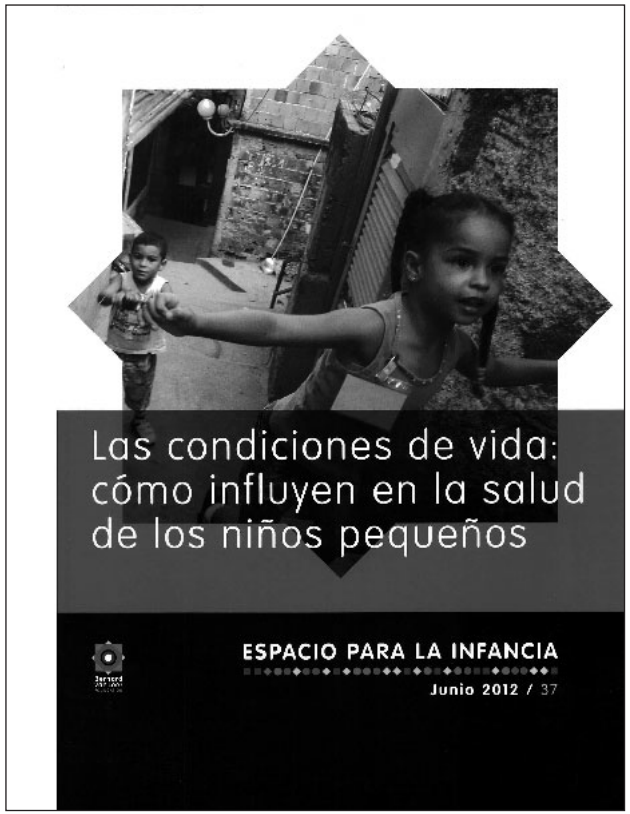
Madalena Matoso ha hecho un trabajo de collage considerable, donde se recogen los matices de todos esos blancos, junto con numerosos movimientos y formas de la naturaleza.

Asimismo el texto juega con el lector, mediante el cambio de tamaño de las letras o el cambio de situación en la página según la ilustración. La coordinación entre texto escrito e ilustración es muy buena.

Un hermoso álbum para gozar y admirarse y al mismo tiempo para aprender cómo viven algunos niños de diferentes culturas.

A partir de 4 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea



Ante la evidencia del fuerte vínculo que existe entre las condiciones de vida donde crecen los niños y su salud y desarrollo, y el gran desconocimiento de este hecho por parte de políticos, maestros y público en general, este monográfico se propone difundir esta información e identificar qué puede hacerse y qué se está haciendo para mejorar el entorno físico de los niños en todo el mundo.

FUNDACIÓN
BERNARD VAN LEER:
Las condiciones de vida: cómo influyen en la salud de los niños pequeños,
Espacio para la Infancia, núm. 37,
junio de 2012.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a Infancia, año 2013 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
Precios para 2013 (iva incluido):
Socios de la A. M. Rosa Sensat: 40 euros
No socios: España: 50 euros
Europa y resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción ☐
Por domiciliación bancaria ☐

Boletín de domiciliación bancaria

_____
Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad	Oficina	Dígito control	Cuenta/libreta
☐☐☐☐	☐☐☐☐	☐☐	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Firma del titular

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

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

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

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

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.ª Carmen Láinez, Juan P. Martínez, M.ª Gracia Moya, Carmen Ortiz, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo
Asturias: Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.ª José Claudio, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón
Canarias: Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.ª Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, Agustín Perdomo, M.ª José Pinto, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Estefanía Sosa, Lucía Trujillo
Cantabria: Isabel Bolado, Vero Cólliga, Sergio Díez, Alexandra Mediavilla, M.ª Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.ª Cruz Torrecilla
Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.ª Cruz Gómez, Natalia Mota
Castilla-León: Ángeles Gutiérrez, M.ª del Carmen Sánchez, M.ª del Carmen Soto, Ruben Soto
Euskadi: 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: Salvador Alcón, Eulampia Baldoy, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Natalia Única, M.ª José Vicente
Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué

Imagen de portada: Carmen Muñoz

Impresión: AGPOGRAF
Pujades, 124
08005 Barcelona

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

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

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

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

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 utilizada 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

Si quieres regalar libros entra en nuestra web www.rosasensat.org