in-fan-cia 138

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
MARZO / ABRIL 2013

educar de 0 a 6 años

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

Atila

El pasado 16 de febrero, se celebró Consejo de Redacción de la revista. Como acostumbra a pasar, antes de dar inicio a la laga lista de trabajo prevista en el orden del día, se produjo la espontánea necesidad de compartir el acontecer diario de cada una de las realidades en las que se vive y se trabaja. Los proyectos, las ilusiones, las grandes o pequeñas cosas que nos mantienen juntas en esta aventura apasionante que es la educación infantil de 0 a 6 años.

Pero en esta reunión se produjo una catarsis, en el sentido aristotélico, como efecto purificador que la tragedia produce a los espectadores, a los que somos espectadores de la tragedia en la que estamos inmersos, a los que nos la presentan como única escena posible.

Una tras otra, la descripción de las políticas que en todas y cada una de las Comunidades Autónomas se aplican en educación, la descripción encadenada de despropósitos, de destrucción de lo conseguido, de lo nunca imaginado como posible. En este contexto desalentador, son cuatro, sólo cuatro las que reconocen que su situación no es la deseable, la anhelada, pero que en ellas se mantiene con fatigas aquello básico que la educación infantil, la de la infancia de 0 a 6 años requiere.

Y nos preguntamos qué nos está pasando, hasta dónde se pretende llegar, qué es lo que ha generado tanta barbarie. La respuesta, para la mayoría de los gobiernos, es simple: «la crisis», «las medidas de austeridad», «el obligado cumplimiento de lo que nos impone Europa, el Banco Mundial y su férreo control»... y nos preguntamos si en realidad es simple o simplista.

Cuanto más se ahonda en este marasmo de destrucción de la conquista social de lo público, del bien colectivo, más y más se evidencia que quien ha provocado la crisis es el nuevo Atila, pues su proceder reproduce el del mítico devastador, feroz, salvaje, desleal, dominador de emperadores con extrema crueldad y apasionado por el oro. El nuevo Atila, a diferencia del siglo V, no tiene rostro, su arma es la de penetrar en toda y cada una de instancias de poder, es sutil pero implacable, es conocido por el nombre de neoliberalismo o liberalismo a ultranza.

Al igual que Atila, el neoliberalismo un día será vencido. Tenemos ejemplos como el de Islandia, en el cual la voluntad común de la sociedad y su gobierno lo han eliminado en poco tiempo, lo que nos ha permitido conocer dos cuestiones relevantes: la democracia y la inversión pública son sus peores enemigos.

A pequeña escala, es lo que en España se está produciendo en las cuatro Autonomías que aguantan tanto como pueden el vendaval en el que se está inmerso, lo tienen difícil pero lo intentan y necesitan –como en Islandia– que la sociedad tome consciencia y sea cómplice de su labor, a favor de lo público también para los más pequeños.

sumario

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	**El pensamiento de Jerome Bruner**	Pablo García Túnez	4
Escuela 0-3	**El espejo**	Ainhoa Garaño, Aintzane Irastortza	9
	La manga corta	Teresa Bustarabad	13
Buenas ideas	**En busca del espacio olvidado**	Mamen Láinez	18
	FOTO VOZ. La escuela vista por los pequeños	Ángeles Parrilla, M.ª Adoración de la Fuente	22
Qué decimos, qué hacemos...	**Vísteme despacio que tengo prisa**	Cristina Salamanca	24
	La autonomía	Estefanía Sosa	26
Escuela 3-6	**Relación con las familias en una escuela con autobús**	Maite Rey	28
	La oreja que escucha a las niñas y los niños	Marta Guzman	34
Infancia y salud	**Programa para una escuela feliz y relajante**	Juan Carlos López	39
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			47
Biblioteca			47

Reflexión en torno al artículo

«De la transformación al juego»

de Alexandra Mediavilla. *Infancia*, 137, págs. 14-19.

La lectura de esta experiencia nos lleva, por una parte, a constatar y reafirmar la importancia de la observación, como una mirada atenta y abierta a las posibilidades de acción y autonomía de los niños y niñas. Nos permite identificar mejor sus necesidades, intereses… y nos lleva a cuestionar nuestra práctica, a reflexionar y a buscar nuevas estrategias que respondan más y mejor a dichos intereses y posibilidades.

Nos parece importante y certera la reflexión que plantea la introducción: «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».

Esto nos sugiere algunas reflexiones: ¿No existen demasiadas fiestas que tradicionalmente se repiten cada año, con escasas variaciones, sin cuestionarnos cómo y por qué nacieron en su día? (Navidad, carnaval, fiesta fin de curso, día de la Paz, día del libro, etc.)

En ocasiones se repiten cada año sin tener muy en cuenta los cambios que se han producido, nuevas familias, cambios en el equipo, incorporaciones de otros pequeños, etc. Nos cuestionamos si estas celebraciones responden a los intereses de los niños y niñas, si su desarrollo les permite ser protagonistas de los procesos. ¿Quién no ha tenido la experiencia de ver llorar a un niño de un año ante el «Papá Noel» que le entrega un regalo o ante los disfraces del carnaval, o ante la aglomeración de niños, familias y profesionales en espacios reducidos? En muchas ocasiones lo que se percibe es la satisfacción de los adultos: «lo guapo que está el niño con el disfraz», lo bien que han quedado los disfraces, las ideas tan originales que se han tenido etc. y no se reflexiona sobre las emociones que se generan en los niños en esos momentos, ni se valora si el estrés que genera la organización y realización de estos eventos, tanto para los niños como para los profesionales, supone algún tipo de aprendizaje, motivación o, al menos, un poco de diversión para los participantes.

Este tipo de fiesta implica someter a los pequeños a una disciplina del todo innecesaria: no te muevas que no te toca, mira lo que hacen los amigos ahora, no te quites el gorro, no puedes irte ahora con mamá (….) toca desfilar o actuar… Estos son sólo algunos de los ejemplos que nos podemos encontrar. La realidad es que la pretendida fiesta se convierte en una situación altamente estresante, en la que tenemos que mantener el tipo y el grupo, sin que puedan reali-

zar ninguna de las acciones que desarrollarían de manera natural: ponerse y quitarse disfraces, ir de aquí para allá con ellos o sin ellos… por no hablar de las «actuaciones» en las que a todo esto hay que añadir «la coreografía» de grupo o de nivel. Ensayos y más ensayos para que todo salga como los adultos quieren que se vea, órdenes, nervios, emociones contenidas que finalmente afloran. Nos hace preguntarnos: ¿Y esto es educativo? ¿Esto ayuda a mejorar las estructuras de pensamiento de los niños? ¿Sirve para trabajar las emociones? Y si no es así, ¿para qué sirve?

A veces se dedica mucho tiempo y esfuerzo en la preparación de este tipo de fiesta, sobre todo cuando no están muy enraizadas en las actividades cotidianas, lo que puede repercutir en el escaso tiempo de que disponemos para la reflexión y evaluación en equipo del desarrollo de nuestro trabajo y, naturalmente, en la calidad del tiempo que los niños y niñas pasan en el centro.

En la actualidad además hay algo que realmente es preocupante. Con las nuevas políticas seguidas por la Comunidad Autónoma de Madrid (prioridad de centros concertados, supresión de aulas, etc.) los centros se convierten en competidores entre si y en muchos casos se utilizan estas fiestas para demostrar a las familias lo mucho y bien que se trabaja en ellos. Las familias en muchos casos no son conscientes de estos planteamientos y sería necesario, no solo una reflexión dentro de los equipos, sino también con las familias. Pensar conjuntamente cómo disfrutar de estos momentos respetando a los verdaderos protagonistas.

Esto no quiere decir que nos mostremos en contra de la celebración de tradiciones arraigadas en nuestro entorno, más bien, como deja ver el artículo mencionado, éstas tienen que ser para los niños una actividad más con significación propia, como en las que participan a diario, donde se sientan integrados y sujetos activos de la misma. Es un buen momento para reflexionar sobre el papel que se les otorga a las familias en estas fiestas, preguntarles y preguntarnos si ser meros observadores de un instante es suficiente, si pagar o elaborar el traje de turno satisface su interés en las experiencias de sus hijos. Quizá es un buen momento para escucharles y abrir nuestras mentes a otras formas de celebrar, otras maneras de compartir la vida.

En resumen sería bueno, seguirnos preguntando ante cualquier propuesta: ¿Qué es un niño para nosotros? ¿Qué concepto de niño y de educación tenemos? ¿Cómo queremos acompañarles en esta parte de su vida? ■

Consejo de *Infancia* en Madrid

El pensamiento de Jerome Bruner

Pablo García Túnez

La idea central del pensamiento de Bruner podría expresarse así: El desarrollo de la mente no es fruto de la evolución biológica ni de la suma de biología y cultura, sino de la interacción dialéctica entre ambas...

«La Educación… es una empresa compleja: Adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y adaptar sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura.»

J.S.B.

¿Quién es Jerome Bruner?[1]

Jerome Seymour Bruner nació en Nueva York en 1915. Su padre, un judío polaco de convicciones laicas, y una hermana, bastante mayor que él, fueron sus más fuertes referentes familiares. Aunque la prematura muerte de su padre y la distancia en intereses, que no en afectos, con su hermana, lo llevaron a vivir la universidad como su auténtico hogar[2]. Fue también su entrada en la universidad lo que le ayudó a cerrar el duelo por la muerte de su padre, si es que alguna vez llegó a cerrarlo.

Entre sus maestros en Duke (Carolina del Norte), cabe destacar a Mc Dougall, Adams y Zener.

Tras su estancia en esta universidad, donde trabajó intensamente en laboratorios de conducta animal, se doctoró en Harvard, donde además de poder escuchar a grandes profesores, como Goldstein, Allport, W. James, etc. vivió una rica experiencia de colaboración y auténtico aprendizaje cooperativo con sus compañeros de doctorado, entre otros, Cartwrigth, Sanford o Jeannie Graves.

En 1941 se doctoró en Psicología en Harvard y allí fundó en 1960 el Centro de Estudios Cognitivos.

De temperamento crítico, incluso rebelde, es, al mismo tiempo, una persona que se ha sometido siempre al método científico de manera coherente y honesta. Sus múltiples actividades van desde la investigación a la terapia de niños con dificultades y desde su propio psicoanálisis a una intensa participación en tareas científicas de apoyo a los aliados en la Guerra. Pero entre sus compromisos intelectuales y vitales destaca su interés por el desarrollo del conocimiento como eje del desarrollo psicológico y la influencia de la cultura y, por lo tanto, de la escuela, en el proceso evolutivo.

Una palabra sobre su pensamiento

No resulta fácil resumir el pensamiento de Bruner, porque su perfil, dentro de la Psicología, tiene algo de humanista[3]. Junto con

una preocupación básica por las relaciones entre desarrollo y educación, se interesa por el lenguaje, la percepción, etc. Y, de un modo muy especial, por la influencia de la cultura en los modos de conocer. De ahí que su interés por la educación y la escuela sea evidente a lo largo toda su obra.

Quizá la idea central del pensamiento de Bruner podría expresarse así: el desarrollo de la mente no es fruto de la evolución biológica ni de la suma de biología y cultura, sino de la interacción dialéctica entre ambas[4]. Por lo tanto, la cultura es integrada y a la vez transformada por el niño y todo ello en un proceso relacional que va desde la heteronomía del pensamiento a la independencia y la creatividad.

En este sentido, su psicología no sólo nos recuerda a Vigotsky, de cuya obra es un gran conocedor e incluso continuador, sino que también encontramos cierta resonancia con autores como Wallon e incluso a algunos de un ámbito intelectual alejado, como Winnicott[5]. Conoció profundamente la obra de Piaget de la que fue respetuosamente crítico y tuvo algún encuentro con Luria, lo que reforzó aún más su interés por la obra de Vigotsky y por el estudio del lenguaje y su influencia en el desarrollo.

Relacionar a Bruner con Vigotsky es inevitable, porque, en palabras de Jesús Palacios, «en buena medida, ha sido a través de las ampliaciones y desarrollos aportados por Bruner, como la obra de Vigotsky ha llegado a hacerse tan popular entre nosotros». Conceptos tan centrales en la obra del gran psicólogo ruso como la zona de desarrollo próximo han sido remodelados y complementados por Bruner. En este caso con su idea de andamiaje.

En resumen, el pensamiento de Bruner se sitúa en la línea del cognitivismo del que puede considerarse un gran impulsor, crítico y reformador; continuador de las ideas del constructivismo social de Vigotsky y constantemente preocupado por la educación.

De la psicología del aprendizaje a la psicología de la resolución de problemas

He tomado prestadas palabras del propio Bruner como título de este apartado.

Para Bruner, el desarrollo cognitivo es un proceso tanto de fuera hacia dentro como de dentro hacia fuera. El niño, en función de su edad, utiliza determinadas técnicas, de una caja de herramientas aportada por la cultura, para representarse la realidad, es decir, el mundo en que vive. En un segundo tiempo, tiene que integrar lo

representado, o sea, organizarlo en unidades progresivamente superiores, de manera que le sea útil para resolver problemas, para ir más allá de lo concreto aprendido. Este mecanismo recuerda al de asimilación-acomodación propuesto por Piaget, aunque el niño de Bruner es más actor de su propio proceso y la interacción con el medio es más dialéctica.

Las técnicas utilizadas en la representación de la realidad, *la acción, la imagen y el símbolo*, siguen, según el propio Bruner, el curso evolutivo del niño y constituyen un engranaje, de modo que el mayor o menor éxito de cada una depende de la madurez de la anterior. Pero se trata de un esquema que se mantiene a lo largo de la vida y que, en cierto sentido, remite no sólo a la evolución del individuo, sino de la especie. El lenguaje, como manifestación más genuina de lo simbólico, es motor y, a la vez, expresión del pensamiento, conquista de la especie humana que se reproduce en el desarrollo de cada individuo.

Me parece conveniente llamar la atención sobre la importancia que para la educación tiene este doble aspecto secuencial y cíclico de las formas de representación. Por un lado, para ajustarse en los modos de enseñar a la secuencia y por otro, para no abandonar el estímulo de ninguna de las formas de representación en las sucesivas edades.

En cuanto a la integración de las representaciones, aquí también Bruner avanza y matiza el esquema estructuralista. Y se acerca también al pensamiento de Ausubel.

El niño, a partir de las representaciones de la realidad, debe identificar atributos, hacer hipótesis, contrastarlas, reformularlas… Y así va construyendo los conceptos, las relaciones entre las categorías, etc. Un conjunto de esquemas que le van a servir para resolver problemas. No es la solución de un problema concreto lo que interesa que aprenda el niño, sino los esquemas y mecanismos que debe aplicar en la búsqueda de soluciones. Esto irá ampliando no sólo su acervo de conocimientos, sino a la vez, su bagaje de estrategias.

La importancia de la educación

También nombro este apartado con palabras de Bruner. *La importancia de la educación* es el título de uno de sus libros (en inglés: *The Relevance of Education*).

La educación en general y la escuela como espacio de creación de conocimiento y representante genuina de la cultura, son elementos clave en la psicología de Bruner.

Bruner llega a vivir con auténtica pasión sus posiciones en el tema escolar. Acontecimientos históricos como la Segunda Guerra Mundial, pero muy especialmente la Guerra de Vietnam y toda la política en torno a ella, ponen de relieve las contradicciones del sistema educativo en los Estados Unidos y llevan a Bruner a adherirse a corrientes socioeducativas muy críticas con el papel jugado por la escuela como instrumento de transmisión de los valores dominantes y de la perpetuación de las clases. De aquí su preocupación por la igualdad de oportunidades (ver *Pobreza e Infancia*) y una atención especial a sectores marginados y también a los primeros años de la vida del niño, por ser en estos en los que se construyen las bases de su estilo de conocer y pensar.

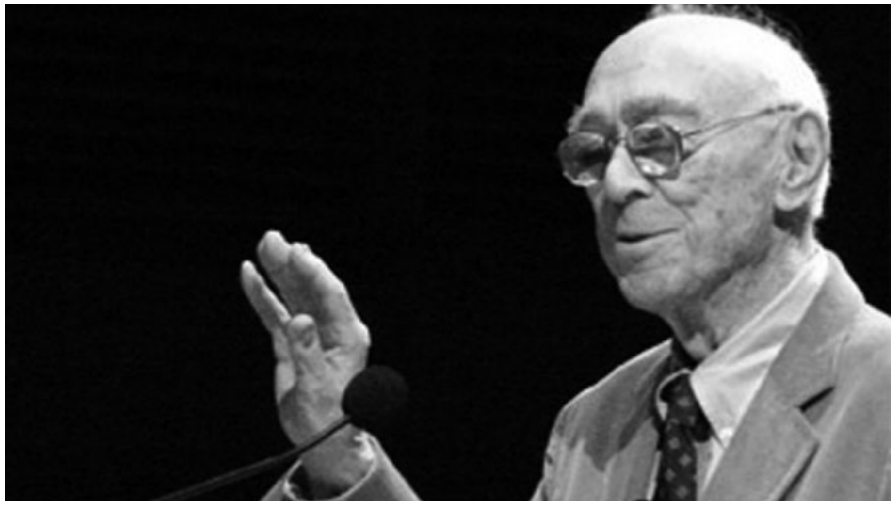
Bruner plantea una propuesta pedagógica orientada al completo desarrollo del niño y lo hace desde el principio con modestia profesional: en un momento de auge de la psicología evolutiva y de la educación, advierte con énfasis que no es posible llevar la psicología a la escuela sin el concurso de la pedagogía, sin la intervención decisiva de los maestros y con los aportes de otras disciplinas científicas.

Si hubiera que subrayar una idea motriz de Bruner sobre la enseñanza, señalaría la del niño como protagonista del proceso de aprendizaje. La educación no debe basarse en la transmisión de conocimientos, sino en ayudar al niño a descubrir y construir; a integrar y relacionar conceptos partiendo de su propia experiencia. *El aprendizaje por descubrimiento* debe ser el eje de la enseñanza. La heurística es clave de su pedagogía: «La experiencia personal del descubrimiento es imprescindible para el aprendizaje significativo.»

No es menospreciar la tarea docente, sino todo lo contrario, dignificarla. El maestro es mediador del aprendizaje y también puente entre la cultura y el niño, porque no sólo le aporta conocimientos, sino que le ayuda a construir sus propios mecanismos de aprender.

La educación es un proceso relacional. El maestro proporciona los «andamios» imprescindibles para la construcción del conocimiento, pero debe tener la sensibilidad de ir retirándolos en la medida en que el desarrollo del niño lo vaya permitiendo.

Por lo tanto, el maestro debe saber valorar la predisposición del alumno al aprendizaje en cada etapa, seleccionar minuciosamente el material



para aportar y organizarlo de la manera que resulte más efectivo y en un formato adecuado a la edad y las capacidades del alumno. Siempre contando con el medio en que éste se desarrolla y con sus experiencias previas.

En lo relativo al curriculum, la idea que tiene Bruner no es radicalmente nueva ni extravagante, como en algún caso se haya podido deducir de su famosa frase «cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad en forma a la vez honesta y eficaz». En primer lugar hay que reconocerle el valor de decir algo que es de sentido común y es que las cosas, por muy complejas que sean, en general pueden explicarse de manera sencilla. Claro que para eso hay que saberlas muy bien. Esta frase de Bruner hay que entenderla aplicada a lo que él llama el curriculum en espiral: Se trata de trabajar los mismos contenidos cada vez con más profundidad y partiendo del núcleo central, de la estructura básica del tema.

La escuela proporciona un espacio, un contexto, unos materiales y un tutor que dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y todo esto en una especie de *diálogo* entre el maestro y el niño, algo que recuerda al método socrático[6].

Para ilustrar su pensamiento respecto al curriculum, Bruner desarrolla varios ejemplos, tanto en el campo de las llamadas ciencias como en el campo de las llamadas humanidades. Merece la pena, en particular, su trabajo llamado «El hombre, un tema de estudio»

El papel de la cultura

En el proceso dialéctico que es el desarrollo, el individuo y la cultura son los polos que interactúan haciéndose mutuamente el uno al otro. La cultura no impregna de manera indiscriminada al niño, ya que éste pone en juego discriminación y selección en el proceso de conocer. Pero es evidente que «las diferencias culturales producen formas de pensar diferentes». Por tanto, cultura, educación y desarrollo psicológico son inseparables y la escuela es el catalizador más potente de este proceso.

Uno de los grandes valores de Bruner ha sido el intento de integrar en su teoría, no sólo sucesivamente, sino incluso simultáneamente, diversas variantes de la psicología del conocimiento. Partiendo de la lógica cognitivista, ideas estructuralistas, culturalismo y, sobre todo, el constructivismo social forman parte de su discurso: La formación del conocimiento sigue una serie de pautas lógicas, pero permanentemente condicionas por la cultura. Por otra parte, la realidad no es unívoca y tiene diversas lecturas compatibles entre sí. La educación y, por lo tanto, la escuela, tiene que asumir este compromiso.

El pensamiento de Bruner está expuesto, como todo pensamiento libre, a múltiples contradicciones. Las antinomias, las contradicciones, los conflictos forman parte de la ciencia y de la vida. Y también el intento de resolverlos. Bruner se encuentra en una encrucijada entre los modos de aprender y de formar conceptos «científicos», basados en una lógica aparentemente inmutable y las formas «culturales» o quizá «populares» en las que los conocimientos se hayan enmarcados en creencias y narraciones de la realidad propias de un determinado contexto social.

Bruner considera que la escuela debe valorar ambas formas de conocer y saber y hacerlas compatibles. No se trata de un relativismo absoluto, pero sí de excluir las formas dogmáticas de pensamiento. No se trata de descartar las deducciones lógicas, pero sí de dar cabida a la heurística, a los matices que aporta el contexto y a la creatividad.

La cooperación en el aprendizaje es otro de los pensamientos pedagógicos de Bruner. En línea con el papel de la cultura y también con el rol que juega en ella el lenguaje, la construcción del pensamiento tiene un carácter social determinante. En este sentido, en la escuela, no es sólo el

maestro quien aporta los materiales para aprender, sino que existe un intercambio horizontal que permite sumar los hallazgos de cada uno y generar conocimiento.

También es muy relevante su preocupación por la educación de los más desfavorecidos. Señala el riesgo que representa la pobreza en el desarrollo psicológico y propone aportes especiales que la escuela debe hacer en estos casos, así como en niños con discapacidades, un terreno en el que también tuvo experiencia profesional.

A modo de conclusión

Muchas son las cosas que podrían escribirse de un autor tan prolífico. La intención de este artículo es sólo esbozar algunas de ellas y, si es posible, generar interés por la lectura de su obra.

No es la intención de Bruner sentar cátedra definitiva sobre el desarrollo psicológico o la educación. Como gran pensador, sabe que sus teorías encierran también carencias y contradicciones y que, como ocurre en toda ciencia, sus conclusiones tienen un carácter provisional. Reconocer esto forma parte de la grandeza y la modestia de los sabios.

Bruner es un psicólogo del desarrollo, especialmente preocupado por la construcción del conocimiento y de los mecanismos de conocer, que concede una importancia capital a la cultura en estos procesos y que se interesa profundamente por la escuela como ambiente en el que se da de manera privilegiada ese encuentro entre individuos y cultura en el que se produce el desarrollo psicológico y también el desarrollo de la propia cultura. ■

Notas

1. Buena parte de estos datos biográficos están tomados de un artículo autobiográfico recogido en una estupenda compilación realizada por Jesús Palacios: BRUNER, J.S., Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Ed. Morata, 1988 … 2008.
2. Así habla de la Universidad de Duke después de dejarla: «… Me sentía en ella como en mi propio hogar. Allí quedaban todos aquellos entrañables rincones, muchas discusiones e ideas compartidas, alguna tímida aventura amorosa y no pocas disputas políticas».
3. En la autobiografía citada, refiriéndose a la fábula de Aristarco sobre el zorro y el erizo («el zorro sabe muchas cosas. El erizo sólo sabe una muy importante»), Bruner dice: por mi temperamento, soy un zorro en lo que se refiere a la psicología. De eso estoy seguro.
4. «El viejo debate entre herencia y ambiente es insoluble. Porque los fenómenos psicológicos no existen si no hay un organismo de transmisión biológica ni pueden tener lugar fuera de un ambiente» (Bruner en *La Importancia de la Educación*).
5. Aunque Winnicott pone más el foco en los aspectos emocionales y afectivos del desarrollo, menos presentes en Bruner, me resulta inevitable asociar el concepto de «formato» magníficamente desarrollado por Bruner, por ejemplo en el desarrollo del lenguaje, con la idea de Winnicott de la «madre» que presta al niño parte de su psiquismo, aportando significados a sus incipientes significantes, en un diálogo en el que se construye el pensamiento y el lenguaje, funciones básicas del ser humano.
6. Bruner, investigador de gran erudición, se sintió pronto seducido por la teoría de las ideas de Platón. No es extraño, por tanto, que también se sintiera atraído por la pedagogía de Sócrates.

Breve referencia bibliográfica

Como ocurre a veces en autores de tan abundante creación, algunas de sus obras están recogidas en compilaciones por lo que podemos encontrar alguna vez artículos repetidos. Pero son tan ricas y sugerentes las aportaciones de Bruner, que no importa tener algún texto repetido.

BRUNER, J. S. (1971): *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1987.

BRUNER, J. S.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor, 1997.

BRUNER, J. S. (1960): *El proceso de la educación*. Méjico: UTEHA.

BRUNER, J. S.: *Desarrollo cognitivo y educación* (Compilación de Jesús Palacios). Madrid: Morata, 1988.

BRUNER, J. S. *et al.* (1962): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea, 2001.

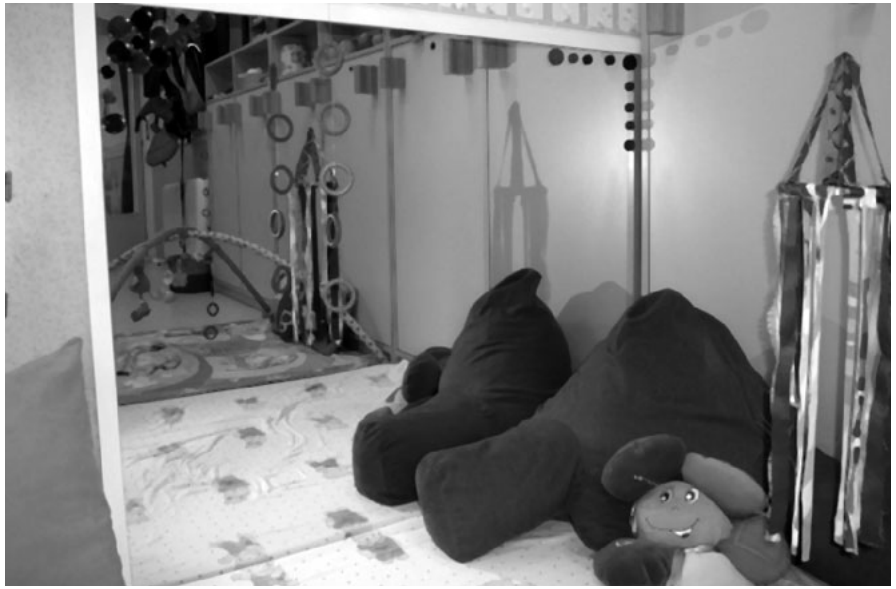
BRUNER, J. S.: *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 2004.

BRUNER, J. S.: *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1990.

BRUNER, J. S.: *Acción, pensamiento y lenguaje* (Compilació de José Luis Linaza). Madrid: Alianza Editorial, 2002.

escuela 0-3

El espejo



Ainhoa Garaño, Aintzane Irastortza

El objetivo de este trabajo de documentación o artículo ha sido indagar y reflexionar sobre la importancia del espejo en el espacio propio del grupo, y conocer cuál es su aportación en el desarrollo del niño o la niña, ya que somos conscientes de lo atractivo que les resulta y del interés que les suscita.

Según nuestra experiencia, en los primeros meses de vida (hasta los 4 ó 5 meses) el pequeño no reacciona ante la imagen que ve en el espejo.

Sin embargo, poco tiempo después, en parte gracias a sus habilidades físicas, empieza a reaccionar ante su imagen y a recibir distintas respuestas provenientes del espejo, así como la sonrisa, el llanto, el movimiento de cabeza, brazos y piernas, el silencio, el asombro…

Después de estas primeras reacciones se puede percibir una intencionalidad en el pequeño, quien se acercará al espejo con diferentes objetivos y de distinta manera:

1. Hay quienes se miran directamente para verse, saludarse, sonreír(se)… y para jugar a aparecer y a desaparecer.

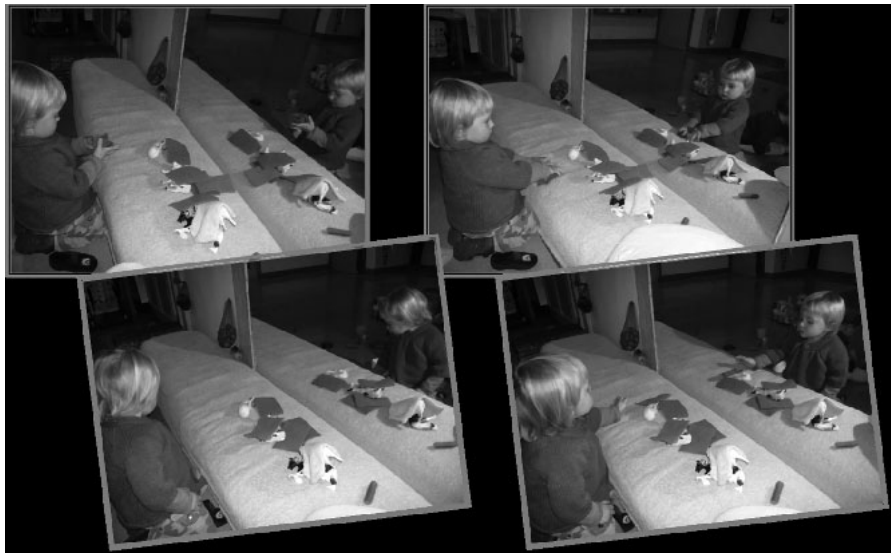
2. Otros pequeños se asoman por un lateral, y se miran mostrando solamente su cara como si se asomaran a una ventana para mirar hacia «fuera», y, al hacerlo, se encuentran con su propia imagen y se reconocen en ella.

3. Hay pequeños que mientras se mueven alternan su mirada entre el espejo y el espacio, comprobando que las personas y los objetos se repiten o se encuentran en ambos lados.
4. Otros pasan mucho tiempo mirándose y observándose, intentando tocar a través del espejo diferentes partes de su cuerpo, como sus manos, sus pies, su cabeza… La unidad corporal a través de sus diferentes partes. También utilizan otros medios u objetos para relacionarse con el compañero del espejo…

5. Hay pequeños que juegan de-lante del espejo, como buscando una aceptación personal, o simplemente, otro punto de vista de su juego. O a lo mejor, ambas cosas.

A través del tiempo el pequeño llega a mirar y observar en el espejo los cambios y las transformaciones que vive en su cuerpo, y por lo tanto a comprender cómo puede cambiar su imagen sin perder su identidad.

Y por último, el espejo es una fuente de información de las habilidades y dificultades del pequeño.



Según la teoría de L. Ecuyer al comienzo de los 2 primeros años de vida el pequeño no tiene conciencia de existir como un ser individual separado de su madre. Según esta teoría irá conociendo sus propios límites corporales y, poco a poco, ayudado por las relaciones que establezca con su entorno, elaborará su imagen corporal. Surgirán las primeras sensaciones de tener un cuerpo propio y en esto se basará su posterior autoestima, es decir, entre los primeros 6-18 meses de vida el pequeño representa las diferentes partes de su cuerpo sin ninguna conexión entre ellas, y no consigue dirigirlas y coordinarlas totalmente. Todavía no es consciente de su unidad corporal.

Sin embargo, el espejo le devuelve la imagen física de esa unidad corporal, lo que favorecerá que el pequeño sea un ser reconocido, querido y controlado en el proceso de construcción mental de esa unidad.

El autoconcepto no viene dado en los genes, sino que se va elaborando a través de las relaciones que mantenemos con las personas que son importantes en nuestra vida, como la familia, la escuela y la sociedad.

Según el simbolismo interaccionista el autoconcepto tiene su origen en las valoraciones que las personas allegadas hacen y en los conceptos que poseen de nosotros. Nos vemos en esas imágenes que los demás tienen de nosotros, por lo tanto ejercen la FUNCIÓN DE ESPEJO.

El pequeño percibe su imagen a través de la información, de los comentarios y de las actitudes que la gente de su entorno le transmite, pero no todas esas personas tienen la misma importancia en la concepción de su autoconcepto. Así pues, durante los primeros años las personas más importantes serán sus padres y familiares más cercanos, y más adelante se unirán a este grupo otras personas como el educador, los amigos, los compañeros…

Por todo lo citado hasta ahora es importante que los educadores reconozcamos y valoremos la identidad, la actividad, el conocimiento, los descubrimientos, las habilidades, la educación y autonomia del pequeño.

Este reconocimiento se puede efectuar de diferentes maneras, como por ejemplo:

1. DISPONIENDO DEL TIEMPO DE ESPERA: es importante ofrecer al pequeño el tiempo necesario para «acabar» su actividad; con esta espera lo que le transmitimos es nuestra creencia en su actividad. El educador que sabe esperar es «sinónimo» del pequeño que evoluciona favorablemente.
2. LOS GESTOS: pueden contener la misma fuerza expresiva que una palabra o una frase. Un gesto puede ser lo suficientemente claro y válido para que el pequeño se sienta a gusto y reconocido.
3. LA IMITACIÓN: imitar cualquier actividad del pequeño significa dar sentido y valor a esa actividad. El pequeño se ve reflejado en esa imitación y ve su actividad desde un punto de vista diferente.
4. LA MIRADA: una mirada puede transmitir más que algunas expresiones verbales. Por ello los ojos de quien educa deben acoger la mirada del pequeño.
5. LA VOZ: el hecho de utilizar ciertas onomatopeyas y expresiones de asombro hace que reconozcamos y efectuemos una descripción simbólica de la actividad del pequeño, de lo que está viviendo y sintiendo. En definitiva le transmitimos comprensión.

En resumen, el educador acompañará al pequeño en su proceso evolutivo, en la elaboración de su identidad, reconociendo y dando sentido a su actividad, y de esta manera provocando nuevas ideas…

A través de esta documentación hemos podido constatar la importancia que tiene el espejo (tan presente en nuestros espacios) y el hecho de «hacer de espejo» en el proceso evolutivo del pequeño.

Traducción: Ainhoa Garaño, Mari Jose Arozena

Bibliografía

Álvarez, Rosa: «¿Tapar el espejo?», *Infancia, núm.* 113, págs. 29-31.

Arnaiz, V.; Mesquida, M.; Pons, E.; Pons ,S.: «Los ojos de la maestra, un espejo para los pequeños», *Infancia, núm.* 59, págs. 37-40.

De INTERNET, el artículo: «Autokontzeptuaren hobekuntza».

La manga corta

Relato sobre la práctica y fundamentación de una experiencia de psicomotricidad llevada a cabo por la Escuela pública de educación infantil la Jara, de la comunidad de Madrid, ubicada en el distrito de Usera.

Teresa Bustarabad

«Teresa, tengo la manga corta». Esa es la frase con la que me recibe Diego, del grupo de tres años. Él piensa que esa es la clave para poder entrar en el mundo mágico de la sala. El espacio donde puede ser él mismo o convertirse en otro; el espacio donde se anudan los afectos, las emociones, las interacciones con el otro y el placer o displacer que estos producen.

Creemos que el cuerpo es el gran olvidado en nuestras escuelas. Desde hace unos años el trabajo corporal tiene escasa presencia en el currículo, es un recurso escasamente utilizado y, cuando lo es, se plantea de forma aislada a los contenidos y objetivos globales de la etapa escolar, limitándose a objetivos específicos y desde una concepción instrumentalista y racional del cuerpo, olvidándonos de que el cuerpo no es sólo un instrumento, sino que es fuente de conocimiento, comunicación, relación y afecto.

El pequeño hasta los 6 ó 7 años expresa sus emociones y sus problemas, comunica, conceptualiza y aprende mediante su expresividad y sus manifestaciones psicomotrices. Considerando a este como un ser global, incapaz de separar la acción de lo afectivo y cognitivo.

Teniendo en cuenta la importancia del movimiento para el crecimiento, el desarrollo del ser humano y con ello su forma de aprender en esta etapa. Creemos que en nuestra práctica educativa debemos incluir una psicomotricidad que tenga como objetivo facilitar la maduración de los pequeños a través de la vía sensorio-motriz.

En el proyecto educativo de nuestra escuela, nos basamos en una concepción del niño y de su desarrollo a través del placer del movimiento, de la comunicación, de la expresión, de la creación, de la acción, la investigación y el descubrimiento… todo esto nos llevó al convencimiento de la necesidad de que la educación psicomotriz esté presente en su proceso educativo. Convencimiento apoyado en las aportaciones de autores como Piaget, cuando dice que «es a través de sus posibilidades motrices como el niño descubre e investiga, manipula los objetos y explora el espacio desarrollando su inteligencia práctica». Y autores como Wallon, cuando dice que «nuestro cuerpo no es sólo relación con el espacio circundante, sino que únicamente podemos vivirlo en el cuerpo de los demás y por el cuerpo de los demás. El niño, con la práctica de los movimientos, irá forjándose poco a poco la imagen y profundizando en la utilización de su cuerpo, llegando a organizar su esquema corporal».

Nuestra escuela acoge a niños y niñas de 0 a 6 años. Trabajamos la práctica psicomotriz siguiendo los principios de B. Aucouturier, no enseñamos a los niños y niñas los requisitos del espacio, del tiempo, del esquema corporal, sino que les ponemos en situaciones que les permitan vivir emocionalmente el espacio, los objetos y la relación con el otro, de descubrir y descubrirse, y de esta forma ellos y ellas adquieren e integran sin dificultad el conocimiento de su propio cuerpo, del espacio y del tiempo.

Trabajamos con niños y niñas desde 1 año hasta 6 años. En grupos de entre seis a nueve alumnos por sesión, y una periodicidad semanal. La disposición de la sala va a permitir la maduración global del pequeño en el plano motriz, afectivo y cognitivo.

Los niños y niñas de un año van a ir descubriendo su capacidad de actuar sobre su cuerpo y sobre los objetos. Van a sentir placer en la acción y el movimiento por sí mismos, por lo que vamos a partir de ahí, para irle abriendo a las formas más primitivas de comunicarse como son: la tensión tónica, el movimiento y el gesto.

Para que llegue a la conquista de la construcción del cuerpo, favoreceremos el placer sensorio motor y con ello le haremos experimentar el placer de la unidad, en un clima de seguridad. El trabajo se realiza sobre todo en el suelo. El adulto permanecerá también en el suelo permitiendo que su cuerpo sirva como instrumento de comunicación para el niño, a través de la mirada, el contacto físico, la voz.

La sala se llena de objetos blandos, suaves y envolventes. En las primeras sesiones coloco estratégicamente algún material del grupo como muñecos y coches que atraen su atención y provocan su acercamiento al objeto. Objetos sencillos para chupar, tirar, rodar por el suelo, arrastrar, golpear...

En el trabajo con los niños y niñas que se desarrolla en las sesiones nos vamos a encontrar distintas formas de ser y de actuar como algunas de las que se muestran en las imágenes.

Aurora, tiene 11 meses su equilibrio es muy inestable y no se atreve a subir por la colchoneta inclinada que le he colocado para llegar a su muñeca preferida, lo intenta de distintas formas pero se resbala. Me acerco a ella y me tumbo. Ella gateando se acerca y trepa por mi cuerpo para llegar al objeto deseado.

Una vez que ella vivencie de forma sucesiva el placer y el deseo primitivo de contacto corporal, será capaz de transferir su carga afectiva sobre los objetos. Será capaz de distanciarse del cuerpo del otro.

A partir de los dos años y medio la disposición de la sala será muy parecida en todos los grupos. Se irán introduciendo materiales duros, como bancos y espalderas… creando un ambiente acogedor y seguri-zante.

El adulto intervendrá a partir de la organización de los espacios y materiales. Se hacen propuestas, pero teniendo en cuenta las actividades de los niños y niñas para completar y reforzar sus acciones.

Las sesiones de psicomotricidad constan de distintos momentos: Ritual de entrada, Actividades sensorio-motrices, Actividades de juego simbólico, Ritual de salida, Actividades de representación.

En el ritual de entrada acogemos y recibimos a los niños y niñas. Nos descalzamos y hablamos de cosas como quién ha venido, y quién falta, a qué vamos a jugar, etc..

Después se inician las actividades sensorio motrices:

Actividades de seguridad profunda, en donde se trabajan las emociones internas a través del tono muscular propio y del otro. Ligadas a los desequilibrios y a las estimulaciones laberínticas, son actividades centradas en sí mismo: balanceos, giros, carreras, persecución, equilibrios, desequilibrios, movimientos primarios en la horizontalidad, arrastres, rodamientos, presiones, que hacen vivir al niño o niña situaciones que vivió en los primeros meses de vida.

Marta, tiene año y medio. Es de las mayores del grupo.
Se mueve con soltura por toda la sala, subiendo, bajando, rodando, trepando...
Los mayores del grupo la imitan.

Le gusta controlar las situaciones por eso no se acerca a las zonas que la puedan desequilibrar y hacer caer.
Observa a sus compañeros como caen y ríen jugando a caerse de nuevo. Pero ella no se atreve, así que coge la tela grande y se sienta dentro.

Me reclama para que me acerque, yo la miro desde la distancia y le hago ver que estoy con sus amigos. Entonces ella se pone a gritar y a rodar por encima de la tela atrayendo con ello la atención de los demás que enseguida se van a sentar con ella.

Cuando ya están todos me reclama para que los arrastre.

Y Actividades centradas en el exterior, como la carrera, el salto, el equilibrio, trepar. Estas favorecen la afirmación de sí mismo, la elaboración del esquema corporal, la adquisición de la autonomía y la ampliación de sus relaciones con los otros.

A partir de su actividad espontánea, el niño y la niña nos expresa sus vivencias por diferentes medios, entre los cuales el juego simbólico ocupa un lugar destacado.

El juego simbólico es una estrategia para incorporar el mundo exterior.

Ofrece al niño la posibilidad de vivir sus emociones de manera simbólica, superarlas o dominarlas, mediante los personajes que elige o los medios que los adultos le proporcionan.

La utilización de actividades de contrastes como: Construir - destruir, aparecer – desaparecer, llenar – vaciar, ir – venir, entrar – salir, subir – bajar, equilibrarse – desequilibrarse, perseguir – ser perseguido. Facilitan la aparición del juego simbólico a través de la vivencia del «como si» (imita personajes y roles de la vida real) distanciándose progresivamente de la invasión emocional.

Irene, me ha pedido una tela porque quiere volar. Se la pone de capa y trepando por las espalderas se sube hasta arriba del todo. Desde allí grita: «estoy volando» mientras se lanza al vacío.

«Quedan cinco minutos». Con estas palabras se inicia el final de la sesión. «No, todavía no, un poco más.» Contestan algunos de ellos.

La resistencia a acabar la sesión es muy común en algunos pequeños. Les cuesta volver al mundo real y dejar a un lado sus emociones. Muchos de ellos no son capaces de separarse de su pulsionalidad. Sin embargo la norma es muy clara. Finalizada la sesión el adulto se sienta en el lugar asignado para la salida. Espera a que poco a poco se vayan acercando todos.

El ritual de salida suele acabar con una canción o un cuento. Con los mayores en ocasiones es un cuento inventado cuyos protagonistas son los propios pequeños. A veces se queda en suspense para continuar con su narración el siguiente día. Este espacio es una prolongación, pero a otro nivel, de lo vivido y sucedido en la sala, que les va a facilitar el acceso al momento de la representación.

En este espacio los niños toman distancia de lo que han vivido, es el momento de dar paso a la representación cognitiva. Se facilita la descentración afectiva y el acceso al pensamiento operatorio.

La representación cognitiva se realiza en la misma sala. Se les proporciona distintos materiales como pinturas, maderas, plastilina.. Con los que el pequeño va a alejarse de su vivencia emocional para ser capaz de representarla.

Bibliografía

Aucoturier, B.; Lapierre, A.: *Simbología del movimiento*, Madrid: Ed. Científico-Médica, 1975.

Arnaiz, P.; Rabadan, M.; Vives, I.: *La psicomotricidad en la escuela*, Málaga: Ed. Algibe, 2001.

Bowlby, J: Vínculos afectivos, Madrid: Ed. Morata, 1986.

En busca del espacio olvidado

Mamen Láinez

Normalmente la vida en la escuela transcurre a gran velocidad, el tiempo, ese tiempo que tanto necesitamos, se nos escapa entre los dedos y el espacio en el que transcurre la vida escolar pasa inadvertido a nuestro lado, como perdido, olvidado, casi invisible.

Pero, en algún momento, de manera inesperada, nos sale al encuentro, nos pide cita en nuestra apretada agenda escolar para que nos paremos durante unos minutos a contemplarlo. Y nos sorprende con sus posibilidades, con los retos que nos plantea y se nos ilumina la mirada, se nos tensa todo el cuerpo, nos lanzamos a la aventura y aceptamos el reto.

Esto fue lo que pasó en mi escuela, en el CEIP María Zambrano, un centro de Educación Infantil y Primaria en Jaén. Llevamos varios años paseando junto a un patio acotado junto a la salida de emergencia, separado de la zona de juegos por una malla metálica para evitar «zonas difíciles de controlar». El tiempo de recreo nos acercaba a él invitándonos a recuperar los balones que se atrevían a saltar la valla, como queriéndonos enseñar un nuevo espacio cargado de posibilidades por descubrir. Y fue este ir y venir el que nos puso en marcha,

Se acercaba la primavera y los niños y niñas de los grupos de 3 años empezaban a llenarlas de plantas, de preguntas sobre árboles, hojas, flores, frutos que comemos durante el desayuno… y se nos encendió la bombilla. ¿Por qué no aprovechar este espacio abierto y en desuso para convertirlo en un pequeño huerto escolar?

Pretendíamos que esta propuesta no fuera algo puntual, se nos presentaba la posibilidad de contar con un espacio abierto a la comunidad, que nos ofrecía un momento privilegiado para estar en contacto directo con la naturaleza, en el que sería fundamental la colaboración con las familias y su implicación en nuestro quehacer educativo, y no lo dudamos.

Las dos maestras de tres años nos sentamos a analizar las posibilidades y los obstáculos que veíamos, necesitábamos a alguien que acotara la zona con ladrillos o bloques de hormigón, piedras grandes que nos permitieran delimitar cuatro zonas de trabajo, una para cada uno de los equipos de la clase de la que se responsabilizaría, sacos de tierra y mantillo para rellenar el espacio… y, estaba claro, solas no podíamos; nos reunimos con las familias… y, tras solicitar la correspondiente autorización al equipo directivo, nos pusimos manos a la obra.

Desde el primer momento los padres y madres se implicaron en el proyecto, nos ayudaron a descargar los sacos de mantillo, en la colocación de un bordillo que separara el huerto del resto de la zona abierta, en la investigación y búsqueda de los tipos de verduras más adecuados para su cultivo en esta estación del año, responsabilizándose del equipo de niños y niñas que cada día era encargado del cuidado del huerto… sin su apoyo no lo habríamos conseguido.

A los niños y niñas el huerto les ha permitido crecer como grupo, asumiendo una responsabilidad compartida, planteándoles mil y una preguntas que han tenido que resolver: ¿Qué es un huerto? ¿Qué necesitamos? ¿Qué tipo de cultivos

podemos plantar? ¿Qué podemos hacer para no confundir los plantones? ¿Cómo se cuida una planta y cómo crece?...

Preguntas y respuestas que nos han ayudado, a nosotras como docentes, a generar contextos de aprendizaje funcionales y significativos, en los que hemos comprobado cómo la lectura, la escritura y los conocimientos matemáticos se han convertido en las principales herramientas utilizadas por los niños y niñas para la gestión del huerto: tipos de verduras cultivadas, tiempo de crecimiento, el riego, las necesidades de cada uno de los cultivos…

El huerto nos ha permitido diseñar situaciones educativas privilegiadas para ofrecer un contacto directo con la naturaleza, donde los sentidos han jugado un papel fundamental al permitir analizar las texturas de los tomates, pimientos, berenjenas, calabacines, lechugas… que han plantado, la evolución de los mismos, sus olores, el color de sus flores, la transformación que experimentan hasta convertirse en los frutos que han recolectado, comprado y vendido en nuestra tienda de verduras y, cómo no, degustado a la hora del desayuno.

Una experiencia que ha merecido la pena y que ha permitido recuperar una zona perdida de nuestro centro que ahora está llena de vida, que ofrece un nuevo espacio educativo que se ha integrado en las rutinas de nuestro día a día y que no deja de ser visitado a todas horas por los niños y niñas de nuestros grupos, sus padres y sus madres y cualquier otra persona que se acerque al centro, consiguiendo que se sientan responsables de su cuidado, y que sigue planteándoles interrogantes: «El huerto se está secando, ¿qué se planta en el otoño? Tendremos que seguir investigando...

Desde nuestros grupos os animamos a redescubrir vuestros espacios, a mirar con otros ojos vuestras escuelas para tratar de encontrar todos esos espacios educativos que os están esperando.

FOTO VOZ

La escuela vista por los pequeños

Ángeles Parrilla, M.ª Adoración de la Fuente

¿Qué es FOTO VOZ?

Foto voz es una herramienta que se utiliza en investigación (etnográfica, investigación-acción participativa) en la que se utiliza la fotografía para ayudar a las personas, en este caso a las niñas y niños, a expresar sus emociones, sentimientos, percepciones mediante el debate y análisis de las fotografías que ellas y ellos mismos toman.

Partimos de la idea de que las imágenes no son un simple registro de la realidad, sino su representación. Con la experiencia que aquí presentamos estamos intentando promover un modo alternativo de comunicación, más participativo y creativo, a través de la fusión de las imágenes y palabras de las propias niñas y niños.

En qué contexto se desarrolla

Esta experiencia forma parte de un amplio proyecto denominado «La Estrada inclusiva» al que gradualmente se han ido incorporando las escuelas y centros de educación infantil y primaria del ayuntamiento de La Estrada (municipio de la provincia de Pontevedra, Galicia).

La finalidad es promover un proyecto educativo local inclusivo en el que tiene un gran protagonismo la escuela. En él se dan cita: agentes sociales y comunitarios de La Estrada, familias, alumnado, profesorado, asesores del CFR (Centro de formación y recursos del profesorado) de Pontevedra e investigadores, investigadoras de la universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de Vigo, siendo esta última la que coordina dicho proyecto –subvencionado por el MICINN (Ministerio de Ciencia e Innovación), dirigido por la profesora Ángeles Parrilla.

En qué consiste

Como parte de las actuaciones del proyecto de La Estrada inclusiva se desarrollan algunas actividades comunes a todas las personas e instituciones participantes para

promover el sentido de pertenencia y la participación comunitaria en la construcción de un itinerario local inclusivo.

Las niñas y niños son los protagonistas de esta experiencia que llevó la cuestión de la participación en la escuela a toda la comunidad.

Esto se hizo través de una serie de actividades desarrolladas inicialmente en los centros educativos con el alumnado de educación infantil y primaria. En cada centro se invitó al alumnado a tomar fotografías en torno a cuatro cuestiones relacionadas con el modo en el que los niños y las niñas viven la participación en sus centros. Las fotografías fueron tomadas por niños y niñas en pequeños grupos compuestos por alumnado de distantes edades conjugando infantil y primaria. Las cuestiones que sirvieron de referencia para tomar las fotos fueron:

- En qué lugares o situaciones puedo participar.
- En qué lugares o situaciones me gusta participar.
- En qué lugares o situaciones no me gusta participar.
- En qué lugares o situaciones no puedo participar y me gustaría.

Una vez realizadas las fotografías cada participante le cuenta a los demás de su grupo porque esas fotos son las más importantes para él o ella y dialogan sobre cada foto. Después, colaborando entre ellos, escriben la «historia» que acompaña y da voz a cada foto. Una vez realizado este trabajo, se exponen las fotos de todos los grupos en el centro. Este proceso se realiza en todos los centros. Tras una serie de debates y diálogos infantiles los niños y niñas votan y eligen las 12 fotos que consideran más representativas y elaboran un mural con ellas.

En una actividad posterior en la que participan niños y niñas de los distintos centros de la localidad, se debate sobre las fotos de los distintos murales y eligen las imágenes y textos en las que, como colectivo, se consideran más representados. Se confecciona un nuevo mural intercentros.

Cómo participa la comunidad

Para abrir esta actividad a la comunidad se organiza una exposición interactiva: «La escuela vista por los niños», en la que las imágenes y palabras seleccionadas invitan a conocer cómo piensan la escuela los niños y las niñas de La Estrada.

También se invita a los asistentes, sean pequeños o adultos, a participar aportando las ideas y pensamientos que las fotos y textos de la exposición les sugieren.

La exposición pretende poner de relieve la importancia de escuchar en la comunidad la voz de niñas y niños para elaborar un itinerario educativo inclusivo que tenga como punto de partida las reflexiones infantiles, y no sea solamente diseñado por expertos.

En definitiva consideramos de gran importancia el hecho de que a través de la fotografía niñas y niños toman la palabra para comunicar su visión de la escuela, ayudan a pensar y mejorar la misma con ojos infantiles y nos invitan a aprender con ellos como mejorar los procesos de participación en la comunidad. ■

Vísteme despacio que tengo prisa

Cristina Salamanca

Recientemente en un curso de formación de Infantil, hablábamos sobre las verdaderas necesidades de los niños y las niñas, su comportamiento y la necesidad de vivir en la escuela, de vivir bien y sin prisas.

Cuando un pequeño siente que puede y lo hace por sí mismo, se refleja en su imagen como ser capaz, le hace sentirse mejor y quererse como ser único que es y si eso se enmarca en posibilidades de acción con el control de su propia acción, podemos hablar de niñas y niños regulados.

Pero cuando nos encontramos con las prisas, con las esperas, con criaturas donde las bases para poner los cimientos están desorganizadas, tenemos que hacer frente a conductas disruptivas, a muchas esperas en transiciones, a espacios que no respetan las necesidades de las criaturas.

No tenemos el baño dentro del aula. Tenemos que desayunar, estoy sola con el grupo y vamos a asearnos y hacer pis. En el baño tenemos dos tazas de wáter y cuatro lavabos.

Muchas esperas, conductas disruptivas y conflictos por el jabón y poco tiempo para el desarrollo de la autonomía.

¿Qué aprendes a ver?

Lo esencial en los pequeños, a parar y ver cómo lo vive cada uno (documentación: observación y registro), a plantearte otros modos de hacer (planear, hacer y revisar), a hacer proyectos de mejora (tener herramientas en tiempos de transición), a diversificar los ritmos (no vamos al baño todos a la vez, cada uno cuando tiene ganas), a intentar dar a cada uno lo que pide (tiempo para remangarnos, para echarnos el jabón nosotros mismos, a bajarnos el pantalón).

Debemos realizar un esfuerzo por cambiar lo que pensamos, mirarnos a nosotros mismos: sobre cuál es nuestro rol como educador, sobre nuestro compromiso docente (con las criaturas, con el centro y con nosotros mismos en nuestra formación) y con la participación de todos en la educación de los niños y las niñas.

Todo ello requiere un cambio: tener la mirada para verlo, para detenerte y de promover pequeños cambios que te indiquen que vas por el buen camino.

> «De vez en cuando, el labrador se detiene al llegar al extremo del surco, para resoplar, pero también para contemplar un momento la labor realizada, para sopesar los puntos débiles e intentar corregirlos, y al mismo tiempo para retomar coraje [...]» (Celestin Freinet: Consejo a jóvenes maestros)

La autonomía

Estefanía Sosa

De los fines últimos de la Educación, el más noble, en mi opinión, es el de **La Autonomía**. Así la quiero, con mayúsculas y en negritas.

Podríamos comenzar diciendo que la autonomía es la capacidad de resolver una situación –ajustadamente a las posibilidades de cada cual, claro– empleando todo el conocimiento, toda la emoción y todo el cuerpo. Y al hilo de esta primera definición continuaríamos diciendo que perseguir la autonomía de los niños y las niñas de la Educación Infantil desembocará, sí o sí, en las prescriptivas Competencias Básicas de las etapas posteriores.

La autonomía, no nos enredemos, es cosa concreta. Tiene que ver con lo cotidiano, con el pensar, con la innata originalidad de cada cual, con las iniciativas personales, con el sentido crítico ante la vida, con la curiosidad, con los hábitos y las rutinas, con el impulso primario de descubrir el mundo y con los afectos. En definitiva –me atrevo a decirlo– la autonomía tiene que ver con la felicidad: con el gozo de hacer, de sentir y de pensar por uno mismo. Con el gozo de ser.

Lo decimos. Lo decimos y lo sabemos: la Educación Infantil, por su propia naturaleza, es el lugar privilegiado para cuidar y atender el desarrollo de todas las potencialidades infantiles, la autonomía personal entre otras, en la que niños y niñas han de ser protagonistas de su propio desarrollo. Pero no siempre es así.

La autonomía, ¿se transmite o se construye?

Si la respuesta fuera que se transmite podríamos respirar tranquilos.

En este caso, tanto en casa como en la escuela, lo estaríamos haciendo muy, pero que muy bien. Porque no será en vano que ponemos todo nuestro esfuerzo en *hacer autónomos* a los niños y las niñas mediante órdenes y consignas: ponte los zapatos; cuelga la mochila; ya puedes empezar; siéntate bien, por favor; hoy te toca cerca de la pizarra; el rojo, hoy toca el rojo; así no, así, etc.

Y si no, ¿para qué programamos y fijamos con antelación y esmero qué se va a hacer cada día? ¿Quién ha venido hoy al cole? Venga, poner con una cera azul una nube en el día de hoy que hace nublado; y ahora la ficha del 1; ya puede ir a jugar quien haya terminado, quien no, espera por mí que ahora paso por las mesa; ahora a lavarse las manos y a sacar el almuerzo, ¡riiiiing, recreo!; ahora manualidades y mañana… vuelta a empezar. Para la autonomía, por supuesto.

Pero no. Algo falla. Niñas y niños no finalizan ni la etapa de Educación Infantil ni la de Primaria más autónomos de lo que entraron. En ocasiones, reconozcámoslo, terminan Primaria en peores condiciones de autonomía que las iniciales. Finalizan con una especie de ilusión de propia autonomía, con la falsa, que es aquella en la que el pequeño hará todo lo que le pidamos, sí, pero siempre y cuando se lo pidamos

con concisión y claridad y sin esperar su iniciativa. Y no queremos esto.

Será entonces que dando órdenes y consignas no se transmite ni se fomenta la autonomía. Va a ser que se construye.

La autonomía –lo sabemos– es de cada individuo, forma parte del desarrollo evolutivo de las personas. Es un largo proceso que va desde la completa indefensión en el momento de nacer, a la relativa independencia en las etapas infantiles y adolescentes hasta la autonomía global como individuo de pleno derecho que conoce, sabe quién es y siente cuál es su lugar en el mundo. Un ser humano que es capaz de mostrar y sostener su originalidad.

Esto, si es tratada adecuadamente.

La autonomía, para construirse, requiere de un acompañante (adulto) sereno y sostenedor que observa sin juicios la acción (motriz, cognitiva, afectiva) del pequeño, que le devuelve el reconocimiento de sus capacidades y posibilidades y que, poco a poco, va retirando la mirada para que sea el propio pequeño quien se mire a sí mismo.

Pero no lo logramos. Perdemos la paciencia y el acompañamiento. Decimos que hay que *dejar Hacer*, *dejar Sentir* y *dejar Pensar* y no lo logramos cumplir: nos entran las prisas y los miedos a los ritmos lentos en los procesos. Achuchamos al pequeño para que se esfuerce, para que madure antes, para que acabe ya. ¡Tantos niños y niñas a quienes atender, los vertiginosos ritmos de las escuelas, tanto trabajo por acabar (las fichas, los libros, las carpetas, la decoración de navidad u otras, los boletines de evaluación…) que nos perdemos dentro de la clase!

Entonces, ¿qué podemos hacer?

Ralentizarnos. Esto de forma urgente. Dar tiempo (sobre todo tiempo) y espacio para la observación reposada. Sencillamente descubrir cada día un nuevo logro en los niños y niñas y hacérselo notar: *he visto cómo servías agua para ti y para tus amigos*.

Escuchar activamente y aceptar las iniciativas de los pequeños aparcando nuestras propuestas. Esto es *dejar Aprender* confiando en sus posibilidades y compartiendo con ellos el currículum, entregando el protagonismo de la clase a sus propietarios, ofertando espacio y materiales para la construcción de los aprendizajes: *¿Qué quieres aprender?*

Acompañar sin invadir la actividad infantil. Sobre todo sin corregir los errores y sin anticiparnos para evitar que sucedan. Lo que quiero proponer es que acompañemos la actividad infantil hasta el final, en toda su extensión, incluyendo los errores. Estos también son producción infantil. Y evolucionarán, los niños y las niñas se encargarán de ello. Doy fe. *Me pondré aquí, a mirar cómo escribes esta noticia.*

Revisar el ambiente de calidad y de calidez del aula. Invitar con los espacios y con los materiales a la acción, a la investigación, a la manipulación y a la autogestión. Invitar a Ser en un espacio de seguridad. *He puesto lupas nuevas en el Rincón de la Naturaleza, ¿alguien quiere usarlas?*

Y lo más importante: revisar nuestra actitud docente en relación al fomento de la autonomía. Detectar nuestras conductas limitantes y transformarlas. Ya hemos dicho que la autonomía la construye el pequeño sobre sus propias acciones motrices, cognitivas y afectivas y que para ello necesita a un adulto acompañante cálido que inhiba su cuota de protagonismo en favor de dejarse sorprender, cada día, por las ilimitadas capacidades infantiles. Esos somos nosotros.

Bibliografía

Corkille Briggs, Dorothy: *El niño feliz*, Editorial Gedisa, 1993.

Domènech, Joan: *Elogio de la educación lenta*, Editorial Graó, 2009.

Tonucci, Francesco: *Cuando los niños dicen: ¡Basta!*, Editorial Losada, 2003.

Kamii, Constance: *El número en la educación preescolar*, Aprendizaje Visor, 1985.

Wild, Rebeca: *Aprender a vivir con niños*, Editorial Herder, 2007.

Relación con las familias en una escuela con autobús

Maite Rey

Creo que es importante la presencia de las familias en la escuela, la comunicación y relación que se da ayuda a trabajar de una forma más transparente y compartida en el objetivo común que tenemos de educar a los niños y niñas. En esta escuela con autobús, y gracias a las familias, he podido encontrar una vía diferente de poder acercarme a esta manera de compartir con ellas.

Siempre me ha parecido importante la presencia de las familias en la escuela, y con el paso del tiempo no sólo lo he reafirmado, sino que también he visto que es una idea mucho más amplia y matizable según contextos y experiencias.

Llevo unos doce años trabajando como maestra, pero fueron los dos años que trabajé en una escuela infantil los que me ayudaron a ver la educación de una manera diferente a como la había visto hasta entonces, sobre todo por entender que no es algo cerrado.

Entiendo que la escuela la componemos y construimos entre todos y todas: niños, niñas, familias, educadoras, personal no docente y la comunidad en que nos encontramos.

Para mí, como educadora, es importante el trabajo conjunto con las familias. Tenemos como objetivo común la educación de los niños y niñas y nuestro trabajo debe ser complementario.

Entiendo esta labor conjunta desde el respeto y abierta a la colaboración, ya que creo que es la mejor forma de aportar y enriquecer mi labor educativa y el bienestar de todos y todas.

Me gusta intentar construir con las familias una relación de confianza, y pienso que para conseguirlo tengo que buscar momentos tranquilos de encuentro y relación con las familias que nos hagan conocernos mejor. Desde la transparencia, el respeto, el conocimiento y la igualdad la confianza se hace más fácil entre nosotros y nosotras.

Intento que las familias se sientan parte de la escuela porque creo que ello les ayuda a confiar en ella de una manera más serena y positiva y, además, aporta la posibilidad de trabajar de una manera transparente y compartida, ofreciendo así a los niños y niñas mayor seguridad. En definitiva, pienso que la participación de las familias enriquece la experiencia educativa de los niños y niñas, ya que dicha participación tiene muchísimas cosas que ofrecer.

Para lograr mi objetivo, además de las entrevistas individuales con padres y madres y las reuniones de grupo, siempre me ha parecido muy importante que las familias puedan entrar a la clase, que puedan estar con nosotros y nosotras viviendo el día a día y, por supuesto, los

momenticos de comunicación que se dan en las entradas y salidas de la escuela.

Por eso, en cursos anteriores, los padres y madres que así lo querían entraban con sus hijos hasta el espacio propio del grupo y nos saludábamos tranquilamente. De esta manera, empezábamos el día sin prisas ni agobios de las entradas todos a la vez. A la salida, en cambio, era yo la que iba con el grupo al patio y, una vez que habían recogido a todos los pequeños, me acercaba a algunas familias y nos contábamos el día.

A veces, también, venían a pasar un rato con nosotros a la clase, para así poder vivir lo que allí pasaba desde dentro y, en otras ocasiones, eran las familias las que me invitaban a pasar un rato en sus vidas y yo, encantada, me acercaba a alguna de sus meriendas y comidas.

Pienso que ya sólo con esto se creaba una sensación diferente: los niños y niñas veían cómo sus madres y padres y yo, la maestra, estábamos juntos tanto dentro como fuera de la escuela, rompiendo esos muros que suelen existir, creando así unas relaciones más cercanas entre todas y todos.

A esta manera de relación con las familias, la realidad organizativa de las escuelas no siempre ayuda.

Este año me encuentro en Mendialdea II de Berriozar, un pueblo de la comarca de Pamplona con una escuela comarcal que acoge también a niños y niñas de los pueblos de alrededor; ésta se encuentra lejos del núcleo urbano, con lo que la mayoría acude en autobús. A esto se suma que nos encontramos en el mismo edificio dos centros educativos (Mendialdea I con modelos A y G y Mendialdea II con modelo D).

En seguida fui consciente de lo que aquello supondría: «No veré a las familias».

Llegué en septiembre como tutora de un grupo de tercero de educación infantil, y no lo entendí hasta que se acerco el primer día de curso: si los niños y niñas vienen en autobús, ¿cómo me presentaré a las familias?; si recogemos a todos los niños y las niñas a la vez en el patio, ¿cómo nos reconoceremos?; y si no quieren venir conmigo, ¿qué opción les quedará?... Mis compañeras me dijeron que el primer día siempre se acercaban algunas familias y me dieron las pistas para saber quiénes eran de mi grupo, pero no me pareció suficiente.

En aquel torbellino de patio en el que nos encontrábamos (400 alumnos de una escuela y otros 400 de la otra) lo único que pude hacer fue presentarme entre ruido a las pocas madres que vinieron.

Les invité, como pude, a que entraran conmigo hasta la clase pero la mayoría no lo hizo, a esto debo añadir que, por suerte, los niños y niñas de mi grupo sí quisieron entrar conmigo.

A los pocos días les mandé a las familias una nota presentándome, dándoles la bienvenida al nuevo curso, e invitándolas a que acudiesen al centro para estar conmigo para lo que necesitasen.

En seguida tuve la suerte de ver un cambio: los padres y madres empezaron a venir a buscar a Garoa y Martin a la escuela, con lo que conocí algo más a Silbia y Natxo, por un lado; y a Bea y Marino, por otro.

En octubre tuvimos la reunión con las familias y esta también trastocó mis planes; en la escuela se habían hecho cambios en la manera de trabajar en educación infantil y, como eran generales, decidimos hacer reuniones por curso. En mi caso esto supuso una misma reunión para los tres grupos de 5 años (18, 18 y 17 niños y niñas en cada grupo). Preparamos el encuentro entre todas las educadoras del ciclo y, ya en esta reunión, enseñamos fotos de la nueva manera de hacer, mediante un PowerPoint explicativo.

En una segunda parte, tuvimos la oportunidad de estar cada tutora con las familias de nuestro grupo.

En este momento, por fin, pudimos presentarnos un poco más tranquilamente.

Les comenté mi interés en que estuvieran presentes de alguna forma en la vida cotidiana de la escuela y en las experiencias de sus hijos e hijas y cómo me pesaba no poder tener una relación más directa con ellos y ellas.

En la reunión les explique cómo mi primer objetivo era crear un vínculo cercano con los niños y niñas y, poco a poco, vivir de cerca, el camino que fueran creando. En este punto les conté que, ya que ellos y ellas no estarían cerca de la clase, me gustaría poder transmitirles las experiencias y vivencias de la escuela de alguna manera. En mi opinión, esta reunión sirvió, en vez de hablar de generalidades, para dialogar sobre las particularidades del grupo y para conocernos mutuamente. Les dije que, en otras ocasiones, solía hacerlo mediante la documentación impresa en color de aquello que ocurría, sobre todo de fotografías, pero que económicamente este curso no era posible y que en blanco y negro perdería mucho.

«Mi hijo tiene 5 años y está en 3er curso de infantil. Los dos primeros años le llevaba y le recogía en la parada del autobús escolar. Este curso, por circunstancias, le llevo y le traigo yo misma, al igual que hago con mi hija de 2 años, que todavía va a la escuela infantil. Así que más o menos, puedo hablar desde las dos experiencias.

Opino que el llevarle hasta la puerta es mucho más relajado para los niños, sin el ruido, los horarios, las prisas y el estrés de depender de un autobús. Y a la hora de recogerle creo que también es diferente, yo noto al niño más receptivo y más despierto.

Y lo más importante: la comunicación diaria con su maestra; aunque la mayoría de veces no sea necesario contar ni preguntar nada, creo que es fundamental tener la posibilidad de hablar con la persona que más tiempo pasa al día con nuestros hijos.

Yo estoy más tranquila estando todos los días un poquito en su escuela, en su entorno, con las personas (educadores y compañeros) con los que comparte su día a día.»

Bea, amatxo de Martin

Entonces Bea (la amatxo de Martin) hizo una propuesta: «¿Y si nos lo mandas por correo?»

Estuvimos hablando de las posibilidades, las familias se vieron contentas y yo, por supuesto, también. Algunos y algunas, incluso, se abrieron cuentas de correo para ello.

Creo que asumí una gran responsabilidad, pero totalmente necesaria e interesante para acercar a las familias a la escuela. Además he de reconocer que, al haber tanta separación por el autobús, la necesidad de transmisión aumenta, y, por qué no, el nivel de frustración también, ya que no llego a compartir con las familias todo lo que me gustaría y de la forma cálida como entiendo que podemos llevarlo a cabo.

Después de aquella reunión, enseguida empecé con las entrevistas individuales que me dieron otra gran oportunidad de encuentro con las familias: poder conocernos mejor, compartir lo que vivimos con los niños y niñas y, cómo no, estar físicamente cerca de ellos y ellas.

Poco a poco fui consiguiendo todos los correos de las familias, de las 18 me lo dieron 17. Creo que es muy significativa la respuesta ante esta innovadora propuesta que ellos y ellas habían hecho. Quiere decir que tienen mucho interés en conocer y vivir el día a día de sus hijos y sus hijas.

Por fin, mandé el primer PowerPoint "Vivencias de los primeros días" por correo, e impreso a la familia que no lo tenía. En clase estuvimos hablando del PowerPoint y nos dio una muy buena oportunidad de poder mezclar de alguna manera las vivencias en familia con las de la escuela en nuestras conversaciones: contaban qué habían visto, cómo les explicaban en casa lo que había pasado aquel día (el de la foto), quiénes se habían reunido para verlo…

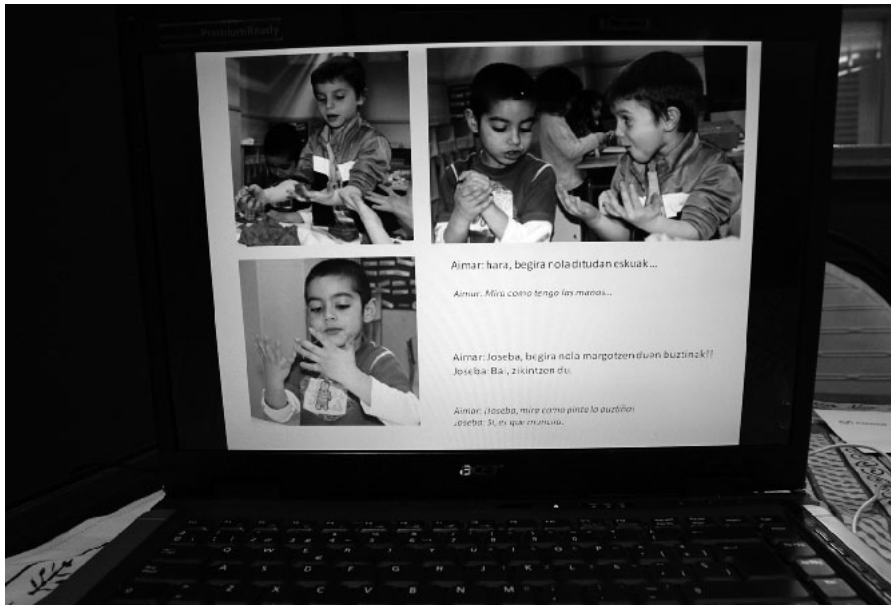
Enseguida recibí unos correos en respuesta:

> «Hace ilusión ver a los txikis en la gela (aula) realizando las distintas actividades. Las hemos visto los 4, pero a Arkaitz, por supuesto, es al que más ilusión le ha hecho. Nos ha ido explicando las distintas fotos, ha sido muy divertido.»
>
> Sonia, amatxo de Arkaitz

Entre los correos que recibí y lo que hablaba con algunos niños y niñas, me surgió la necesidad de saber lo que opinaban el resto de las familias, si les llegaban, si no encontraban problemas a la hora de abrirlo… Así que con el tercer documento que les mandé les pedí un pequeño favor: me gustaría saber si lo recibían y si habían tenido ocasión de verlo y si, de paso, me contaban lo que les había parecido, ¡mucho mejor!

A este mensaje me contestaron unas cuantas familias más. La verdad que fue muy emocionante ir viendo cómo llegaban los correos y leerlos. En ellos se aprecia cómo ellos y ellas también agradecen tener más cerca la escuela, poder disfrutar un poco de lo que viven sus hijos e hijas:

> "Eskerrik asko Maite. Recibimos muy bien todos tus trabajos y nos gusta mucho verlos todos juntos, sobre todo a Ibai. Los guardamos con cariño."
>
> Marian, amatxo de Ibai



«kaixo Maite!! asko gustatzen zaigu. Oso lan polita.
La verdad es de agradecer estos trabajos que nos mandas.
Así vemos un poco lo que los críos realizan en el día a día.
eskerrik asko, ikusi arte”

Fran, aitatxo de Olaia

«Kaixo Maite:

Ya hemos recibido tu mensaje y se ve perfectamente. Yo ya le he estado echando un vistazo y está muy chulo. Ya lo veremos más detenidamente con Amaia, porque ella disfruta un montón cada vez que recibimos uno de éstos. Le encanta ver las fotos con todos los amigos y nos cuenta cosas. La verdad que me parece una idea genial la de mandarnos este tipo de ficheros. Mila esker.»

Marta, amatxo de Amaia

Cuando documento los procesos de los niños y las niñas, tengo muy presente que lo hago para ofrecérselo a las familias.

Intento recoger diferentes momentos cotidianos, o actividades más especiales y concretas, que puedan recoger los intereses de los niños y las niñas.

Con todo ello espero que disfruten y que sirvan para estar en familia, para sentir las vivencias de la escuela un poquito más cercanas. Me hace muchísima ilusión que, por lo menos en algunos casos, eso sea posible.

Los padres y las madres también han sabido aprovechar este nuevo camino de intercambio (el del correo electrónico) para pasarme alguna información o para contarme algo. Me parece realmente interesante, ya que, como he comentado antes, lo que persigo es crear un medio de comunicación.

No creo que sea la mejor manera de relación con las familias, pero sí una pequeña salida o alternativa a la situación con la que me encuentro en este centro educativo: «una escuela con autobús».

La oreja que escucha a las niñas y los niños

Parémonos un momento a saborear el tiempo que nos marcan los niños y las niñas; un tiempo diferente, a veces tranquilo, a veces trepidante. Este artículo recoge conversaciones de niños y niñas de tres y cuatro años, palabras que nos muestran la complejidad de las relaciones y, sobre todo, la riqueza, que muchas veces pasa desapercibida ante nuestros ojos de adultos, de lo que significa «aprender». Preparemos pues la oreja para saber cómo se emociona Elna al descubrir que los caracoles han puesto huevos o cómo Arnau invita a Egoitz a jugar juntos. Un mundo rico en diálogos que hacen crecer tanto a los pequeños como a los adultos.

Marta Guzman

> Ser más infantiles significa aprender a entender a las niñas y los niños más allá de la aparente simplicidad de lo que dicen, porque quien dice cosas sencillas casi siempre dice cosas importantes. Ser más infantil significa ser más humilde y reconocer que para hablar con un pequeño, para escucharlo y para tener en cuenta lo que dice, hay que involucrarse y aprender.
>
> FRANCESCO TONUCCI, 2004

Este curso ha sido para mí un tiempo de cambios. Haber aprobado las oposiciones de maestra me ha comportado dejar el 0-3. Un poco inconsciente, en un primer momento, no reparé en la pérdida que dejar la escuela infantil me supondría, una nueva manera de entender la palabra «escuela» me sorprendió sin darme tiempo a digerir la nueva situación.

Poco a poco, me he acostumbrado a un nuevo equipo, a una nueva escuela, a un nuevo pueblo y, sobre todo, a unos niños y niñas «mayores» que, día a día, me sorprenden y me hacen reír con sus comentarios.

Hace unas semanas, no me preguntéis cómo ni por qué, empecé a experimentar recogiendo los diálogos de los pequeños, tanto en momentos de

conversación en gran grupo, como en momentos de juego libre. Primero empezó casi como un hecho anecdótico: no tenía una intención clara y tampoco sabía qué haría con el borrador de aquellas letras escritas en instantes arañados al tiempo. Esta acción, nada reflexionada, lo reconozco, me abrió una nueva perspectiva de los niños y niñas con los que llevaba conviviendo unos cuantos meses. Al releer las conversaciones recogidas sobre el papel, me sorprendió descubrir unos niños y unas niñas que conocía muy poco.

De repente me había dado cuenta de que conocer a los pequeños es más difícil, más complejo, de lo que siempre había creído. Sin embargo, ante mí se abría un nuevo reto profesional: aprender a conocerlos, escuchándolos. El concepto de escucha no es un concepto nuevo. En otras realidades hace tiempo que es motivo de reflexión. Lentamente, en nuestras escuelas también se va oyendo hablar de él. Muchas veces nos influencian clichés, etiquetas, que vamos creando nosotros mismos, o que oímos por boca de otros maestros o familias, y, quizás sin darnos cuenta, los vamos integrando y los hacemos nuestros, o lo que es peor, los asociamos con la manera de ser de cada niño. Escuchar a los niños y las niñas supone partir de un punto de vista más humilde, partir de lo que son y de lo que quieren contar a través de sus juegos, de sus diálogos con otros compañeros y compañeras o con adultos. Una tarde cualquiera, mientras me dedicaba a escuchar discretamente las conversaciones de los pequeños, pude oír la voz de Egoitz. Un niño más bien reservado, que cuesta que participe en las actividades que propongo al grupo y que pocas veces había oído hablar. Tímidamente pedía participar en un juego con otros compañeros.

ARNAU C. (*Canta y va jugando con un muñeco*): Bim, bom, las campanas de Salom.
(Se acerca Egoitz, tiene un coche en la mano, disimuladamente lo hace chocar con el payaso de Arnau.)
EGOITZ (*con voz aguda*): ¡Hola!
ARNAU C.: ¡Niños y niñas! ¡Tengo un regalo! (*Mira a Egoitz y sonríe, de debajo del jersey saca un dragón de juguete.*)

Me alegró poder observar que Egoitz no es tan tímido como parece y ver que es perfectamente capaz de establecer relaciones con los demás pequeños, de participar en actividades y juegos compartidos. Esto fue posible porque estaba atenta, observando y escuchando las palabras que acompañaban su actividad. Por eso me gusta encontrar instantes para poder escuchar a los niños y las niñas, aunque, lo reconozco, son pocos los momentos en que me paro y me dejo llevar por su ritmo, tan distinto al nuestro.

En la clase tenemos una «caracolera» y la gran responsabilidad de cuidar a los caracoles que guarda.

Cuando los niños y las niñas la observan, con frecuencia se producen conversaciones como ésta:

(Nerisa, Mar, Alba y Jenifer están muy concentradas. Quieren construir una casa para los caracoles con las piezas de construcción.)
ALBA: ¡Eh! ¡Que se escapa!
MAR: ¡Que se escapa éste por aquí! ¡Ah! (*Emite un grito agudo.*)
ALBA: Corre, corre...
(Mar enseguida coloca más piezas junto al caracol y le impide el paso...)
NERISA: ¡Eh, que se baja! ¡Se va a subir!
CARLOS (*Observa la situación y no puede reprimir un comentario*): Y va a subir...
(Llega Eric y hace una torre.)
ERIC: ¡Eh! ¡Ésta es la casa de los caracoles!

Un lunes, con gran sorpresa, descubrimos dentro de la caracolera huevos de caracol enterrados en la arena. El descubrimiento motiva conversaciones que se mezclan con gritos de emoción y mucha curiosidad:

ELNA: ¿Por qué no echamos un poco de arena? ¿Por qué están tapados?
ARNAU C.: ¡Éste es muy peligroso, este caracol!
ARNAU J.: ¡Mira, ha sacado los cuernos! Tiene una boca.
ELNA: La boca hace babas...
ARNAU C.: ¡Mira, se ha subido encima del pequeño!
ARNAU C. (Canta para él): «Caracol, col, col, saca tus cuernos al sol...»
CARLA: ¡Mira, sale el pequeñito!
ELNA: Como oyen tanto ruido... salen.
MARTA: ¿Cuántos días tardarán en salir de los huevos los caracolitos?
CARLA: Cinco días.

DAVID M.: ¡Hoy!
DAVID G.: ¿Por qué no salen (los huevos)?
ESTEL: ¡Hay muchos... no, poquitos! ¡Mira aquí hay uno pequeñito!
DAVID M.: ¡Como Ferran! (Es su hermano pequeño.)
ROBERT: ¡Éste está saliendo!
JENIFER: Éste no está saliendo.
RUBÉN: Se ha asustado...
DAVID M.: Mira, ha salido otro. ¡Bien...!

Escuchar también implica observar, dos acciones subjetivas de gran responsabilidad. El hecho de disponer la oreja no comporta, sólo, escuchar lo que nos dice el niño. La escucha ha de ser cualitativa, con significado; siendo conscientes de cuál es el camino que queremos seguir y a dónde queremos llegar. Un aspecto importante a tener en cuenta, muy vinculado al concepto del que hablamos, es asegurar un clima seguro y afectivo. El espacio y el tiempo en la escuela han de permitir a los niños y las niñas, y también a toda la comunidad educativa, expresarse con libertad y confianza.

Muchas veces conocemos la teoría, pero no recordamos aplicarla en nuestra práctica cotidiana. Un ejemplo es la acogida y la despedida de los niños en la escuela. La escuela infantil es muy consciente de estos pequeños momentos que, a pesar de que puedan parecer insignificantes, deben ser reflexionados, planificados y dialogados. Todo espacio y todo tiempo en la escuela es educativo, y conviene ser coherentes con esta afirmación. Muchas veces, no se presta suficiente atención a los momentos cotidianos, los que tienen lugar cada día sin pensarlo.

Cuando llegué a la escuela, me sorprendió que casi no veía a las familias de mi grupo; estaba acostumbrada a hablar, a bromear, a disponer de tiempo para conocernos mejor y, sobre todo, tiempo para hablar de los niños. Esto, en algunos parvularios todavía no se considera suficientemente importante. Con frecuencia nos dejamos llevar por la concepción del tiempo vinculada a la productividad. En nuestra sociedad, una de las frases más célebres en la cultura dominante es «no tengo tiempo». No se tiene tiempo ¿para qué?, ¿para hacer todavía más cosas? El tiempo de la infancia no acostumbra a coincidir con el de los adultos y es importante que aprendamos a respetarlo y a respetarlos dejando tiempo para estos pequeños detalles que a fin de cuentas son los más importantes.

La escuela tiene que prever momentos para poder escuchar a los pequeños, a las familias, a las maestras y también esperar a los que van

«a otro ritmo». El tiempo y el espacio en la escuela no son neutros. Partir del bagaje de cada niño, de la «mochila» que trae de casa, implica otro reto para los maestros; porque también nosotros partimos de un mundo lleno de experiencias, deseos, miedos y muchas, muchas emociones mezcladas.

El hecho de disponer la oreja y escuchar lo que dicen y lo que nos dicen los niños me ha hecho reparar en que muchas de las decisiones que tomo no tienen suficientemente en cuenta su realidad, sus motivaciones y sus intereses. Intereses e iniciativas que casi nunca se tienen en cuenta porque no se consideran lo bastante importantes. Cuando se planifica o programa, frecuentemente se cae en el error de pensar que tal o cual actividad gustará a los niños y las niñas o les irá bien para reforzar un aspecto capital para su desarrollo, pero ¿qué dicen ellos? ¿qué piensan? Muchas veces no lo sabemos, ¡porque tenemos la oreja demasiado vieja y arrugada!

Los diálogos de los niños que he podido escuchar me ayudan a conocer cómo es y cómo se va construyendo el grupo que conforman, cómo se van construyendo también, momento a momento, ellos mismos y cómo van tejiendo relaciones complejas, ricas y diversas que afirman su identidad.

Hay que agacharse para ponerse a su altura y escuchar con atención. Hace tiempo llegó a mis manos un poema de Gianni Rodari, «Un señor ya maduro con una oreja verde». Tomando su idea genial, tenemos que recuperar nuestra oreja verde, la que todo el mundo, a medida que nos vamos haciendo mayores, vamos perdiendo y que se va volviendo de un color aburrido, insípido. Hay momentos en que nos volvemos un poco, sólo un poco, niños, que podemos escuchar sus conversaciones, diálogos cargados de imaginación, espontaneidad, con una oreja diferente, una oreja respetuosa, afable y discreta. Hay que hacer posible una escuela abierta, con muchas orejas verdes, rojas, azules y de mil colores. ■

Bibliografía

ALTIMIR, D. (2010): ¿Cómo escuchar a la infancia?, Bacelona: Rosa Sensat - Octaedro, colección Temas de infancia, núm. 26.

Un señor maduro con una Oreja Verde

Un día, en el Expreso Soria - Monteverde vi subir a un hombre con una oreja verde.

Ya joven no era, sino maduro parecía, salvo la oreja, que verde seguía.

Me cambié de sitio para estar a su lado y observar el fenómeno, bien mirado.

Le dije: Señor, usted tiene ya cierta edad; dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?

Me contestó amablemente: Yo ya soy persona vieja, pues de joven sólo tengo esta oreja.

Es una oreja de niño que me sirve para oír
cosas que los adultos nunca se paran a sentir:

oigo lo que los árboles dicen, los pájaros que cantan, las piedras, los ríos y las nubes que pasan;

oigo también a los niños cuando cuentan cosas, que a una oreja madura parecerían misteriosas…

Así habló el señor de la oreja verde, aquel día, en el Expreso Soria-Monteverde.

GIANNI RODARI

Programa para una escuela infantil feliz y relajante

Juan Carlos López

Trabajar a gusto nos hace rendir más. Un docente relajado y sano es un docente más eficaz. Por ello planteo una PROPUESTA que nos sirva para convertir nuestras escuelas infantiles en un oasis al que queramos ir, y no un lugar del que queramos huir.

Primera medida: Llegar 15 minutos antes a nuestro trabajo. En Japón se llega incluso una hora antes y se tiene una reunión previa todos los días para preparar la jornada.

En esos 15 minutos, podemos realizar una relajación mental, simplemente cerrando los ojos y visualizando el día que vamos a afrontar de manera positiva. En muchos casos se trata de cambiar el «ya verás como hoy…» a convertir en realidad los «ojalá».

También podemos poner una música de bienvenida, con la que recibir a los pequeños, una música alegre –pero sin pasarnos–, o algo relajante, depende de nuestra pretensión.

La música relajante debería sonar no sólo en las aulas sino en los pasillos. Es increíble cómo nos puede cambiar el ánimo una determinada música.

Segundo: La escuela debe tener un olor agradable. Debemos cuidar la decoración. Hay pequeños detalles que, sin ser nosotros conscientes, van influyendo en nuestro estado de ánimo: una fragancia agradable, un póster relajante en alguna de las paredes donde estén los docentes, frases relevantes en sitios estratégicos: «Esto no es una escuela, es una familia», «La Infancia es un viaje no una carrera», «Prefiero tener paz a tener la razón», «La vida complica las cosas, las personas eficaces son las que deben simplificarlas», «El éxito sólo viene antes que el trabajo en el diccionario, todo lo bueno que te pasa en la vida te lo mereces pero se paga por adelantado», «La suerte es aprovechar el azar»… Se trata de «pequeñas conspiraciones» que van a propiciar un día mejor.

Al hablar de la decoración, es imprescindible tener presente que hay que ir renovando la decoración infantil de las paredes: «con cada póster que amarillea, amarillea la persona que lo mantiene», sé que muchas veces nos cuesta quitar ese dibujo que hace siete años nos quedó tan bonito, pero cada año partimos de cero, ¡renovaos!

Tenemos que provocar en los pequeños un «¡Hala que bonito!» diariamente.

Planificar «momentos gambas» para los docentes. Se trata de buscar en el horario del día, momentos distendidos de encuentro: una relajación, «charlar una infusión» compartida, un achuchón amable –permitir tocarnos–, conversar de escuela, de niños, pero también de vida… Cuidar todos estos momentos, planificando una comida en el día del maestro, Navidad o fin de curso, celebrar los cumpleaños, tener un detalle en el día del maestro (algo tan sencillo como un marca páginas con un poema educativo, una pequeña libreta con una viñeta «educativa» de Mafalda que nos haga sonreír…)

Antes de salir realizar diez minutos de limpieza mental, con música, nuevamente cerrar los ojos y respirar, una pequeña relajación, incluso programar una pequeña sesión de masaje entre docentes, con cinco minutos valdría, este tiempo que nos puede parecer que no tenemos, lo ganaremos en calidad en nuestras familias, pues dejaremos todo el ruido mental ocasionado por el trabajo, o al menos parte de él, se trata de cambiar cantidad por calidad.

Semanalmente programar momentos de relax y masaje como parte de la formación y bienestar.

Mensual y trimestralmente fijar momentos de relajación.

Cuidar especialmente los momentos críticos: inicio de curso, fin de trimestre, carnavales, fiesta de la escuela, semana cultural, cumpleaños... En estos momentos, se deben hacer relajaciones más largas, y más momentos de «gambas», cuidando los detalles.

Conspirar. Y esto, ¿qué quiere decir?:

- Pues, poner libros de lectura positiva en servicios (minilibros como «Todo sucede para bien», «99 maneras de ser feliz»…) que harán que hasta de situaciones íntimas salgamos con una sonrisa y con un pensamiento positivo en la cabeza.
- Programar CURSOS DE FORMACIÓN RELAJANTES a lo largo del año.
- Estudiar la colocación en las reuniones para evitar discusiones: la persona que se sitúa enfrente de ti, tiene muchas opciones de llevarte la contraria, es mejor buscar una distribución en mesa redonda. Debemos cuidar también la manera de hablar: toda frase que empieza por «ti», o «tú», puede ser agresiva, y es mejor cambiar por su equivalente «mí» o «me», por ejemplo: en vez de ¿Por qué tú llegas tarde?», es mejor decir: «A mí me molesta cuando llegas tarde». Casi siempre «Es preferible tener paz a tener la razón».
- Recordad que la crítica se hace en privado y el halago en público.

- Cuidarnos también físicamente: hidratarnos en el trabajo, buscar una alimentación sana... Para ello se debe facilitar que siempre haya botellas de agua, un frutero con fruta rica y apetitosa, gran variedad de infusiones…

Con los pequeños

Con los niños y las niñas podemos sembrar RELAJACIÓN , algunos ejercicios son:

- «Olemos la FLOR y soplamos la VELA»: simulamos que tenemos una flor en una mano para oler y una vela en la otra para apagar.

- «Imaginamos que somos GLOBOS» que nos hinchamos y partiendo de la posición de sentados, nos vamos elevando, hasta llegar arriba, y entonces pinchamos el globo y nos dejamos caer.
- «Imaginamos que somos MARIPOSAS», volamos como tales, y de repente nos convertimos en capullos de mariposas, y nos dejamos caer, para salir poco a poco como las orugas y nos ponemos de pie nuevamente.

Realizaremos ejercicios sencillos de AUTOMASAJE: caminamos con los dedos por el cuerpo, nos hacemos pellizquitos, nos damos palmadas por el cuerpo, nos frotamos nuestro cuerpo y finalmente nos acariciamos.

Deberíamos enseñar a dar un abrazo, y darnos un abrazo diario.

Y cuando cantemos… ¡CANTAD PONIENDO EL ALMA!

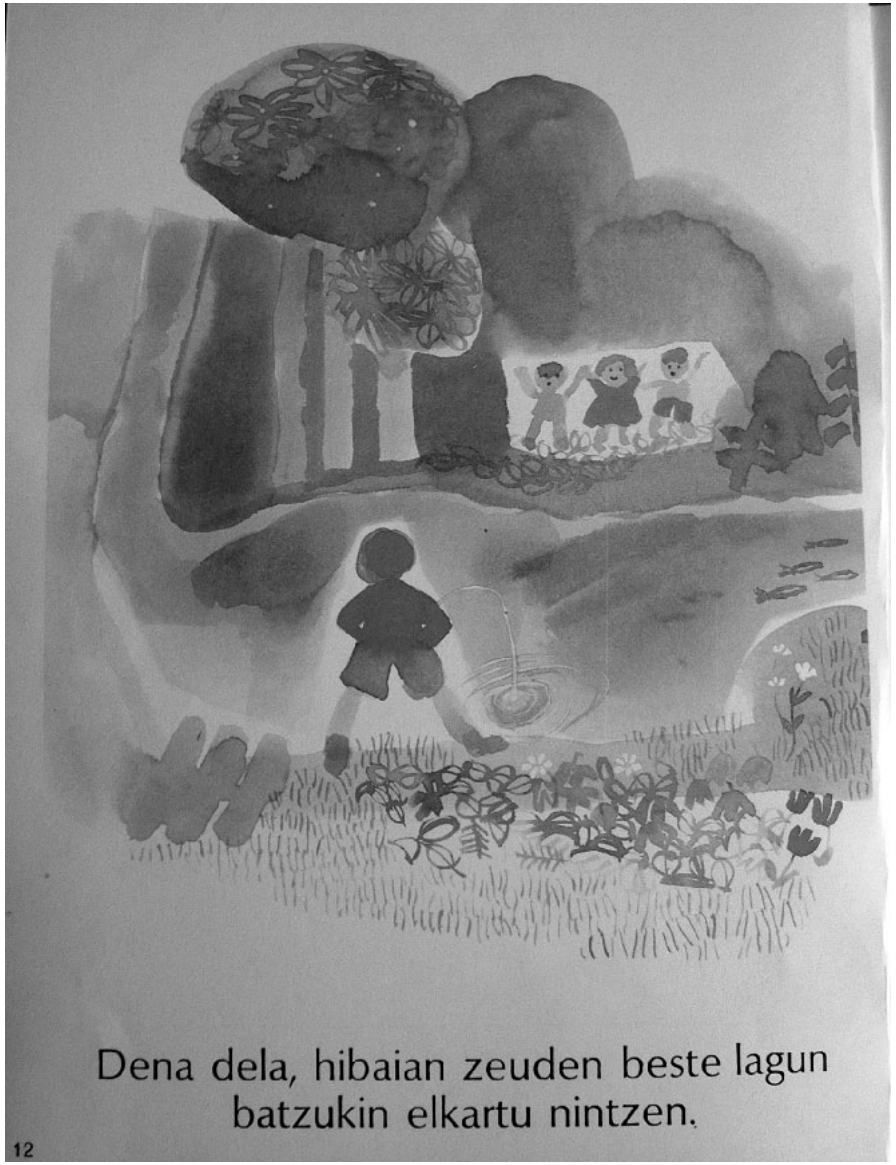
Podemos dar un MASAJE a los niños y las niñas, y a partir de 2 años nos pueden imitar los pasos, es muy recomendable el masaje Thai (Nuad thai) que se hace con ropa.

Tendremos un repertorio de buena MÚSICA relajante, incluyendo NANAS.

CUIDAREMOS LA MANERA DE HABLAR, no sólo el tono sino también las palabras. Nunca se dice que «no se grita gritando».

No olvidéis crear la escuela que desearías para vuestros hijos.

Ilustración de Asun Balzola.



El álbum en la literatura vasca

Xabier Etxaniz Erle

La literatura infantil y, sobre todo, los libros de literatura para los más pequeños han vivido una verdadera revolución en los últimos años. Decía Peter Hunt que el álbum ha sido la principal aportación de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) a la literatura, y la verdad es que el concepto de libro literario en el que debemos realizar la lectura conjunta de los dos códigos (el texto y la imagen) es relativamente nuevo y novedoso tanto a nivel mundial como local, en nuestro caso en la literatura vasca.

La LIJ vasca resurge a comienzos de la década de los 70 y será a partir de 1980 cuando podemos comenzar a hablar de una producción significativa. En ese contexto surgen algunas editoriales que pretenden cubrir las necesidades y carencias en este campo. En el País Vasco francés se publican algunos libros de la colección de Père Castor y a este lado de la frontera, son las traducciones de obras editadas por La Galera, Argos Vergara, Altea… las que dan paso a creaciones en euskara. En este sentido merece la pena destacar la labor de las editoriales Elkar (con los libros de cuentos populares ilustrados) y, sobre todo, Erein. Esta editorial cuenta entre sus colaboradores con una joven e inquieta artista que posteriormente será una de nuestras grandes ilustradoras: Asun Balzola.

Ilustración de Elena Odriozola.

Con la aportación de Balzola y otros como A. Olariaga, Erein realiza una importante labor y apuesta por la edición de obras bellamente ilustradas.

Posteriormente, a lo largo de la década de los 90 las apuestas editoriales se centran en los libros de lectura, ampliando la temática, estilo, variedad de géneros… en detrimento de los libros para más pequeños.

En esa época casi todas las obras para los más pequeños son traducciones de otras lenguas (con especial atención a colecciones –como Teo, Ibai, Charles River, etc.– catalanas). A finales del siglo XX la editorial gallega Kalandraka comienza a publicar sus obras en euskara; esta editorial, especializada en libros ilustrados y álbumes para los más pequeños, provocó un cambio en la literatura vasca, puesto que a partir de su ejemplo las editoriales vascas han comenzado a publicar libros de gran calidad para la infancia.

Una visión general

A través de las múltiples traducciones se busca una amplitud temática y de estilos que, además de enriquecer el mercado del libro vasco, responda a las crecientes necesidades estéticas y formativas de los lectores.

Ilustración de Jokin Mitxelena.

Así algunas editoriales como Ttarttalo se han especializado en publicar álbumes sueltos de calidad a partir de las premisas anteriores. Entre las obras de su fondo editorial podemos encontrar a autores como Il Sung Na, Mario Ramos o Mies Van Hout por citar tres autores muy dispares y recién traducidos. Otro tanto podríamos decir de la labor que desarrolla la editorial Alberdania, o Ibaizabal (esta última publica en euskara obras de la editorial Edel-Vives. Por su parte la editorial gallega Kalandraka, al igual que OQO, ha pasado a editar obras en colaboración con una editorial vasca, Pamiela en el primer caso y Txalaparta en el caso de OQO; lo cual les ha permitido estar más cerca de la realidad y necesidades del mercado editorial.

Pero junto con las traducciones, siempre importantes y enriquecedoras, últimamente cada vez tienen más importancia las producciones originales. Así, si hace dos o tres décadas eran muy pocos los ilustradores vascos (destacaban Antton Olariaga, Asun Balzola, Jon Zabaleta y Jesus Lucas), en la última década ha habido un aumento tanto de ilustradores como de obras publicadas. Cualquiera que desee conocer de cerca la labor de nuestros ilustradores se puede acercar a la página de Galtzagorri:
http://www.galtzagorri.org/euskara/irudigileak

y ver el listado y las ilustraciones de muchos de ellos, o tal vez habría que decir ellas porque cada vez son más las mujeres que se acercan a este mundo.

Una prueba de lo anterior es la relación de personas que han obtenido el premio Etxepare, galardón que otorga una mancomunidad de ayuntamientos navarros al mejor álbum. Tras el primer premio que lo obtuvieron Pello Añorga (texto) y Jokin Mitxelena (ilustración), las otras tres convocatorias siguientes han recaído en obras ilustradas por jóvenes ilustradoras: Iraia Okina, Estibalitz Jalón, Maite Gurrutxaga y Leire Salaberria.

Hoy por hoy no hay ninguna característica común a las ilustradoras vascas, pero en muchas de las obras ilustradas encontramos un aire un tanto melancólico, con unos trazos suaves, colores pasteles… que nos recuerdan a Asun Balzola. Es el caso de muchas obras de Iraia Okina (con influencias también de otra gran ilustradora como es Elena Odriozola).

Lo que sí es verdad es que actualmente en la literatura infantil vasca podemos disfrutar con toda una serie de álbumes de gran calidad; obras literarias en las que la combinación de texto e ilustración logran crear un conjunto hermoso que nos acerca, teniendo en cuenta los distintos destinarios de las obras, a diversos aspectos de nuestra realidad. Muchas veces la

Nuestra portada

Manos que experimentan... Sensaciones, intuiciones, pensamientos...

Espacios fascinantes para el juego, para la reflexión, para la reflexividad, para el descubrimiento del propio yo...

Manos que se buscan en los espacios de las sombras, que sugieren una multiplicidad de niveles y profundidades de la realidad calidoscópica que habitamos, una visión compleja del mundo, que los niños y las niñas exploran en las sombras...

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

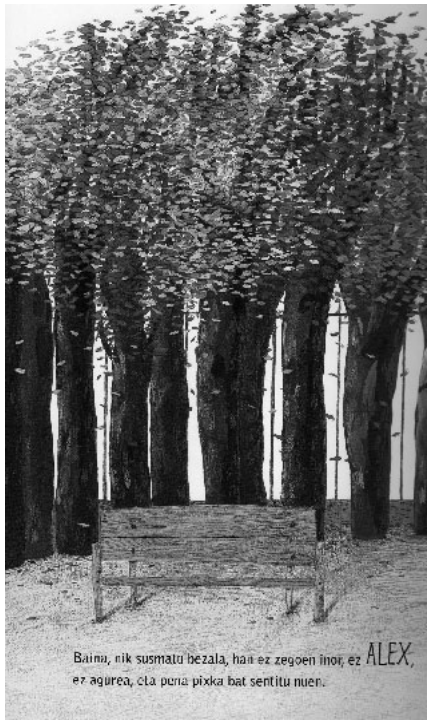
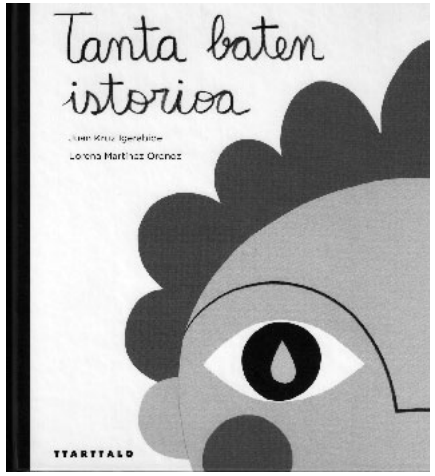


Ilustración de Maite Gurrutxaga.

temática es muy sencilla, como en el caso del último premio Etxepare, *Euria ari duenean* (Cuando llueve), escrito e ilustrado por Leire Salaberria, que nos habla de la lluvia, los sentimientos y sensaciones que provoca la lluvia en una niña. O *Zirkua amets* (Sueños de circo), una entrañable historia que narra un viaje de una abuela y su nieta para ver el circo; un viaje que es casi una metáfora de la vida, donde lo importante es el viaje en sí mismo. La mezcla de sueño y presente, de ficción y realidad se muestra en unas ilustraciones en las que los personajes se presentan entre nubes. El ambiente que crean texto e ilustración se adecua así perfectamente al tono de la narración.



A finales del 2011 la editorial Ttarttalo publicó el libro *Tanta baten istorioa* (El cuento de una gota) en la que apoyándose en el texto de Juan Kruz Igerabide y las ilustraciones de Lorena Martínez Oronoz se nos narra una historia poética sobre el amor, sobre una pequeña gota que poco a poco va creciendo dentro del vientre de una mujer hasta que nace un niño mudo que desconoce la historia de la gota, la historia de su alma.

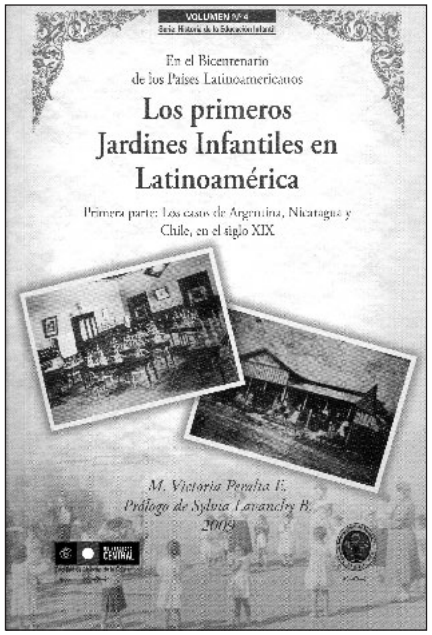
Al lector que tenga un poco de conocimiento de las letras vascas el título de esta obra le recuerda otro de un libro publicado tres décadas antes, *Tanta baten historia* (Historia de una gota), en la que Asun Balzola hablaba sobre la historia de una gota de agua. Ha cambiado la temática, ha cambiado el estilo, incluso se podría decir que hoy en día hay muchos más medios tecnológicos a la hora de hacer los libros, los escritores son más profesionales, más poéticos… los libros más elaborados. Pero, como hemos indicado anteriormente, el cambio no ha sido tan radical. Seguimos cuidando la sensibilidad, buscando asombrar y agradar a los lectores más pequeños. Ahora con mejores técnicas, con una infraestructura comercial y social más fuertes, gracias sobre todo a la labor callada de los enseñantes, los bibliotecarios y todos los mediadores que día a día trabajan para acercar los álbumes, la literatura infantil, a nuestros lectores más pequeños. ■

La merienda
Autora e ilustradora:
Kvéta Pacovská
Traducción y adaptación:
Gabriela Keselman
Editorial:
Kókinos, Madrid, 2012.

Un nuevo libro de Kvéta Pacovská (Praga, Chequia, 1928) es un regalo para los sentidos, es un gusto visual y táctil, es un viaje a un mundo de colores y formas llamativas e impactantes. En esta ocasión es una historia escrita por ella misma (*L'invitation*, Editions des Grandes Personnes, París, 2012) donde la Luna relata a los invitados que van a ir a merendar con ella y le hacen un regalo: Bumer el rinoceronte, la Luna amarilla, el C mayúscula, los círculos de colores, el pajarito Chirintguito, la marioneta Saltimbanqui, la bailarina Pirueta, el gallo Kikirikí, el cerdito Jijirijí o el payaso Farfelú.

Ante nuestros ojos se abre un carrusel de seres reales y fantásticos creado con el estilo personal, atrevido e innovador de la ilustradora checa (Premio Andersen, 1992). Pacovská continúa siendo rompedora, arriesgada, sus obras continúan siendo sorprendentes. En esta ocasión los brillos del papel en algunos espacios o sobre algunos personajes destacan sobre los demás. Y como siempre el detalle que pone en todos los elementos que configuran el objeto del libro, desde la tipografía hasta los hilos que cosen los pliegos.

Javier Sobrino
Revista *Peonza*



Temprana y casi desconocidamente, en la mayoría de países latinoamericanos empiezan a generarse, a finales del siglo XIX, acciones a veces un tanto aisladas, pero de gran empuje, que culminaron en la instalación del nivel de educación parvularia o inicial en los respectivos sistemas educativos en el siglo XX.

Como parte de los diferentes movimientos liberales que pretenden renovar los gobiernos y consecuentemente el trabajo pedagógico, surgen estas iniciativas que llaman la atención por lo adelantadas que eran en cuanto a sus ideas y su práctica.

M. Victoria Peralta E.:
Los primeros Jardines Infantiles en Latinoamérica. Primera parte: Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile, en el siglo XIX, Santiago de Chile: Universidad Central de Chile, 2009.

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 Remedios Molina, M.ª Gracia Moya, Carmen Ortiz, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo
Asturias: Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.ª José Claudio, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón
Canarias: Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.ª Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, M.ª José Pinto, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Estefanía Sosa, M.ª Carmen Suárez, 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, Raquel Olivar, Mónica Pérez, Lourdes Quero
Murcia: Salvador Alcón, Eulampia Baldoy, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Natalia Única, M.ª José Vicente
Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

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.»

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

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