

in- fan- cia



Revista de la
Asociación
de Maestros
Rosa Sensat

Educación
de 0 a 6 años

150

Marzo
Abril / 2015

A man in a plaid shirt is working with wood at a table. Several children are gathered around the table, looking at the work. The setting is outdoors, with a dirt ground and a wooden structure in the background. The word "infancia" is written in large white letters over the image.

in- fan- cia

latinoamericana
suscripción gratuita www.rosasensat.org

Ciudadanos de pleno derecho

Como cada cuatro años, vamos siendo testigos de cómo la infancia se sitúa en los primeros puntos dentro de las campañas y las promesas, y siempre con el discurso de que habrá más plazas de escuela infantil para la conciliación familiar, para después desaparecer misteriosamente de las políticas concretas. La infancia, con sus derechos reconocidos por una Convención de los Derechos del Niño que ya ha cumplido sus veinticinco años, continúa siendo una ficha más del juego electoral.

Pero ¿quién escucha la voz de los niños y niñas? Los maestros, familias y educadores que día tras día asumen la gran responsabilidad de la educación, pero también el deber de defender el derecho a una educación en condiciones de calidad, son los que van haciendo oír la voz de quien, aun formando parte de la sociedad, no tiene voz ni voto, reclamando su derecho a formar parte de esta sociedad.

Las familias piden constantemente políticas sociales para una verdadera conciliación, piden permisos de paternidad y familiares más largos.

Sin embargo, la infancia y sus condiciones siguen vinculadas a aquellos que gobiernan en los cuatro años, y así vamos cambiando de leyes, propuestas y decretos de una forma vertiginosa, textos elaborados en un despacho y no surgidos de la necesidad y el derecho de un niño o niña, del conocimiento de su desarrollo y

de las aportaciones pedagógicas de nuestra historia, sino pensando más en una sociedad capitalista inmersa en la espiral de la producción y el consumo.

Ahora volvemos a encontrarnos ante la oportunidad de un nuevo cambio, con la experiencia de unos últimos años de reivindicaciones potentes que han hecho evidente la necesidad de transformar estructuras, estableciendo mecanismos de participación que permitan escuchar mejor la sociedad diversa en la que vivimos. Y, quizás, podríamos soñar en construir una ley de educación basada en los principios de la igualdad de oportunidades, de la equidad y de la justicia social. Quizás podríamos soñar que se adquiriera un verdadero compromiso con y por la infancia, con políticas concretas y coherentes. Como decía Jean-Jacques Rousseau, «la infancia tiene sus propias formas de ver, pensar y sentir. No hay nada más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras».

Y, puestos a soñar, quizá tenemos que hacer posible una sociedad que con el pretexto de la eficiencia no borre derechos que han costado mucho de conseguir, donde valores como la solidaridad, la cooperación y la justicia social eliminen la caridad. Solo así podremos vivir en una sociedad de ciudadanos libres de pleno derecho.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	La cohesión en los equipos, un camino a aprender	Aleix Vila y Mar Hurtado	4
Escuela 0-3	Mi familia en la escuela	Escuelas Infantiles Municipales de Almansa	8
	La participación del niño en los cuidados de atención personal	Katalin Hevesi	13
Qué vemos, cómo lo contamos	Con todos los sentidos	Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya	17
	¿Qué entendemos por documentar?	Consejo de Redacción de <i>Infancia</i> en Canarias	18
Escuela 3-6	Cuando las familias entran en la escuela	Marta Guzmán	20
	La participación: procesos de implicación en la vida del centro	Marta Pérez, Víctor González y Marisa Víctor	28
Infancia y salud	Dieta tecnológica adaptada para niños y niñas	Eduardo Vara Robles	33
Érase una vez	La gigante y sus hijos	Elisabet Abeyà	40
Informaciones			41
Libros al alcance de los niños			45
Mediateca			46

sumario



Todos quieren hacer guarderías... ¡inosotros no!

La Junta de Portavoces de Educación Infantil Pública 0-6 Años es una asociación de profesionales de educación infantil cuyo objetivo fundamental es la defensa de la calidad educativa en esta etapa, del respeto a las características que le son propias y a su identidad.

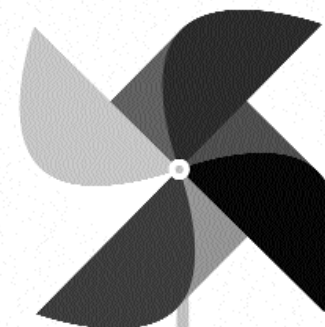
Desde el año 2000 venimos luchando en Madrid por la calidad y en contra del desmantelamiento de la red pública de escuelas infantiles y casas de niños, así como de su privatización. Las movilizaciones en defensa de la etapa y de su carácter educativo y público han sido constantes, promoviendo movilizaciones, pero también presentando alternativas, reflexionando y formándonos con otras compañeras y compañeros, a la vez que nos oponemos a aceptar que la «cantidad» (más centros) se haga a costa de la calidad; por ello de nuevo hoy ofrecemos esta reflexión.

Se acercan las elecciones municipales y autonómicas y se nota. De nuevo las organizaciones políticas de todo orden prometen llevar en sus programas electorales la «promesa» de construir «guarderías para así conciliar la vida laboral y familiar».

Nada se dice del derecho que tienen los niños y niñas a una educación de calidad desde su nacimiento, nada de respetar y atender a sus necesidades, «a todas sus necesidades», desde un enfoque y práctica educativos, nada sobre la necesaria formación de los profesionales de la etapa ni sobre el respeto y valoración social que se merecen, y todo esto es lo fundamental. Esto y la financiación, financiación que ha de

CONTRA VIENTO Y MAREA... LA EDUCACIÓN INFANTIL SIGUE VIVA

Jornada de intercambio de experiencias
Junta de Portavoces de Educación Infantil Pública 0 - 6



- 10:00 Presentación
- 10:15 "EducArte" E.E.I.La Luna , Perales del Río
- 11:00 "Así trabajamos" C.N. Pilocho, Parla
- 11:45 Descanso
- 12:00 "Trabajando todos juntos" E.E.I.La Jara, Madrid
- 12:45 "Grábame y verás" E.E.I.Las Flores, Leganés
- 13:30 "La red del arte. Un proyecto compartido"
C.N. de Lozoyuela
- 14:15 Y como cierre... compartiremos aperitivo.

¡ Nos lo merecemos !

Sábado 15 de noviembre 2014, 10h.
Círculo de Bellas Artes, sala Nueva
C/Alcalá 42, esquina Marqués de Riera





ser suficiente y no dejada al albur de la externalización de servicios o de la gestión indirecta.

Nuestra asociación lo viene diciendo desde hace años y lo mantenemos ahora con mayor fuerza que nunca:

Queremos escuelas infantiles públicas, de calidad, bien financiadas, accesibles a todos los niños y niñas, en las que ellos sean el centro, donde sus derechos, necesidades y ritmos se respeten, en las que se cuide su desarrollo armónico e integral y que este sea acompañado por los profesionales mejor formados.

Escuelas en las que las familias participen, tengan un papel decisivo, integradas completamente en el sistema educativo, respetándose la especificidad

de la etapa y sus características propias. Solo desde estos principios nos parecerán aceptables las propuestas programáticas para 2015.

Con la educación de los más pequeños se ha hecho mucha demagogia y se han ejecutado muchos incumplimientos. Exigimos rigor, respeto y valentía para que, de una vez por todas, se haga posible y real el *derecho* de los niños a una educación de calidad para todos y todas.

Una sociedad que no cuida y respeta a sus menores no merece ser considerada desarrollada, y menos aún moderna y avanzada. ■

Junta de portavoces de educación infantil pública 0-6

La cohesión en los equipos, un camino a aprender

Aleix Vila y Mar Hurtado

El proyecto educativo de una escuela representa el talante de esta y explica cuáles son los objetivos y de qué manera se pueden lograr. En definitiva, representa el alma del centro.

Es por eso que se dedica mucho tiempo y muchos esfuerzos a su diseño. Aún así, no siempre resulta un éxito a la hora de ponerlo en práctica.

Muchos maestros convencidos y fieles a lo que se ha consensuado se esfuerzan por llevarlo a cabo, y otros, no tan convencidos o que simplemente desconocen lo que se pretende, hacen una interpretación particular del proyecto una vez cierran las puertas de su clase.

Lo que nosotros hemos constatado y creemos que es clave para construir un proyecto sólido y realmente valioso es conseguir un equipo de docentes cohesionado.

Pero... ¿cómo podemos conseguirlo?

Después de reflexionar, y analizando nuestra manera de hacer las cosas dentro de los protocolos de escuela, hemos destacado algunos puntos que consideramos importante tener en cuenta y que pueden determinar una mirada más amplia y facilitar el entendimiento, creando un clima agradable y propicio para la construcción conjunta del proyecto de escuela:

- Hay que tener en cuenta a los docentes recién llegados: acompañar es mostrar el camino recorrido y dar espacio al otro para aportar.



El equipo directivo tiene que dar a conocer el proyecto y hacer valer sus pilares, que son la estructura que aguanta el edificio. Una estructura sólida ayuda a construir; una estructura débil y poco defendida es vulnerable y difícilmente se continuará su construcción.

- Hay que mostrar también la posibilidad de continuar construyendo: un paso adelante es conseguir hacer partícipes del proyecto a los maestros,



hacerlos sentir creadores. Mostrando un proyecto abierto a posibles modificaciones se da pie a aportar nuevas experiencias que enriquecen.

Una frase que dificulta la incorporación de ideas nuevas y cierra nuevas posibilidades podría ser: «Aquí siempre lo hemos hecho de esta manera y siempre nos ha funcionado.» Evitar frases como esta y entender que una escuela está abierta a los cambios puede ayudar muchísimo.

- Se necesita un equipo directivo atento que reconozca a tiempo los esfuerzos de los maestros y lo exprese de manera individual y colectiva (en momentos de trabajo de ciclo, comisiones, etc.). El reconocimiento es reparador y da energía para continuar y mejorar.
- El equipo directivo también tiene la función de promover espacios de diálogo. Esto supone compartir experiencias generadas en clase que pueden ser cotidianas, con el fin de crear sinergias que mejoren las

relaciones, y averiguar el paradigma educativo de cada cual para buscar puntos en común para trabajar juntos.

- La siguiente función del equipo directivo es aprovechar los puntos comunes y trabajar a partir de estos, centrándose en lo que comparten y no tanto en las divergencias.
Conocer cuál es la imagen del niño o niña de cada maestro ayuda a conocer el punto de partida del equipo y a aprender a trabajar para mejorar el punto de partida de cada uno.

Un toque de realidad...

Cohesionar un equipo no tan solo depende de cuidar ciertos aspectos. Las relaciones que se generan dentro de un grupo no siempre se pueden acompañar fácilmente, y nos podemos encontrar con que surjan diferentes roles que dificultan la entente. Saberlos y reconocerlos ayuda a encontrar soluciones. Algunos de estos roles son:

- La gandulería social (Latané, Williams y Harkins, 1979): el trabajo de algunos disminuye, aportando menos a la tarea común de lo que pueden aportar. Cuanto más numeroso es el grupo, más se puede dar esta situación.
- Los espectadores competentes (Fernández-Río, 2001; Tousignant, 1982): personas que intentan evitar algunas tareas y se esconden detrás de compañeros para evitar la participación y el fracaso. Dejan que los otros lo hagan todo y ellos solo miran y no hacen nada.
- La figura del aprovechado (Slavin, 1990): cuando el grupo solo tiene una tarea a hacer o una tarea muy general y poco concreta puede surgir esta figura, que no participa por varios motivos (apatía, desmotivación, rebeldía, ganas de obstaculizar y dejar que lo haga otro).

Todo esto podría resumirse en un concepto llamado «dilución de la responsabilidad» (Slavin, 1983), por el cual los miembros de un equipo docente no sienten que deban aportar algo al trabajo colectivo, actúan

sin tener en cuenta los acuerdos tomados y salen del paso haciendo lo que siempre han hecho o lo que siempre les ha funcionado.

Buscamos soluciones

Generar sinergias positivas y crear cohesión de grupo evitando los roles negativos descritos anteriormente no es fácil. Una posible solución sería que cada miembro del equipo se haga responsable de una parte de las tareas necesarias para la escuela (trabajo por comisiones), de esta manera es más fácil hacer un seguimiento de su proceso de implicación y los maestros tienen mucho más clara su función, que les ayuda a ubicarse y a ganar seguridad.

A la vez es interesante, periódicamente, ir preguntando por las tareas realizadas y repasarlas conjuntamente con la intención de valorarlas de forma positiva, nunca para buscar vacíos o rendir cuentas. La intención es diferente: se trata de preguntar para interesarse y valorar.

Hacer una exposición de la búsqueda o del trabajo realizado en el claustro también puede ser enriquecedor y positivo: el resto del grupo queda informado, y el maestro puede ser el dinamizador de un debate y sentirse protagonista.





La movilidad del profesorado, una nueva realidad

Una realidad que no debe olvidarse es la movilidad constante en algunos claustros. En algunas ocasiones, algunos miembros del equipo, que llevan años en el centro o la estancia de los cuales en la escuela ha sido corta, han de abandonar el centro, ya sea debido a nuevos destinos o a nuevas incorporaciones en las plazas adjudicadas.

Los vínculos que se han formado son fuertes e importantes, y la escuela tiene que hacer visible la huella reconociendo su trayectoria, su paso por la escuela. Cerrar el proceso con un reconocimiento final de la persona es vital para que el grupo pueda seguir caminando y otra persona pueda situarse en el lugar que se deja.

Una buena manera de hacerlo es crear un protocolo de despedida en el que se anima a todos los maestros a participar. Es bueno que este protocolo sirva para reconocer la tarea del maestro que abandona el centro.

Es importante no decir al maestro recién llegado frases del tipo: «Tú sí que lo harás bien, no como el que se ha marchado» o «Ya era hora

que alguien lo hiciera, el que estaba no hacía nada». Estas frases desmerecen un proyecto que ha sido creado por todos, y opiniones como estas no ayudan ni son necesarias.

Conclusiones

Dentro de un equipo docente hay mucha diversidad en las maneras de hacer, de pensar, de entender las situaciones, etcétera, y hay que aprovecharlo, porque esto puede ser un potencial para la escuela. A la vez, sin embargo, esta diversidad dificulta la entente y la implicación para impulsar proyectos.

Esta implicación tiene que nacer pensando en el nosotros y no en el ego propio, queriendo uno destacar sobre el resto o simplemente pasar desapercibido para implicarse lo menos posible y eludir responsabilidades. Conseguirlo depende de la intención puesta principalmente por parte del equipo directivo y llevada a cabo por el resto del equipo. No hacen falta grandes protocolos, que corren el riesgo de automatizarse y perder la parte de realidad y credibilidad que se merecen para unir y fortalecer sinergias.

Una buena intención puesta en lo que se hace y algunas buenas estrategias de actuación pueden ayudar a crear un camino entre todos que en definitiva repercutirá positivamente en lo que es totalmente relevante en una escuela: el bienestar de los niños y niñas. ■

Mar Hurtado, maestra de la Escola el Castell en Tona
Aleix Vila, maestro de la Escola Andersen en Vic

Mi familia en la escuela

Si en cualquier nivel educativo la implicación de la familia en los centros es importante, en educación infantil es imprescindible.

Desde las escuelas infantiles municipales de Almansa entendemos la familia como parte esencial del proceso educativo de sus hijos e hijas. Cuando un niño asiste a nuestras escuelas lo que pretendemos es compartir con su familia la labor educativa, completando y ampliando sus experiencias formativas del desarrollo.

Si observamos la realidad en nuestros centros, vamos tomando conciencia de los cambios tan radicales que se están produciendo en las estructuras familiares «clásicas». Nos encontramos con nuevos modelos de familia y nuevas formas de organización de las mismas que nos hacen cuestionarnos las relaciones que hasta ahora establecíamos desde las escuelas y que nos hacen buscar nuevos planteamientos de implicación y participación. Esta participación abre un abanico muy amplio de posibilidades a las actividades que se pueden realizar en clase, ya que muchas veces nos vemos limitados por la falta de recursos humanos y materiales. Cuando invitamos a las familias a participar en actividades de los centros, les damos la oportunidad que sea cualquier miembro de la familia el que acuda. Muchas veces la disponibilidad de los padres es limitada por cuestiones laborales y, sin embargo, otro miembro de la familia cuenta con tiempo y ganas de hacerlo. Al participar la familia en la vida escolar se produce una retroalimentación: ellos adquieren información y pautas de actuación y a nosotros nos aportan sugerencias e iniciativas.

Para llevar a cabo este proyecto el equipo educativo define unas líneas de actuación. Se seleccionan las actividades y se determina su temporalización,

Escuelas Infantiles Municipales de Almansa

los días en los que se va a realizar la actividad y horario. Diseñamos las experiencias partiendo de una metodología activa basada en la exploración, la manipulación y la experimentación para lograr los aprendizajes a través del disfrute. También vamos a diseñar los estadillos que nos van a permitir planificar el número de familias que van a participar y su distribución.

Con las familias, partiremos del principio de establecer una buena comunicación. Para ello vamos a ofrecer toda la información necesaria, cuidaremos los mensajes orales y daremos los mensajes escritos de forma clara. Vamos a preparar los momentos de transmitir la información aprovechando las asambleas de clase, y a lo largo del curso iremos recordando con carteles y notas las actividades que se van a realizar y la participación que requerimos.

Las familias que se implican reciben información sobre el proyecto y deciden su colaboración en el programa ofreciendo sus posibilidades. Van a saber, a través de la información facilitada por el centro, los contenidos que se trabajan en la actividad en la que participan. Para preparar su intervención con los niños y niñas van a acudir a una serie de reuniones, y al finalizar su participación en clase realizan una pequeña valoración de la experiencia que han realizado y proponen sugerencias.

Podemos diferenciar dos modos de participación. Por una parte, están aquellas propuestas en las que el familiar acude a la escuela como colaborador. La actividad le viene dada por parte de la escuela, y ellos, o bien acuden para ayudar en tareas que suelen estar relacionadas con la

atención a los niños y niñas, la colocación y recogida de materiales, o bien traen al centro materiales o elaboraciones propias que se han llevado a casa para hacerlos (si estamos trabajando el color amarillo traen un objeto de ese color, o si estamos con el cuerpo traen en un papel corrido la silueta de su hijo decorada...).

Algunas actividades de este tipo pueden ser la elaboración del libro viajero, en donde cada familia crea y realiza su hoja y luego la entrega a la educadora de clase para formar el libro. Previamente habrán recibido información escrita, verbal y visual, sobre en qué consiste la actividad y cómo la pueden hacer. Cuando entregamos la información para su elaboración insistimos en que todas las ideas son valiosas y sugerimos la conveniencia de poner poco texto y muchos elementos visualmente atractivos para los niños y niñas. El libro recorre primero todos los hogares, y luego se queda en el centro para que lo usen los niños.

Otra actividad de este tipo son los almuerzos con frutas, que realizamos en época otoñal para familiarizar a los niños y niñas con la fruta de esa época del año; otro día también hacemos zumo, y al final de curso trabajamos la fruta de verano.

En nuestra metodología de trabajo ocupa un lugar predominante la realización de talleres con los niños. Para algunos de ellos contamos también con la colaboración de las familias, ya que son actividades en las que se necesitan más manos de lo habitual por el tipo de materiales que utilizamos, y se requiere más dedicación a la hora de vestir o desvestir a los niños y niñas, lavarlos... y también para la preparación y recogida. Entre estos talleres destacamos el de disfraces, y los talleres en que plasmamos las huellas de nuestros pies, experimentamos con frío-calor, manipulamos arcilla, y elaboramos un regalo para mamá, papá o los abuelos.



A los abuelos precisamente les otorgamos un protagonismo especial por la labor que desarrollan en el día a día en las escuelas. En muchas ocasiones, debido a las obligaciones laborales de los padres, son los que participan de forma activa en los centros aportando su experiencia y su entrega. Por ello, en el tercer trimestre les dedicamos un día especial, el día de los abuelos, en el que estos acuden a la escuela y a lo largo de la mañana desarrollamos diferentes actividades: un audiovisual con fotos de sus nietos y palabras de reconocimiento y gratitud, almuerzo, juegos y actividades plásticas con los niños y niñas, una entrega de diplomas por su colaboración en talleres, y el obsequio de un regalo elaborado por sus nietos.



Por último, podemos englobar en este tipo de actividades de colaboración la de visita con las mascotas, en la que vemos, tocamos y jugamos con las mascotas que traen de casa. El familiar nos acompaña y la enseñamos a los compañeros de otras clases. Previamente hemos hecho una previsión de las mascotas que van a venir para repartirlas en diferentes días, y a veces hacemos alguna actividad plástica relacionada con la mascota del día.



Por otra parte, se encuentran las actividades en las que el familiar que acude a la escuela es el que desarrolla la labor. Si bien existen unas recomendaciones por parte del centro, los autores y creadores de la actividad son ellos. Desde el centro se le facilitan los recursos necesarios en cuanto a espacios o materiales.

En este grupo se incluyen actividades como la de cuentacuentos, en la que los papás o los abuelos preparan un cuento y vienen a explicarlo a la escuela. La narración suele ir acompañada de imágenes, muñecos o marionetas, y a veces los papás se disfrazan para contarlos o preparan algún material complementario para dar a los niños y niñas.





Por último, tenemos la actividad que denominamos «Mi papá es... o mi mamá es...», en la que los padres hacen una pequeña demostración con objetos e imágenes del oficio que realizan. Durante la actividad, dialogan y juegan con los niños y niñas, y muchas veces quedamos sorprendidas de la creatividad y la adaptación que hacen los papás de sus oficios para llegar a los niños y niñas y que resulte una actividad atractiva. Las clases se transforman por unas horas en auditorios de música, centros de peluquería y estética, hospitales, parques de bomberos...





A lo largo de todo el curso recogemos información gráfica (fotografías) de las actividades que se realizan en el centro y vamos haciendo pequeñas exposiciones con fotografías de las experiencias que se han llevado a cabo en el proyecto. Nuestro objetivo será informar a los padres y madres y fomentar la participación de las familias en las actividades.

Al final de curso se pasa un cuestionario a las familias para que hagan una valoración de las actividades en las que han participado. Esta valoración que hacen los padres, junto a la del equipo educativo, nos servirá para llevar a cabo un proceso de evaluación que nos permita llevar a cabo los cambios necesarios para mejorar el proyecto. ■

Escuelas Infantiles Municipales de Almansa, Albacete

La participación del niño en los cuidados de atención personal

Katalin Hevesi

En el ámbito de una situación institucional, algunos elementos que se llevan a cabo durante actos rutinarios adquieren particular importancia cuando la relación entre el adulto y el niño o niña se manifiesta a través de una actividad concreta, o cuando el niño participa, mediante un movimiento, en cuidar su cuerpo. Por ejemplo, cuando levanta los brazos hacia la camiseta; cuando, a petición del adulto, se sienta o se levanta, o cuando se acerca al adulto arrastrándose o gateando. Todos estos movimientos indican que el niño se interesa por todo lo que sucede, y que le gusta participar con el adulto.

La participación del niño en los cuidados corporales es importante no solo para su desarrollo sino también para que la educadora actúe de forma correcta: conseguir que el niño ejecute por sí mismo los movimientos necesarios a la hora de vestirse y desvestirse es una de sus finalidades concretas y muy definidas. Es una finalidad que influye, a la vez, en el tipo de relación que se establece entre la educadora y el niño o niña. Realizar esta tarea facilita el trabajo de la educadora, porque no se reduce a nutrirlo o





cambiarlo de manera mecánica: hace falta que de la educadora surja un interés personal por el comportamiento, por el desarrollo del niño o niña y por su personalidad. Por otro lado, resulta al mismo tiempo más fácil para la educadora controlar los propios sentimientos en un tipo de relación como esta, en la cual la actividad en común tiene un papel muy importante.

Querría continuar mi argumentación analizando las características de la actuación de las educadoras mediante algunos ejemplos: los errores y las equivocaciones más comunes son bastante instructivos. Se trata de actuaciones observadas en trabajos en los cuales las educadoras intentan poner en práctica lo que hemos dicho hace un momento a propósito de los movimientos; así pues, procuran tratar al niño o niña no como un objeto, sino como un ser humano vivo, y aceptan como posibilidad la idea de cooperar con el niño.

Sin embargo, puede pasar que el éxito de la cooperación sea supralorado y aislado del contexto. Por ejemplo, durante el desarrollo de una tarea observé la escena siguiente: la educadora se dispone a cambiar los pañales a Zseuzsi, una niña de doce meses, diciéndole unas cuantas palabras; Zseuzsi le responde con un «eu» y ambas sonríen. Después la educadora la estira y, mientras la desnuda, le da una cajita de plástico para que juegue. Zseuzsi mira la cajita con gozo, balbucea y agita las piernas, exteriorizando su satisfacción. La educadora le lava el culito y le pone el pañal con movimientos rápidos. Aunque vaya diciendo con pocas palabras lo que va haciendo, la educadora no busca la mirada de la niña. La persona adulta y la niña actúan independientemente una de otra. Zseuzsi fija su atención en la cajita; la educadora, en la técnica del cambio. Pero cuando llega el momento de ponerle la ropa, la educadora pide que le dé los pies; mientras pronuncia esta frase la voz se vuelve más enérgica y se inclina un poco más hacia la niña, esperando. Sin embargo, Zseuzsi continúa jugando con la cajita y no reacciona.

Este ejemplo nos permite extraer una mezcla de diferentes tipos de actuaciones de la educadora. Es importante subrayar que al inicio del cambio la niña se había girado con curiosidad hacia la educadora, pero ha sido esta quien, justo al inicio de la operación del cambio, ha interrumpido la interacción, a pesar de ejecutar adecuadamente los movimientos. La educadora no ha podido sustraerse a un viejo hábito: desde

que ha puesto la niña de espalda, cogiendo el pañal y levantándole el pie, la ha tratado como si fuera un objeto. Solo a partir de un detalle que la educadora considera importante, ha intentado –¿sin éxito?– conseguir la participación de la niña. Podemos obtener, entonces, dos conclusiones: por una parte, podemos atribuir a la influencia de la acción concreta el hecho de que la educadora se aleja solo en un momento, durante el cambio, de los procesos mecánicos: pidiendo a la niña que le dé el pie, buscando su mirada y esperando la respuesta; por otra, como consecuencia del hecho de que la educadora tan solo está pendiente de la niña en este detalle, la niña no se encuentra en condiciones de responder a la solicitud de participación.

Por esto, consideramos fundamental que el niño participe en los cuidados corporales y que, si bien no puede vestirse solo a su edad, observe los detalles, a pesar de que no esté todavía en condiciones de participar. La cadena de la interacción se interrumpe de vez en cuando, pero las educadoras con que trabajamos procuran atraer intencionadamente la mirada del niño o niña y se esfuerzan para que surja la interacción. He observado muchas veces, por ejemplo, en nuestro centro que cuando la educadora coge una toalla para secar la cara del niño aparta la vista de él, pero, casi a continuación, mientras moja la toalla bajo el grifo, empieza una nueva interacción. Mientras coloca el pañal –operación que se puede llevar a cabo sin mirar– la educadora puede aprovechar la ocasión para inclinarse un poco hacia el niño, hablarle y mirarlo a los ojos.

Cuando se produce una atención recíproca similar, resulta natural que el niño o niña ofrezca el pie para que le pongan la ropa. No hace falta que la educadora haga un esfuerzo especial; se trata de una acción especial que forma parte de todo el proceso de atención recíproca.

Otro problema que surge frecuentemente cuando se visitan los servicios de 0 a 3 años en Hungría consiste en el hecho de que la educadora suscita hábilmente la cooperación, y sus gestos y sus palabras hacen posible la respuesta y la reacción del niño o niña; sabe esperar con paciencia, pero no entiende que sus esfuerzos no tengan una eficacia inmediata ni que el niño no actúe siempre como ella espera. En estos momentos, muchas educadoras, incluso con la mejor intención, caen en un tipo de educación rígida y autoritaria.

«Coge el cepillo con la otra mano», dijo una vez una educadora, desde un punto de vista totalmente correcto. Pero, visto que el niño no lo hacía, continuó: «Hay que coger el cepillo con la otra mano, esta, esta, esta...» Me parece que las palabras lo dicen todo: la educadora no ofreció otra posibilidad. La insistencia en la petición con aquellas palabras y con aquel tono hizo que el niño se viera obligado, prácticamente, a actuar como se le había pedido. No es raro que la persona adulta utilice en un principio la segunda persona mientras habla con el niño y que continúe, en cambio, con la forma impersonal: la educadora concentra su atención sobre la acción que hay que realizar, no sobre el niño o la niña.

Para resolver una actuación de este tipo, en muchas instituciones se pretende que los niños y niñas de dos años y medio y tres años se vistan por ellos mismos. He visto cómo una educadora, hablando en voz baja, con calma y paciencia, se limitaba a indicar a una niña de tres años los movimientos que tenía que hacer. No hablaba de nada que no estuviera directamente relacionado con la operación de vestirse. Cuando la niña la estiró del vestido pidiéndole ayuda, la educadora la rehusó delicadamente, pero de manera clara: «Eres tú quien tiene que vestirse, no yo», o bien «Lo tienes que intentar tú», le decía, haciéndole coger la camiseta con la otra mano para que se la pusiera ella sola.

Estos dos ejemplos indican el predominio de una violencia suave en la actuación de la educadora. En otros casos, si la educadora quiere obtener, sea como sea, que el niño o niña haga el movimiento que le ha pedido, incluso de manera correcta, se obtiene una caricatura de la cooperación, en lugar de una verdadera acción en común.

La educadora llama a Atila, que ya gatea, para que venga a comer. Ya le había dado a entender previamente, mostrándole la servilleta mientras preparaba la comida, de qué se trataba; ahora está quieta en la entrada del espacio destinado al juego, llamando y esperando al niño. A continuación lo anima unas cuantas veces, pero Atila, a pesar de que oye a la educadora, no se mueve. Hasta ahora la educadora ha actuado correctamente; en estos momentos la educadora, no obstante, no es capaz de entender que aquel día Atila no tiene ganas de gatear hasta la salida del parque y que espera que lo vaya a coger. La educadora, en cambio, vuelve a llamarlo desde otra parte del espacio de juego, se agacha y le hace señales con la mano. Atila se acerca un poco, después se para y mira a su alrededor. La educadora hace

sonar un sonajero para llamar su atención; el niño da unos pasos y después coge también otro sonajero parecido al que tiene la educadora en la mano y lo agita. Por fin, al cabo de un ratito, la educadora va hacia el niño y lo coge en brazos.

Observando esta escena, me ha dado la impresión de que la educadora hubiese olvidado el fin inicial, es decir, hacer una señal a Atila indicándole que le tocaba comer y sugiriéndole que se acercara solo al lugar indicado. El comportamiento de la educadora, en cambio, no ha ayudado a Atila a comprender la situación; el juego con el sonajero, por el contrario, lo ha desorientado, y solo ha servido para que el niño hiciese, sí o sí, algunos movimientos. Ha sido un comportamiento que ha dado una imagen de cooperación del niño, pero sin un contenido real.

Quisiera acabar con un ejemplo de actuación correcta en el trabajo en común. Tomi es un niño de nueve meses, alegre, sonriente, pero un poco perezoso. Su educadora lo está cambiando. Le quita la ropa y, mientras lo hace, para el movimiento de la mano y le dice: «Saca tú el pie.» El niño sonríe, la educadora se lo vuelve a decir, espera y al cabo de un momento el niño saca el pie. Mientras la educadora le quita el pañal, Tomi coge el pie desnudo, se lo mira con curiosidad y gira la cabeza para chuparse el dedo. La educadora se inclina sobre él y le dice sonriendo: «¿No me miras, al menos?» El niño se saca el dedo de la boca, sonríe e intenta coger el vestido de la educadora. Mientras, esta ya ha cogido la ropa del niño para vestirlo de nuevo. Tomi mira hacia otro lado; la educadora le acerca la ropa diciéndole: «Toma, tu ropa», y espera un momento que el niño pare atención para pedirle el pie. Tomi golpea con los pies rítmicamente encima del lugar destinado a cambiarlo, y la educadora le pone la ropa con movimientos



ligeros y continuos, siguiendo el ritmo de los movimientos del niño, riendo: «¿Piensas que te cogeré yo el pie?» Finalmente, le abrocha los pantalones y coge los zapatos. Tomi levanta los pies, la educadora le pone un zapato y durante la operación explica al niño lo que está haciendo. Se para, con el otro zapato en la mano, dice a Tomi que le dé el pie y espera; ahora Tomi participa de buen grado.

Podemos constatar que esta educadora intenta empujar al niño a participar en el cambio de manera consecuente. No para de llamar la atención del niño respecto a todo lo que está haciendo con él, espera con paciencia que el niño descubra y pare atención a la prenda de ropa que le presenta, y en este momento le pide que realice el movimiento necesario. Si el niño no lo hace, la educadora continúa la operación con naturalidad, y al cabo de un ratito le vuelve a proponer, tranquilamente, un pequeño movimiento sucesivo. Su actuación, pues, ha sido consecuente, y mucho más flexible que la de la educadora que hemos visto antes.

Las educadoras con las cuales trabajamos consideran muy importante conseguir del niño aunque sea el mínimo signo de participación durante estas operaciones rutinarias del cambio, pero, al mismo tiempo, aceptan con mucha comprensión que el niño no tenga ganas de aprovechar la posibilidad que se le ofrece. La previsión de este tipo de actuación por parte de las educadoras está integrada completamente en nuestro trabajo de formación de las personas que trabajan con niños pequeños. ■

Katalin Hevesi, pedagoga
en el Instituto Pikler
Fotografías: Marian V. Reisman



Repensar la educación es sinónimo de observación, de reflexión, de diálogo, de escucha y de responsabilidad. La documentación nos permite aprender a mirar los procesos de los niños y niñas para hacerlos visibles y darles el lugar que les corresponde.

Durante este año veremos pequeñas muestras de lo que los maestros y las maestras recogen en su día a día, las pequeñas reflexiones sobre el hacer de los niños y niñas, sobre la actitud de los adultos y sobre cómo se organizan los grupos, los espacios, etcétera, de forma que desde aquí puedan abrirse ventanas de reflexión compartida.

Documentar supone también asumir el compromiso de nuestro trabajo desde el respeto en la observación de los niños y las niñas, así como en el compartir con el resto del equipo para transformarnos y transformar la educación.

Con todos los sentidos

Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya

Febrero y, como cada año, la mimosa florece, una oportunidad que la maestra de este grupo de niños y niñas incorporó a la actividad diaria en la escuela para hacer una salida para conocer de cerca un árbol: su olor, su color, la forma de las ramas y del tronco, las hojas y las flores, y la atmósfera tan propia que genera a su alrededor.

Cada niña, cada niño se acerca a la mimosa de manera distinta: unos se cobijan en ella como si el ramaje les acogiese, otros la huelen, otros cogen una ramita, otros toman distancia para verla con perspectiva, otros, después de observarla, hacen su interpretación de ella.

Las imágenes muestran la libertad con que los niños y niñas pueden aprender y el interés y la concentración de cada uno al recoger gráficamente lo que han visto. Sus dibujos son elocuentes.

El descubrimiento y el estudio de la mimosa ni empieza ni acaba con estas imágenes, porque su interés para saber más justo ha empezado, y, con el interés, nuevas maneras de aprender, de descubrir y de dar satisfacción a la curiosidad. ■

¿Qué entendemos por documentar?

Consejo de Redacción de *Infancia en Canarias*

Hace un mes, aproximadamente, en una sesión de formación sobre el juego, se hablaba del juego en rincones o en zonas, de la necesidad de repensar los espacios-rincones, hacerlos más flexibles, incorporarlos a otras zonas de las escuelas, no encerrarlos en las clases. Abrir puertas, abrir rincones.

En eso estábamos cuando una maestra dijo que los rincones debían ser «espacios rigurosos de aprendizaje», un momento con un orden, planificado, donde niños y niñas debían «*documentar* su trabajo». «Si juegan en el hospital», dijo, «documentar es escribir las recetas, que sepan que hay un libro de citas y que lo usen...» (lo entrecomillado es literal).

Entre todo lo que comentó, fue la palabra *documentar* la que nos llevó a pensar que, tal vez, al hablar de documentación se tergiversa el término y su concepto.

Que los niños y niñas, cuando están en un juego, cuando juegan en rincones o en zonas, tengan que documentar –entendiéndolo como la obligación de dejar registro de lo hecho–, no nos parece una parte del aprendizaje que, de manera natural, se produce cuando juegan. ¿Hay, de verdad, una necesidad docente de que niños y niñas de 3 a 6 años dejen





constancia escrita –o dibujada– de su paso por cada espacio de juego (en este caso por los rincones)? ¿Por qué, para qué? ¿Será para que como docentes nos quedemos tranquilas de que «algo han aprendido»? (¡!).

En nuestra comunidad, en lo que va de curso, se está impulsando la formación docente en destrezas de pensamiento (Swartz) y rutinas de pensamiento (Perkins). Como suele ocurrir con todo lo que se recibe como nuevo y posible, esto está llevando a algunos docentes –o a muchos– a pensar que, de todo lo que se hace en clase, siempre debe quedar registro escrito... a cargo de los niños y niñas.

En nuestra opinión, hacer visible el pensamiento y el aprendizaje, un enfoque bien llevado por las escuelas reggianas, no requiere que niños y niñas se vean obligados a dejar una marca escrita –o dibujada–, sino

que requiere del deseo de hacerlo o de la aceptación de una invitación a hacerlo, de la escucha atenta y activa de los docentes y de una mirada también atenta, y detallista.

Que los niños y niñas dejen marca visible –o no– de su juego no debería ser una preocupación. La necesidad de ese producto documentado, del modo en que lo pedía la docente del inicio de este texto, tiene más que ver con la zona de confort adulta –si puedo tocar, leer, algo del juego es que hubo aprendizaje–, pero no es, al menos no lo es siempre, un deseo de los niños y niñas. A veces sí sienten la necesidad de dejar algo, otras veces se lo proponemos, pero lo que aquella maestra pedía no tenía que ver con la documentación pedagógica, ni con la observación cuidadosa de los maestros y maestras.

En palabras de Alfredo Hoyuelos, «no se trata solo de plasmar lo acontecido, sino de construir –en diversos formatos– un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido. Al mismo tiempo, sabemos que no todo lo podemos observar y documentar. Es necesario saber elegir y ajustar la mirada».

Y, como lo explica Carlina Rinaldi en su artículo «La pedagogía de la escucha»: «La documentación que realiza el docente puede ser vista como una escucha visible [...] produce huellas –notas, fotos y vídeos– para hacer visibles los aprendizajes, los cómo, dónde, cuándo, qué...»

Que niñas y niños jueguen (dejando –o no– un producto tangible), que digan, que cuenten, que rían y compartan ideas, es aprendizaje. Depende de nosotros, docentes, revisar y elegir cómo escuchamos, cómo y qué miramos. Y cómo lo contamos para hacerlo visible. ■

Consejo de Redacción de Infancia en Canarias

Todas las fotos que ilustran el artículo son del centro de acompañamiento familiar El Patio de Ele, de Gran Canaria

Cuando las familias entran en la escuela

Marta Guzmán

Reflexionar sobre la relación entre las familias y la escuela supone hablar de una serie de conceptos relacionados. Palabras como *participación, diálogo o respeto* requieren ser tratadas con cuidado, ya que si no pierden su sentido y se convierten en vacías de contenido, lo que ya nos pasa con alguna otra de las grandes palabras que los maestros utilizamos a menudo.

Dentro de muy poco seré madre, y esta experiencia, nueva para mí, me plantea una serie de emociones, dudas, miedos, alegrías y esperanzas que se me hace muy difícil de expresar con palabras. Las palabras, que siguen el camino sutil del pensamiento y del corazón, quedan cortas, torpes, ante una aventura tan importante.

Ante la otra gran aventura de escribir este artículo se me mezclan las ideas, las experiencias y los sentimientos, y me cuesta diferenciar entre mi papel, tan sensato, de maestra, y otro bien nuevo, donde el suelo que piso se vuelve inestable y débil.

Ser madre (o intentarlo...) significa plantearse una montaña de preguntas, muchas de las cuales no tienen respuesta. Estas preguntas se mezclan entre los propios miedos y las esperanzas, y los pensamientos

se vuelven confusos, poco claros. ¿Cómo será mi hija? ¿Será tan habladora como yo?, ¿le gustará salir a pasear por la montaña?, ¿le apasionarán los cuentos?, ¿será glotona?... A estas preguntas se añaden otras: ¿a qué escuela irá?, ¿le gustará?, ¿cómo será su maestra?, ¿qué amigos hará?... ¡Todo un saco lleno de dudas, como veis!

Una escuela que esté atenta y sea sensible a todas las expectativas e inseguridades será la que me transmitirá más seguridad y más confianza.

El lugar de las familias en la escuela

En la mayoría de escuelas en las que he trabajado, con el equipo educativo nunca hemos discutido sobre si estábamos de acuerdo o no en fomentar la participación de las familias. Aparentemente, todo el mundo está de acuerdo, y parece un hecho, incluso, obvio. La falta, sin embargo, de un debate pedagógico profundo (entre otros aspectos), nos lleva a tomar decisiones y emprender acciones que no acaban de ser del todo coherentes con esta afirmación.

Muchas veces afirmamos, convencidos, que el niño en la escuela tiene un papel protagonista: de sus propios aprendizajes y descubrimientos. El maestro, por lo tanto, no es el centro de la acción educativa, sino que

le acompaña en su camino. También decimos que en la escuela hay espacio para todos los agentes educativos que intervienen en este proceso que ha iniciado el niño en compañía de quienes le rodean desde el principio. La familia tiene, por tanto, un papel fundamental en toda esta aventura... ¿Por qué, entonces, nuestro rol de maestro cambia tanto y se desvanecen todas las reflexiones cuando hablamos de los padres y las madres? La relación, a menudo, se convierte en unidireccional y jerárquica, donde el maestro posee los conocimientos, los importantes, los que harán que el niño crezca feliz y de la manera que mejor le conviene. A menudo, también, solo existe un intercambio de informaciones básicas referentes al niño, o hay un contacto esporádico entre maestros y familias y, en algunas ocasiones, solo a través de la reja de la escuela.

Así pues, es importante reflexionar sobre qué papel queremos jugar, un papel donde todos estamos implicados, con unos objetivos comunes, compartidos; donde el respeto, desde todos los ángulos posibles, es una gran palabra. Una palabra, sin embargo, que debe ser convertida en realidad. Respeto por las costumbres y la forma en que cada uno educa a sus niños o niñas, respeto también por el equipo educativo, que, con su profesionalidad, trabaja cada día para que los niños y niñas sean más autónomos,

más críticos con todo lo que les rodea, y, en resumen, para que puedan ir descubriendo todos los secretos que nos esconde el mundo. Un respeto que nos invita a saber el uno del otro, sin reticencias. Un respeto que nos lleva a valorar a quienes nos rodean, y que nos lleva, también, a querer saber más del otro, para entenderlo mejor.

Cuando un niño llega a la escuela por primera vez, no dudamos en planificar y llevar a cabo un proceso de adaptación mutua, para que la maestra y el niño se vayan conociendo y, además, el niño o la niña conozca y haga suyo este nuevo espacio que lo acoge, un espacio con personas y ritmos diferentes de los que hasta ahora ha vivido. Incluso, muchas veces también hablamos de lo que supone para los y las maestras adaptarse a un nuevo grupo, a unos niños y niñas que todavía no conocemos. En las familias, sin embargo, nadie piensa... O quizás sí pensamos, pero nos cuesta encontrar iniciativas que permitan un mayor conocimiento de la escuela, de este nuevo espacio que acoge a su hijo o hija, un espacio con personas, actividades y ritmos diferentes a los que hasta ahora estaban habituados... El conocimiento mutuo genera confianza, en todos los sentidos, y es por eso que hay que luchar para conseguir la máxima confianza posible entre niños, familias y maestros.

Una escuela abierta, que facilita el contacto y el diálogo en un ambiente relajado, cálido y acogedor, donde no hay jerarquías, donde todo el mundo puede expresarse con libertad y todas las opiniones son respetadas, hace más fácil la confianza y el conocimiento mutuo. Para ser coherentes con todo esto, habrá que reflexionar sobre aspectos cotidianos del día a día en la escuela, y sobre cómo los enfocamos de acuerdo con estas convicciones. De esta manera, por lo tanto, las entradas y las salidas se harán abriendo las puertas de la escuela, favoreciendo un contacto espontáneo y natural entre familias y maestros, pero también entre las familias, entre familias y niños, etc. También habrá que repensar los encuentros y reuniones que se realizan entre familia y maestro —¿cómo se planifican?, ¿qué objetivos nos proponemos?—, y analizar si son espacios de intercambio real o una mera información de





aspectos organizativos o pedagógicos por nuestra parte. El reconocimiento mutuo, basado en el intercambio sobre las actividades en las que participan el niño o niña en casa y en la escuela, permitirá un mayor nivel de proximidad y de comprensión entre ambos contextos.

Propuestas de participación

Algunas propuestas interesantes que se están llevando a cabo en algunas escuelas nos llevan a pensar que cada vez somos más conscientes a la hora de promover una participación real. Así, la participación implica abrir la escuela, tanto a padres y madres como a otras figuras profesionales que pueden ofrecer otra visión a nuestros niños y niñas y a nosotros mismos. Hay que abrir la escuela, por tanto, a otros ámbitos, como el artístico o el científico, para incorporar otros saberes, otras maneras de hacer y de ver el mundo en el que vivimos. Las redes que hay en la escuela se

amplían y se hacen más grandes, y permiten que los niños y niñas estén en contacto con la sociedad que nos rodea, y que muchas veces dejamos de lado.

En el caso de la escuela donde actualmente trabajo, estas iniciativas tienen un papel importante. Durante todo este curso, en la escuela hemos disfrutado de las diferentes aportaciones que han hecho padres y profesionales de diferentes ámbitos. Por ejemplo, hemos tenido entre nosotros a Bernat, un artista plástico que nos ha regalado propuestas que al equipo de maestros no nos hubieran pasado por la cabeza, cargadas de intención y sensibilidad creativa. A lo largo de las sesiones, los niños y niñas han experimentado en total libertad, aunque expresándose en un lenguaje nuevo (¿quizás uno de los cien que proclamaba Loris Malaguzzi?). También hemos contado con el entusiasmo de algunos padres que han compartido con nosotros sus «habilidades» o pasiones profesionales. Eduard, por



ejemplo, ha venido cada semana para ofrecer a los niños y niñas propuestas musicales, ha mostrado su entusiasmo por la música y su amplio conocimiento de los instrumentos. Gerard, por otra parte, también ha hecho disfrutar a los niños y niñas con sus iniciativas de psicomotricidad.

El trabajo por comisiones mixtas también es habitual en nuestra escuela. Una representación de las familias y del equipo educativo se reúne periódicamente para hacer un seguimiento y aportar nuevas propuestas de mejora o, sencillamente, cambiar lo que no funciona de algunos aspectos de la cotidianidad en la escuela. Así, una comisión se encarga del tiempo del mediodía, y otra de las fiestas, por ejemplo. De esta manera, todos pueden decir la suya, desde su perspectiva, y se llega a acuerdos comunes que permiten un mejor entendimiento.

Poder expresarse con libertad implica hablar, necesariamente, de los valores democráticos que debe promover la escuela, unos valores que han de favorecer los derechos colectivos y no los individuales. De este modo, participar no significa pretender que se actúe de acuerdo con unos intereses, necesidades o creencias particulares, sino que debe iniciarse un diálogo para promover un entendimiento común basado en una comunicación bidireccional y respetuosa.

Participación y escucha

Incluamos otra gran palabra: la escucha. Participar implica escuchar y ser escuchado para hacernos partícipes unos de otros, para ir juntos en este camino que recorreremos y que vamos construyendo. El concepto de escucha nos es conocido, principalmente, porque la aplicamos a la intervención de los maestros hacia los niños y niñas; pocas veces, sin embargo, pensamos en las familias con la sensibilidad que contiene esta palabra. Escuchar significa, en el caso de los niños y niñas, agacharse un poco, parar la oreja y abrir mucho los ojos. Escuchar, en el caso de los adultos, significa sentarse uno al lado del otro, dejar de lado desconfianzas y etiquetas, y ser más humildes de lo que acostumbramos a ser; interesarse, con la misma pasión con la que nos interesamos por los descubrimientos de los niños y las niñas, por lo que nos cuenta la familia que se sienta a nuestro lado, sus esperanzas y sus dudas.

Escuchar, también, significa entender que el niño, cuando llega a la escuela, trae consigo un bagaje hecho de valores, ideas y experiencias vividas en casa. Nosotros, los maestros y maestras, también llevamos esta mochila en la espalda. ¿Somos sensibles al bagaje que llevan las madres y los padres? ¿Qué hacemos para conocerlo mejor?

La participación, como ya he comentado, se extiende a todos los niveles posibles, y no de forma jerárquica o lineal. Por otra parte, tampoco nos limitamos a hablar solo de la participación de las familias, sino también de la participación del equipo educativo, de los niños y niñas y de todas las personas que trabajan en la escuela.

Entenderse y establecer un clima de diálogo entre los y las maestras del equipo, por ejemplo, no es fácil, pero hay que trabajar para que todos puedan decir la suya y se sientan implicados en el proyecto que se está creando día a día. Una escuela participativa implica, también, una cultura de equipo. Esta cultura requiere, entre otras cosas, reflexionar y discutir sobre la coherencia entre nuestras ideas y nuestras prácticas. Expresar los propios interrogantes o miedos, aceptar que no lo sabemos todo o que no lo podemos controlar, preguntar cuando no estamos seguros... en resumen, hablar con el resto de compañeras y compañeros y tomar decisiones conjuntas, con la total seguridad que el trabajo realizado conjuntamente dará como fruto un trabajo minucioso, consciente y coherente con la realidad que nos rodea.

De la colaboración a la participación

Muchas veces, sin embargo, dejamos de lado este trabajo de entendimiento

y de diálogo y confundimos participación con otros términos, como colaboración o ayuda por parte de las familias. Así, por ejemplo, cuando el equipo de maestros planifica y organiza una fiesta en la escuela, toma decisiones y las comunica a las familias para que tomen parte y ayuden en algún aspecto concreto de la fiesta, no se trata de participación real, ya que no hay una toma de decisiones conjunta ni compartida. Fomentar la participación, como ya se ha mencionado, significa escuchar y ser escuchado, y en este caso solo se da la segunda variable. Pedir a los padres y madres que compren las bebidas o preparen una obra de teatro, por ejemplo, surge de una de las dos partes implicadas... ¿Podemos decir en estos casos que hay respeto, libertad para expresarse? Cuando desde el equipo de maestros se actúa de esta manera, no quiere decir necesariamente que no se quiera promover la participación de las familias, sino que quizás no se ha reflexionado lo suficiente sobre este tema.

Cabe destacar, también, que no siempre es fácil abrir el diálogo. Estamos acostumbrados a trabajar de una manera determinada, donde la escuela nos la hacemos y la sentimos muy nuestra. Compartir no es fácil..., y menos si es con alguien que puede cuestionar el trabajo que hacemos, las ideas que defendemos. La participación de las familias en la escuela nos pide preguntarnos qué imagen tenemos de nosotros mismos como maestros,



qué imagen tenemos de la escuela, de los niños y niñas y, cómo no, de las familias. Enfrentarnos a todas estas cuestiones nos lleva a respuestas que no siempre nos reportan una imagen idílica de nuestra manera de hacer y de pensar: a la autocrítica. Pararse a pensar cómo hacemos nuestro trabajo es un ejercicio excelente, ¡pero bastante complicado!

La documentación de la experiencia educativa que tiene lugar en la escuela es otra herramienta importante que nos puede ayudar en este largo camino a recorrer, ya que puede ser una manera de acercar a

las familias a conocer mejor los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas en la escuela. Elaborar y poner al alcance de las familias una documentación minuciosa, cuidadosa, reflexionada, comprensible, compleja y bien organizada nos permitirá estar más próximos unos de otros, intercambiar puntos de vista y experiencias y, en definitiva, avanzar paso a paso por el camino que permite construir una historia compartida. ■

Marta Guzmán, maestra de Educación Infantil

La participación: procesos de implicación en la vida del centro

En el día a día, las asambleas son el lugar en el que ir planificando, decidiendo, compartiendo... nuestra realidad, son nuestro espacio de organización. Ahí aprendemos a respetar los turnos, a cuidar la paciencia para escuchar, a escuchar también a quien

habla menos o a quien dice las cosas sin hablar. El contenido parte de nuestras necesidades, es todo experiencia vital; no es necesario inventarse nada como adultos, sino que basta con escuchar, dar voz y traer lo que sucede, basta con cuidar la costumbre de hablar de lo que nos ocurre, lo que vivimos, también lo que imaginamos.

Por esta misma razón este espacio, que pretende ser tan vivo, no puede tener un contenido prefijado: el orden del día es abierto, se organiza al comienzo de la asamblea y se valora si es necesario suprimir otros contenidos más rutinarios pero menos primordiales en ese momento.

Casi al finalizar el curso pasado, en el grupo de cinco años unos cuantos niños y niñas cogieron la llave del armario del patio (un armario con materiales de juego que usan los niños y niñas de primaria en los recreos) y utilizaron algunos juegos sin recogerlos después, lo cual ocasionó pérdidas y roturas del material común. El resto del grupo, sentados en asamblea, valoramos esta situación con la seriedad que merecía. La respuesta de todos estaba clara: había habido una falta de responsabilidad con un material muy preciado. Del mismo grupito de niños y niñas que cogieron esta llave surgió la manera de resolverlo: era necesario acudir a la Junta de Niñ@s, contar lo que había pasado, pedir disculpas y, junto con los mayores, decidir qué podían hacer para reponer las pérdidas... y, cómo no, solicitar que el armario pudieran utilizarlo niños y niñas de Infantil.

Por esto nos parecía interesante traer a la junta esta situación vivida con los niños y niñas de cinco años. Al tratarla pudimos apreciar cómo en su recorrido los niños y niñas han ido creciendo hasta valorar la dimensión de este problema concreto y situar el caso ya más allá de su grupo, llevándolo hasta el contexto del colegio entero, el colectivo. Como consecuencia, la asamblea del grupo ya no es suficiente para encontrar la solución, sino que necesitan ir a otros espacios organizativos del centro más amplios.

Entendemos que la incorporación directa de las niñas y niños a las estructuras del centro ha de ser paulatina, ocasional al comienzo, y más

Marta Pérez
Víctor González
Marisa Víctor

Esta organización con un orden del día abierto es una práctica que continúa en primaria y también en nuestra gestión del centro como comunidad educativa, y es generalizada en las estructuras del centro –asambleas de adultos, claustros, juntas...–; solo varía la anticipación en función de las edades.

Así vamos construyendo nuestra propia organización, ampliándola y estructurándola cuando nuestras necesidades empiezan a demandarlo.



adelante ya será periódica. Para que las informaciones fluyan y las aportaciones del ciclo de infantil sean tenidas en cuenta, es labor de los niños y niñas de primaria, que participan en comisiones, realizar una tarea de coordinación, acercándose a nuestras clases, pidiendo intervenir en nuestras asambleas, desarrollando una labor de puente donde la comunicación es posible y resulta más cercana y con más sentido. Aún así, en el centro los espacios siempre están abiertos, y cuando hay una necesidad de participación se posibilita, de igual manera que si desde alguna comisión de niños y niñas se solicita asistir a algún foro de adultos se les reserva el primer tiempo de la reunión para tratar su propuesta, de modo que se respete al máximo su tiempo. Todo el trabajo de comisiones de los niños y niñas se desarrolla en horario lectivo, con el acompañamiento de un docente y, cuando es posible, de una familia.

Nuestro papel como personas educadoras y acompañantes va transformándose según los niños y niñas crecen. En un primer momento, cuando entran en la escuela y se sientan en una alfombra, muchas de estas criaturas no han vivido nunca una asamblea. Nos mostramos entonces algo más directivas, rol que evoluciona de manera natural. Nuestra tarea es evidenciar lo que está ocurriendo, recapitular y ofrecer unidad a los discursos, reconduciendo el grupo cuando es preciso. Tenemos la labor, a través del lenguaje, y realizando el mismo, de hacerles tomar conciencia de lo que sucede. Mediamos y moderamos. Mostramos las herramientas para gestionar aquello que sucede alrededor, y poco a poco vamos posibilitando que las utilicen. También ponemos nombre a aquellos cauces que ya existen dentro de la propia organización de clase y del centro para resolver situaciones, espacios



de participación y de gestión. Según avanzan los cursos en la escuela, los adultos nos vamos retirando, y todas estas habilidades, conocimientos, sensibilidades... ya están adquiridos.

Cada mañana, a primera hora, dos niños de la clase de cinco años van pasando por todas las clases del centro preguntando cuántos niños y niñas se quedarán a comer ese día en el comedor escolar. Esta responsabilidad surge de la necesidad del servicio de cocina de estimar diariamente la cantidad de comida que tienen que preparar.





Esta es una responsabilidad real, que cubre una de las necesidades colectivas del centro, de cuya importancia se van haciendo conscientes progresivamente los niños y niñas de educación infantil. Para realizarla y dotar de sentido a la participación dentro de un colectivo, estos niños y niñas cuentan con el apoyo de sus compañeros de primer curso de primaria, que tienen muy reciente esta responsabilidad y para la que ya son unos «expertos». Además, es fundamental el agradecimiento diario de las cocineras, que les explican la utilidad de esta valiosa información que les aportan los pequeños.

A lo largo de sus primeros años de escolarización, estos niños y niñas van experimentando una serie de necesidades dentro de su clase a las que poco a poco pueden ir dando una respuesta colectiva si se les brinda la oportunidad. Así, surgen responsabilidades de clase como hacer el reparto de fruta para el almuerzo de media mañana, limpiar los platos y mesas tras la fruta, regar las plantas de la clase para que no se marchiten o lavar semanalmente las tazas y vasos que utilizamos a diario.

Estas y otras responsabilidades son reales, funcionales, y repercuten en el bienestar de todos y todas. Por tanto, no son fijas ni entre las distintas clases del ciclo ni de un año a otro, pues dependen de las necesidades que vayan surgiendo en cada grupo en concreto y de la toma de decisiones que consensúen en sus asambleas de clase.

El reloj marca las cuatro y media y el patio se convierte en lugar de encuentro. Las clases, vacías de niños y niñas, observan cómo poco a poco los adultos ocupan sus sitios. Los niños y niñas de sexto, que organizan una ludoteca para autofinanciar su proyecto de intercambio, piden a los reunidos hacer una lista de personas que vayan rotando para apoyarles en el cuidado de los más pequeños. La asamblea de familias de infantil da comienzo en una clase. En el pabellón vecino charlan un maestro, tres madres y un padre. Son la comisión pedagógica, que prepara unas jornadas para reflexionar sobre el ocio y el tiempo libre. En otro rincón del cole, la fotocopidora no descansa... parece que el último número de *Lápiz y Papel* va a ver la luz muy pronto, y la comisión de la revista no tiene un minuto que perder. Una niña de cinco años se pasea y observa inquieta que está saliendo, bien calentito, el reportaje que escribió sobre la granja...



En esos minutos no perdidos el colegio habla: asambleas, comisiones, rotar, participar, jugar, colaborar, cuidar, imprimir, clasificar, escuchar, pedir la palabra, reflexionar, responsabilidad, «guía de casa», consensuar... Y los niños y niñas escuchan, ven y vivencian cómo son ahora las personas mayores quienes debaten en asambleas, deciden y se organizan para que todo funcione. La manera de entender la escuela impregna cada instante, más allá de la jornada escolar. Cada miembro de la comunidad educativa busca el encuentro, y eso permite que el proyecto educativo cobre sentido. ■

Marta Pérez, maestra (CEIP Trabenco, Leganés)
 Víctor González, maestro de Educación Infantil (CEIP Trabenco, Leganés)
 Marisa Víctor, maestra de Infantil y Primaria (CEIP Trabenco, Leganés)

Dieta tecnológica

adaptada para niños y niñas

Recomendaciones para un consumo racional y seguro de pantallas

Pantallas: una realidad presente y futura para los niños

¿Cómo introducir entonces a los niños y niñas en el mundo de los dispositivos electrónicos (televisores, ordenadores, videoconsolas, tabletas táctiles, *smartphones*...) que comúnmente denominamos pantallas? Y, más importante todavía, ¿cómo hacerlo sin que esto repercuta de forma negativa en su desarrollo físico y mental? Pues, del mismo modo que hacemos con la introducción de los alimentos en su dieta: gradualmente y en su dosis justa, cuando estemos seguros de que el niño o niña está capacitado para «digerir» estos tipos de estímulos y, sobre todo, cuando sepamos que esto no interferirá con su proceso madurativo cerebral.

Consecuencias del mal uso de las pantallas: mucho más allá de la obesidad y el bajo rendimiento escolar

Muchos estudios han insistido en la relación existente entre el abuso de pantallas durante la infancia y un mayor riesgo de obesidad. Y, aunque no lo hubieran hecho, resulta bastante lógico que una actividad sedentaria, como por ejemplo mirar la televisión o jugar con una videoconsola, implique un gasto metabólico mucho más bajo comparado con el que consume

Intentar hacer vivir a los más pequeños al margen de la tecnología en pleno siglo XXI sería como intentar que un pez viviera al margen del agua. Tarde o temprano, lo que para nosotros pueden parecer innovaciones más o menos interesantes se convertirán en elementos habituales de su rutina diaria, y no parece nada razonable pretender aislarlos totalmente de su realidad futura. Por otra parte, y como ante cualquier otra herramienta con posibilidades lúdicas e, incluso, pedagógicas, también podemos ver el vaso medio lleno, y aunque esta tecnología no esté libre de riesgos, es evidente que algún provecho podemos sacarle.

Eduardo Vara Robles

un niño que realiza un juego más físico, como por ejemplo el fútbol. De hecho, ni siquiera las videoconsolas de última generación, que integran la actividad física como parte del juego, llegan a igualar el consumo calórico de los juegos tradicionales, y es por eso

que nunca se pueden considerar como actividades sustitutivas de estos.

Por otra parte, hacer uso de las pantallas durante las comidas también se asocia con un mayor riesgo de obesidad, debido a que la sensación de saciedad llega más tarde al cerebro, que no está suficientemente pendiente del acto de comer. Y, a la vez, esto también acostumbra a asociarse a consumos calóricos extras entre comidas (palomitas, patatas fritas, zumos, refrescos...).

Del mismo modo, dedicar un tiempo excesivo a las pantallas implica dedicar menos tiempo a los estudios o al descanso, y además, según diferentes trabajos científicos, el consumo por parte de los niños y niñas de contenidos inadecuados –violentos, por ejemplo– aumenta el riesgo de trastornos de la conducta.

Aun así, los efectos negativos del mal uso de las pantallas no solo se producen mediante un mecanismo competitivo, es decir, restando tiempo



que se tendría que dedicar al ejercicio físico, al estudio o al sueño. Hay evidencias que indican que podrían interferir mucho más profundamente en el desarrollo cerebral de los niños y niñas. En este sentido, y del mismo modo que la introducción excesivamente precoz de algunos alimentos puede producir alergias e intolerancias, sabemos que una exposición demasiado precoz y masiva a un entorno virtual puede perjudicar la adquisición de habilidades mucho más básicas y necesarias por los niños y niñas en un entorno real, como por ejemplo la psicomotricidad o la capacidad de concentración. El motivo es que el cerebro madura, al menos en parte, en función del entorno que lo rodea, y que se estructura de forma diferente

dependiendo de los estímulos que recibe. Así pasa, por ejemplo, con los niños y niñas bilingües, los cuales desarrollan más interconexiones neuronales especializadas en el lenguaje comparados con los niños monolingües y, de esta manera, tendrán más facilidad en el futuro para aprender nuevas lenguas.

Lógicamente, este proceso madurativo es más intenso y, por lo tanto, más vulnerable a las interferencias al comienzo de la vida, y es por eso que tenemos que ser especialmente protectores durante los primeros años.

Menores de dos años: los más vulnerables

Desde el nacimiento hasta los dos años de edad, el niño se encuentra en el llamado período sensorio-motor. Esto quiere decir que está inmerso en el proceso de adquisición de habilidades corporales y sensoriales básicas para relacionarse con el mundo que lo rodea. Durante esta etapa, el oído, la vista, el olfato, el gusto y el tacto están en pleno desarrollo, y también lo están otras funciones psicomotrices, como el equilibrio, la coordinación o la capacidad de concentración ante un estímulo. De este modo, y de forma progresiva, aparecen los primeros esquemas mentales y las primeras acciones intencionadas, después de



PEGI		Pan European Game Information		http://www.pegi.info	
3+	A partir de 3 años		Contenido violento		
4+	A partir de 4 años		Contenido grosero		
6+	A partir de 6 años		Videojuego de apuestas		
7+	A partir de 7 años		Contenido de terror		
11+	A partir de 11 años		Aparece discriminación		
12+	A partir de 12 años		Aparecen drogas		
15+	A partir de 15 años		Contenido sexual		
18+	A partir de 18 años		Videojuego en línea		

Figura 1

que el niño o niña aprenda, a través del ensayo-error y la repetición, que una misma situación, estímulo o procedimiento produce siempre la misma consecuencia.

Muchos adultos caen en la tentación de introducir a los niños y niñas en el mundo de las pantallas durante este período, en parte porque existe la falsa creencia que algunos programas audiovisuales podrían ayudarlos en el desarrollo del lenguaje o la motricidad ocular, y en parte porque la televisión ejerce a veces la función de «niñera» en muchos hogares. Pero lo que sabemos gracias a los estudios científicos es que incluso los productos multimedia que se dirigen a niños y niñas de estas edades pueden provocar más problemas que beneficios; tanto es así que la Asociación Americana de Pediatría recomienda que los menores de dos años no sean expuestos a estos tipos de tecnologías.

Hasta los dos años, la forma correcta de favorecer el desarrollo del niño sería a través de interacciones sencillas y repetitivas que estimulen sus sentidos más básicos y que refuercen secuencias causa-efecto relacionadas con la percepción de su propio cuerpo y el mundo que los rodea. En este sentido, las pantallas, aunque sean muy modernas, no ofrecen una percepción bastante ajustada de la realidad, puesto que no son

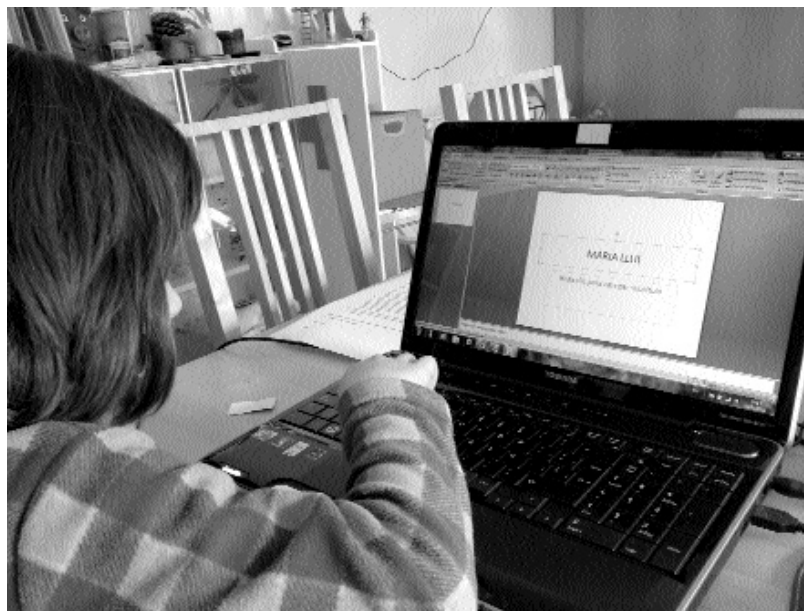
capaces de transmitir, entre otros, la sensación de profundidad espacial, el gusto, el tacto, el olor o, más importante todavía, todas las posibilidades exploratorias y manipulativas simultáneas que un niño o niña podría llevar a cabo con un objeto real.

Por otra parte, no debemos ceder ante el falso argumento de que privar a los niños y niñas de una exposición precoz a las pantallas sea ponerlos en desventaja respecto a los niños que sí la tengan. Buena prueba de esto es que muchas personas que han pasado su niñez sin conocimiento de este tipo de tecnología acaban desarrollando un manejo excelente de ella.

De nuevo, hemos de insistir que la idea no es tanto negar estos recursos como ofrecerlos cuando hacen falta, como veremos.

Mayores de dos años: aprendiendo a representar el mundo y a relacionarse

Desde los dos años hasta los siete, los niños y niñas desarrollan el pensamiento abstracto. Antes de este momento, su realidad era el aquí y el ahora, pero a partir de los dieciocho meses ya tienen la capacidad de representar un objeto mentalmente, aunque no lo tengan delante o esté escondido. Del mismo modo, durante esta etapa también se desarrolla



el juego simbólico, que hace posible, por ejemplo, jugar a papás y mamás, y un tipo de razonamiento rudimentario que intenta relacionar los hechos aislados, muchas veces con más inventiva que lógica. Esta también es la fase en que se desarrollan el lenguaje, las emociones y la sociabilidad, por lo cual son fundamentales la calidez y la interacción frente a frente con otras personas.

De hecho, y aunque a partir de los dos años (tres según los psicólogos más restrictivos) ya podríamos introducir progresivamente los niños y niñas en el mundo de las pantallas, debemos tener en cuenta que el aprendizaje con dispositivos electrónicos es más lento que el conseguido con las interacciones con otros seres humanos. Esto pasa porque existe una potenciación entre los procesos cognitivos y las emociones, y es evidente que la tecnología no puede ofrecer este magnífico apoyo. Por eso, no tendríamos que usar las pantallas como sustitutivos de los juegos tradicionales, y en esta franja de edad tenemos que seguir priorizando actividades que estimulen el pensamiento simbólico, el lenguaje y las relaciones interpersonales, a ser posible combinándolas con actividad física.

En cuanto al tiempo de uso global de pantallas (televisiones, ordenadores, videoconsolas, mesitas táctiles, *smartphones*...) entre los tres y los siete años, la recomendación general es que los niños y niñas no sobrepasen la

media hora diaria y, como máximo, una hora en el caso de los mayores. Una exposición superior a tres horas durante esta etapa está asociada con un mayor riesgo de obesidad, un peor rendimiento académico y trastornos de conducta. Por ejemplo, el abuso de videojuegos estereotipados y frenéticos puede conducir a una mayor necesidad de resultados inmediatos, con el consecuente desinterés por actividades que exigen esfuerzo, y menos tolerancia a la frustración.

Por otra parte, también se debe evitar que la televisión o los DVD funcionen como un sonido de fondo en el hogar, aunque no se estén visionando activamente, puesto que existen estudios que asocian esto con una disminución en la capacidad de concentración de los niños y niñas.

Tampoco podemos olvidar que los niños y niñas de esta franja de edad, comparados con los adultos, son más vulnerables a desarrollar conductas de tipo adictivo ante estas tecnologías, y que, igualmente, son más susceptibles a los mensajes de la publicidad y de los materiales visionados.

Por todo esto, resulta fundamental escoger bien qué tipo de contenidos se ofrecen a los niños y niñas, revisar la clasificación PEGI (figura 1) en el caso de los videojuegos (que señala a qué edades va dirigido el juego y qué tipo de contenido ofrece), acompañarlos durante la exposición a este tipo de tecnología para ayudarlos a desarrollar el sentido

crítico y, además, darles ejemplo con unos hábitos de consumo de pantallas apropiados.

En el mismo sentido, el descanso y los horarios están para respetarlos. Está totalmente desaconsejado que los niños y niñas tengan televisión en el dormitorio o acceso sin supervisión a otros tipos de pantallas.

No todo es negativo: el lado positivo de las pantallas

Del mismo modo que los niños y niñas no saben cuáles son los alimentos que más les convienen y tienen que ser los adultos los que llenen la nevera y cocinen por ellos, también es necesaria esta supervisión ante el consumo de pantallas. Y también en este caso la introducción debe ser progresiva y adaptada según la edad, cuidando que los más pequeños no sean expuestos a este consumo de forma que se pueda perjudicar su desarrollo psicomotriz. Aun así, como ante cualquier otra herramienta y huyendo de análisis apocalípticos, está claro que estas tecnologías también tienen una parte positiva, siempre que se haga un consumo racional. El verdadero peligro, por encima de los dos-tres años, no reside tanto en su uso sino en el abuso o la exposición a contenidos inadecuados, y si organizamos con sentido común el resto de actividades prioritarias de los niños y niñas seguro que

también podremos encontrar un espacio para que los más pequeños obtengan un provecho.

Las pantallas, además de sus posibilidades lúdicas, ofrecen recursos educativos, ayudan a acceder a información sobre casi cualquier tema y hacen que nos relacionemos con el mundo de una manera más inmediata y global. Gracias a ellas podemos encontrar la respuesta a muchas preguntas, escuchar música, disfrutar del arte, hacer nuevos amigos. Lógicamente, tendremos que educar a los niños y niñas para que hagan un uso correcto de las pantallas y naveguen por la red de manera segura, para que aprendan a seleccionar las fuentes de información más oportunas y para que, finalmente, sean capaces de convertirse en adultos autónomos que no necesiten ninguna supervisión.

Igualmente, deberíamos intentar que la inmersión apoyada y supervisada en el mundo de las pantallas se trasladara a otros entornos infantiles, como por ejemplo la escuela o las actividades de ocio, e incluso al ámbito sanitario,





donde también sería recomendable dar pautas orientativas a las familias y realizar un seguimiento dentro de los controles rutinarios de salud. Así, trabajando todos a una podremos prevenir los problemas que un mal uso podría producir en las vidas de los niños y niñas y convertir estos recursos tecnológicos en herramientas provechosas que les aporten valores positivos. ■

Bibliografía:

VARA, EDUARDO; PONS, RUTH; LAJARA, FRANCISCA, *et al.* «Impacto del abuso de pantallas sobre el desarrollo mental». *Pediatría de Atención Primaria*, 11 (2009), p. 413-423.

Eduardo Vara Robles, pediatra, escritor y profesor de escritura creativa

De personajes que se convierten en piedras o montañas hay por todos los lugares donde hay piedras o montañas. Desde mi pueblo se ve el gigante dormido y seguro que vosotros podéis encontrar piedras legendarias cerca de donde vivís. Nos apetece presentaros un cuento que viene de muy lejos, de Islandia, donde dicen que cada piedra tiene una historia.

Elisabet Abeyà

La gigante y sus hijos



Dicen que hace mucho tiempo había una gigante que vivía en una montaña de Islandia, y un día que daba un paseo se enamoró de un gigante que vivía unas cuantas montañas más allá.

La gigante limpió muy bien su casa, por si el gigante iba a visitarla. Por un agujero de la montaña, tiró hacia arriba piedras y rocas que no servían para nada y la gente de la zona se pensó que comenzaba la erupción de un volcán. La gigante también preparó una sopa buenísima y calentita por si el gigante iba a verla, y, claro, empezó a salir ceniza y humo por el agujero de la montaña y la gente decía: «Ahora seguro que el volcán está en erupción.»

Parece que el gigante era muy perezoso y no fue a visitarla; por eso al anochecer fue ella a casa del gigante. Por suerte era invierno, cuando las noches de Islandia son muy largas, y como la gigante era buena caminadora pudo llegar antes de que saliera el sol. Porque tenéis que creer y pensar y pen-

sar y creer que en aquellos tiempos los gigantes no podían ver la luz del sol. Si los tocaba ni que fuera uno de sus tímidos rayos, se quedaban convertidos al instante en estatuas de piedra.

Cuando la gigante llegó a casa de su enamorado ambos se pusieron muy contentos. Cantaron, bailaron, botaron, se besaron y se abrazaron, dando vueltas hacia aquí y vueltas hacia allí. Así hicieron temblar la montaña y las tierras de los alrededores, y la gente decía: «Ay, ¡qué terremoto!»

La gigante volvió a su casa y nueve meses después tuvo ocho hijos, todos bien parecidos a su padre. Ella estuvo muy ocupada durante un buen tiempo porque tenía que cuidar de todo aquel montón de criaturas y no pudo visitar a su enamorado, pero... cuando todos los niños ya sabían caminar les dijo: «¡Ya es hora de que conozcáis a vuestro padre!» Y cuando se hizo de noche empezaron el camino hacia donde vivía el gigante. Para ella aquel camino no era nada, porque era fuerte

y valiente y hacía los pasos largos, pero con los ocho gigantillos era otra cosa. Ahora uno tenía un moco, el otro tenía un meo, el otro tropezaba con una piedra, el otro lloraba... y la gigante tenía que ir parando para atenderlos a todos. Bien procuró que fueran deprisa, sobre todo cuando veía que la noche se acababa y estaba a punto de aparecer la luz del sol, pero no hubo manera. Cuando les tocó el primer rayo de sol, la gigante y sus ocho hijitos quedaron convertidos en una preciosa estatua de piedra. Ella no pudo volver a ver a su amado, y él no conoció a sus ocho hijuelos.

Si un día vais a Islandia y veis una piedra muy alta que tiene forma de gigante con ocho piedras más pequeñas a su alrededor, sabréis que se trata de la gigante y sus hijos. ■

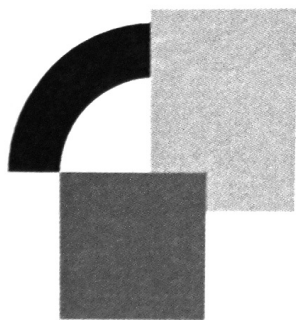
(Adaptación de una leyenda islandesa, traducido del original en catalán)

Kiribil, 20 años de travesía

Siempre es agradable felicitar el cumpleaños a un amigo, más aún cuando su andadura es el reflejo de veinte años de escucha, respeto y acompañamiento a la infancia.

Kiribil, centro de referencia en el País Vasco en el área de la psicología y la psicomotricidad, celebra su onomástica, y para ello los integrantes del equipo han querido compartir con la gran familia Kiribil una pequeña revista donde se reflejan muchas inquietudes, recuerdos y reflexiones. Además, han preparado para el mes de mayo unas jornadas de puertas abiertas.

Felicidades, amigos, y que cumpla muchos más...



Kiribil

CENTRO DE PSICOLOGÍA Y PSICOMOTRICIDAD

19. KORRIKA. EUSKAHALDUN!!!

Korrika es una carrera a favor del euskara que recorre toda Euskal Herria. El objetivo de dicha carrera es doble: por una parte, impulsar la concienciación a favor del euskara, y por otra, recabar fondos para llevar a cabo dicho trabajo día a día en los centros de aprendizaje de euskara de AEK.

Desde la primera edición de Korrika, que se celebró en 1980 y se desarrolló desde Oñati hasta Bilbao, Korrika se ha convertido en uno de los actos más importantes a favor del euskara, por el número de personas que logra aglutinar. Ya se han realizado dieciocho ediciones de Korrika en los últimos treinta y cuatro años, y el 19 de marzo del 2015 comenzará una nueva edición que recorrerá durante once días más de 2.000 kilómetros, sin detenerse en ningún momento y con la participación de cientos de miles de personas de toda edad y condición.

Durante la carrera los corredores portan un testigo que va pasando de mano en mano, kilómetro a kilómetro. Dicho testigo lleva en su interior un mensaje que no se hace público hasta el último momento, cuando es leído al concluir la carrera.

<https://www.youtube.com/watch?v=M39w5gZAYSg>



ECOLOGÍAS		
10 h a 11.15 h: José Mujica		
11.30 h a 12.45 h		
Ramon M. Nogués	Josefina Castellví	Martí Boada
DESIGUALDADES		
13 h a 14.15 h: Adrienne Diop		
14.30 h a 15.45 h		
Peter Moss	José María Maravall	Eduardo J. Ruiz Vieytez
CULTURAS		
16 h a 17.15 h: Philippe Meirieu		
17.30 h a 19 h		
Jacqueline Moll	Ángel Gabilondo	Ángel Pérez

50ª Escuela de Verano de la Asociación de Maestros Rosa Sensat SIN LÍMITES 1 de julio de 2015

El Tema General de esta 50ª Escuela de Verano es una invitación a escuchar, pensar, debatir y construir entre todos una declaración común sobre tres grandes temas en los que, como educadores, consideramos que debemos tomar posición: ecología, desigualdades y culturas.

Una posición que será el resultado de un trabajo compartido con personas expertas en cada temática, del diálogo que se pueda establecer con ellas y de los debates y las propuestas de los pequeños grupos de trabajo de los días 2 y 3 por la mañana.

Sin límites abre la posibilidad de marcarnos un horizonte lo más amplio posible, con modestia y ambición al mismo tiempo, porque si somos muchos los que lo compartimos podremos recuperar la esperanza en el futuro.

JOSÉ MUJICA

Actual presidente de la República del Uruguay y elegido senador en las últimas elecciones.

RAMON M. NOGUÉS

Catedrático emérito de la Unidad de Antropología Biológica en la Facultad de Ciencias y en la de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

JOSEFINA CASTELLVÍ

Oceanógrafa, bióloga e investigadora. Fue la primera mujer que dirigió una misión científica en la Antártida.

MARTÍ BOADA

Naturalista, geógrafo, divulgador científico e investigador de la situación medioambiental del planeta.

ADRIENNE DIOP

Comisionada de la Comunidad Económica de los Estados del África Occidental (CEDEAO) por el desarrollo humano y el género.

PETER MOSS

Profesor emérito del Instituto de la Educación de la Universidad de Londres.

JOSÉ MARÍA MARAVALL

Catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Consejo Científico de la Fundación March.

EDUARDO J. RUIZ VIEYTEZ

Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Facultad de Deusto.

PHILIPPE MEIRIEU

Maestro, profesor de secundaria y posteriormente profesor universitario en la Universidad Lumière-Lyon 2 de la ciudad de Lyon.

JACQUELINE MOLL

Pedagoga, profesora asociada a la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul.

ÁNGEL GABILONDO

Catedrático de Metafísica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid.

ÁNGEL PÉREZ

Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

50ª Escuela de Verano de la Asociación de Maestros Rosa Sensat
LA UTOPIA ES POSIBLE
 MESAS REDONDAS • 2 y 3 de julio de 2015

Ahora hace diez años, en la Escuela de Verano se aprobó la «Declaración para una nueva educación pública», donde se consideraba que la vieja dialéctica entre educación y sociedad nos lleva a pensar que ni la una ni la otra, por separado, pueden cambiar, y que una y otra deben contribuir y contribuyen a cambiarse.

Proponíamos, pues, una nueva educación de todos para todos, una educación con responsabilidad social, responsabilidad pública, una nueva educación pública, porque sentíamos la necesidad de compartir una nueva utopía educativa.

Después de este tiempo, nos proponemos hacer visible que la utopía existe. Son muchas las experiencias que la hacen realidad, y es lo que nos proponemos mostrar. Queremos contribuir a ir más allá, porque, como hace diez años, nuestra voluntad es que esta utopía sea cada vez más general, que los maestros sepan que no están solos, porque son muchos los que, de forma discreta, cada día hacen de la utopía su trabajo.

Con este fin se organizan unos debates en torno a los temas recogidos en esta declaración, que se ilustran con experiencias que hacen evidente que la utopía existe y que es posible.

LA EDUCACIÓN, UNA RESPONSABILIDAD PÚBLICA
14 a 16 h

Presentación: Peter Moss, Londres
 Experiencias: Claus Jensen, Aarhus.
 Anna Lia Galardini, Pistoia

16.30 a 18.30 h

Presentación: Ángel Pérez, Málaga
 Experiencias: Timo Kraft, Finlandia.
 Asier Delgado, La Educación que nos Une, Madrid

UN NIÑO RICO Y RECONOCIDO

14 a 16 h

Presentación: Jaume Funes, Barcelona
 Experiencias: Judit Font, Circ Nou Barris, Barcelona.
 Joan Muntané, Barcelona

16.30 a 18.30 h

Presentación: Carla Rinaldi, Reggio Emilia
 Experiencias: Montse Navarro, Escuela Martinet, Ripollet. Paz Posse, Parque de las Ciencias, Granada

LAS FAMILIAS, PROTAGONISTAS ESENCIALES

14 a 16 h

Presentación: Patricia Redondo, Buenos Aires
 Experiencias: Carles Gràcia, Escuela Els Pinetons, Ripollet. Sílvia Majoral, Barcelona

16.30 a 18.30 h

Presentación: Marie Nicole Rubio, Estrasburgo
 Experiencias: Maribel Serralvo, Escuela Nuestra Señora de Gracia, Málaga. Núria Regincós, Escuela Castellum, Sant Julià de Ramis

CONTEXTOS EDUCATIVOS PÚBLICOS

14 a 16 h

Presentación: Eulàlia Bosch, Barcelona
 Experiencias: Amàlia Ramoneda, Biblioteca Rosa Sensat, Barcelona. Pere Viladot, Museu Blau, Barcelona

16.30 a 18.30 h

Presentación: Milagros Pérez Oliva, Barcelona
 Experiencias: Carme Ribas, Barcelona. Manuel Barrios, TV3, Barcelona.

LA ESCUELA COMO ESPACIO PÚBLICO DE ENCUENTRO

14 a 16 h

Presentación: Mercedes Blasi, Granada
 Experiencias: José Paz, Escuela Tagore, India. Eva Jansà, Barcelona

16.30 a 18.30 h

Presentación: Joan Girona, Barcelona
 Experiencias: Ramon Grau, Instituto Quatre Cantons, Barcelona. Walter Zeballos, Copenhaguen

LAS EDUCADORAS Y LOS EDUCADORES

14 a 16 h

Presentación: Xavier Besalú, Girona
 Experiencias: Gunila Dalberg, Estocolmo. Ofelia Rebeco, Santiago de Chile

16.30 a 18.30 h

Presentación: Joan Soler, Vic
 Experiencias: Jytte Jul Jensen, Aarhus.
 Carmen García, Granada.

APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO

14 a 16 h

Presentación: Rai Carreras, Barcelona
 Experiencias: Gino Ferri, Reggio Emilia.
 Carme Alemany, Vic

16.30 a 18.30 h

Presentación: Ana Lúcia Boulard, Brasil

Experiencias: Jaume Llenas, Escuela Cossetània, Vilanova i la Geltrú. Guadalupe Jover, Madrid

LA EVALUACIÓN. ¿DE QUÉ? ¿DE QUIÉN? ¿POR QUÉ? ¿CÓMO?

14 a 16 h

Presentación: Philippe Meirieu, Lyon
Experiencias: Neus Santmartí, Barcelona. Tullia Mussati, Roma

16.30 a 18.30 h

Presentación: Hellen Penn, Londres
Experiencias: Marisa Víctor, Escuela Trabenco, Madrid.
David Altimir, Vic

PARTICIPACIÓN Y GOBIERNO

14 a 16 h

Presentación: Ferruccio Cremaschi, Bérgamo
Experiencias: Fina Monell, Escuela Ítaca, Manresa.
Carmen Barbosa, Porto Alegre

16.30 a 18.30 h

Presentación: Jacqueline Moll, Porto Alegre
Experiencias: Lala Mangado, Montevideo.
Neus Baches, Instituto Sils, Sils

50ª Escuela de Verano de la Asociación de Maestros Rosa Sensat
JORNADA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL «LA FUERZA DE LOS MÁS PEQUEÑOS».
4 de julio de 2015

Año tras año, dentro de la Escuela de Verano, desde las revistas *Infancia* se ha organizado una jornada de educación infantil. Esta es la primera que organizan las cuatro revistas *Infancia*: la catalana, la castellana, la europea y la latinoamericana. Una realidad que permite romper tópicos entre el nuevo y el viejo mundo, porque la posibilidad de dialogar, de compartir experiencias, ideas y deseos sobre la infancia hará posible que nos conozcamos y que comprendamos que entre un mundo y el otro no hay distancias.

Lo que nos hace cercanos es el hecho de compartir una imagen sobre la primera infancia que valora la fortaleza del niño aunque dependa de los adultos, que siente que cada niño es una persona única e irrepetible, y que aunque no hable no significa que no comprenda las cosas ni que no se exprese, que todo niño piensa, imagina, observa, actúa, descubre, si es reconocido y respetado como niño. Basta con escucharlo para descubrir su fuerza y potencialidad.

DE 10 A 11 H DIÁLOGO PLENARIO ¿DOS MUNDOS? UN MUNDO PARA AVANZAR JUNTOS
Ofelia Rebeco, Peter Moss

DE 11 A 13 H MESAS REDONDAS SIMULTÁNEAS

CUANDO LA INVESTIGACIÓN MUESTRA EL NIÑO REAL
Patricia Redondo, Jytta Jul Jensen, David Altimir

CONSTRUYENDO NUEVAS PEDAGOGÍAS
Anna Lúcia Boulard, Annalia Galardini, Juan Pedro Martínez

QUÉ FORMACIÓN SE NECESITA
Lica Barbosa, Gunila Dalberg, Sílvia Morón

COMPARTIR UN PROYECTO
Lala Mangado, Mara Davoli, Mercedes Blasi

¿ES NECESARIO UN CURRÍCULUM?
Vanessa Sánchez, Aldo Fortunati, Gemma Núñez

De 14 a 15 h CONFERENCIA PLENARIA DE LA DEPENDENCIA A LA AUTONOMÍA
Anna Tardos

De 13 a 14 h ALMUERZO
De 15 a 17 h MESAS REDONDAS SIMULTÁNEAS

EL ARTE DE EDUCAR Y LA EDUCACIÓN POR EL ARTE
Ramona Bolívar, Marion Teleman, Ester Bonal

CUANDO EL AMBIENTE AYUDA
René Sánchez, Claus Jensen, Eva Jansà

UN NIÑO FUERTE EN UN CONTEXTO DÉBIL
Miren Pegguy, Virginia Bras, Núria Regincós

SE NECESITA TIEMPO PARA APRENDER
Anita Tacuri, Gianfranco Staccioli, Bet Madera

LA DIVERSIDAD COMO FUERZA
Jeniffer Haza, Hellen Penn, Sergio Díez

De 17 a 18 h CONFERENCIA PLENARIA DE LAS POTENCIALIDADES DEL NIÑO A LA PEDAGOGÍA DE LOS CIEN LENGUAJES
Carla Rinaldi

18 h Cierre

MÁS INFORMACIÓN:
www.rosasensat.org

in-fan-cia

Revista de la
Asociación
de Maestros
Rosa Sensat



Educar de
0 a 6 años

150

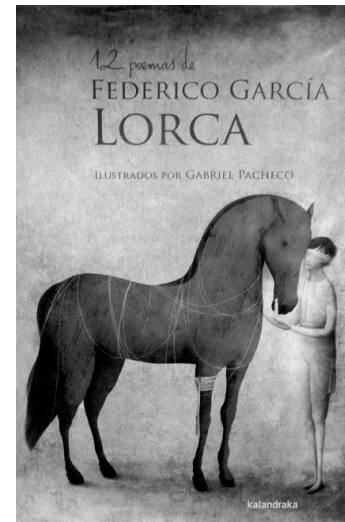
Marzo
Abril / 2015

Un juego recurrente aparecía y desaparecía

La mirada del niño, una mirada que habla en silencio, que habla de lo que observa, que muestra sentimientos, que muestra la demanda de encontrar la complicidad con los demás. En un espacio donde se sienten libres y protegidos, donde los niños y niñas tienen la curiosidad de encontrar y reencontrar sus historias.

Las alheñas plantadas en el jardín de la escuela crean un espacio mágico, íntimo. Un pequeño espacio con las plantas justo a la medida para poder sacar la cabeza. Las alheñas son el marco de un pequeño laberinto que se hace y deshace, conquistando historias y juegos con la complicidad de los compañeros y adultos. Un lugar íntimo sin perder la referencia de lo que hay dentro y fuera. Observar sin ser visto, aparecer y desaparecer sin ser descubierto, esconderse de las miradas de los demás...

En el jardín de la escuela podemos encontrar diferentes espacios naturales, donde el conjunto de las plantas que los forman está pensado, diseñado, cuidado, donde cada uno de los rincones invita a crear sus juegos.



12 POEMAS DE FEDERICO GARCÍA LORCA
AUTOR: FEDERICO GARCÍA LORCA
ILUSTRADOR: GABRIEL PACHECO
EDITORIAL: KALANDRAKA, SEVILLA, 2014

Doce poemas de Lorca protagonizan esta obra, doce poemas escritos en los años veinte del siglo pasado, doce poemas con inspiración popular, con raíces en el cancionero, y doce poemas para disfrutar. Los versos de Lorca crean un paisaje de imágenes, son un deleite de sonoridad, de ingenuidad, y de fuerza.

Las palabras protagonizan este álbum poético en las páginas de la derecha, y queda la izquierda para las ilustraciones del mexicano Gabriel Pacheco (México D. F., 1973). Los protagonistas de los versos son figuras esbeltas, estilizadas, delicadas en su porte y vestido, que se presentan ante los lectores llenas de tranquilidad, quietud y a veces cierta sensación de lánguida espera. El azul brillante que utiliza Pacheco protagoniza toda la obra, y destaca sobre los demás colores del libro por su fuerte relevancia, notoriedad y belleza.

Estupenda iniciativa de la editorial gallega, en edición cuidada y magnífica en la parte de la ilustración.

(Javier Sobrino)

Páginas sobre la experiencia Pikler-Lóczy

Por suerte, actualmente se pueden encontrar gran cantidad de páginas web y vídeos sobre la experiencia del Instituto Lóczy. De todas ellas, hemos seleccionado cuatro entradas que nos parecen especialmente interesantes:

Instituto Pikler <http://www.pikler.hu/>



Esta es la página del Instituto Pikler en Hungría. Contiene mucha información sobre la historia y el presente de su trabajo e investigaciones. En la barra de la derecha encontraréis publicaciones que se han hecho en español y en otros idiomas.

Si queréis traducir los contenidos podéis utilizar el traductor automático de Google, que tenéis en la parte superior derecha de la barra de Google.

Grupo Pikler-Lóczy de la Asociación de Maestros Rosa Sensat <http://www2.rosasensat.org/es/pagina/grup-pikler-loczy>

La Asociación de Maestros Rosa Sensat de Barcelona constituyó este grupo en 1992, con el objetivo de difundir el pensamiento pedagógico de la pediatra húngara Emmi Pikler y del Instituto Lóczy de Budapest para la educación de los niños de 0 a 6 años.

El Grupo Pikler-Lóczy de la AMRS está adherido a la red de la Asociación Internacional Pikler (Lóczy), AIP (L), con sede en París, mantiene un contacto asiduo con el instituto de Budapest y participa en los encuentros internacionales que organiza esta entidad.

En el menú rojo de la izquierda tenéis opción a consultar algunos temas:

- Historia de un encuentro
- Lóczy aquí
- Principios de Lóczy
- Bibliografía
- Direcciones de interés





Association Internationale Pikler
<http://www.piklerinternational.com/fr/>

La Asociación Internacional Pikler fue creada en 2012, para reunir a las asociaciones, los grupos y los individuos que promueven las ideas de la pediatra húngara Emmi Pikler en el mundo, promover contactos e intercambios entre ellos. La asociación vela por preservar la autenticidad de sus ideas, y para mejorar la experiencia y el conocimiento del Instituto Pikler. Difunde los cursos existentes y crea otros nuevos para promover la investigación, fomenta la formación y colabora en iniciativas de trato positivo a los niños y familias.

En la barra de actividades, destacamos los artículos temáticos.

Si queréis traducir los contenidos, podéis utilizar el traductor automático de Google que tenéis en la parte superior derecha de la barra de Google.



Pikler-Lóczy Euskal Herriko Elkarte
<http://piklerloczy.org/es/agenda/asamblea-piklerloczy-pikler-internacional/>

Entre primavera de 2008 y otoño de 2009 se gesta Euskal Herriko Pikler-Lóczy Sarea, y en diciembre del mismo año sale a la luz. Tras más de tres años y medio de intensa labor divulgativa y formativa, en septiembre de 2012 Budapest autoriza la creación de la asociación vasca. En primavera de 2013 nace Pikler-Lóczy Euskal Herriko Elkarte.

En esta página encontramos información detallada de las actividades realizadas por la asociación, así como documentos y vídeos en abierto para consultar.

Carmen García Velasco

Asóciate a la Asociación de Maestros Rosa Sensat

(Mayúsculas, por favor)

Nombre y apellidos: _____

Dirección: _____

Población: _____

Código postal _____

NIF: _____

Fecha nacimiento: _____

Teléfono fijo: _____

Móvil: _____

e-mail: _____

Any 2015

- Quota joven (hasta 25 años) 36~
 Quota general 68~
 Quota jubilado (a partir de los 65 años) 36~

Escoje una

- Infància de 0 a 6 anys
 Infancia de 0 a 6 años
 Perspectiva Escolar

_____ a _____ de _____ de _____

Forma de pago

- Domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular (en caso de que sea otro)

IBAN:

□□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□□

Firma del titular

Os agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atendáis el recibo que anualmente os presentará la Asociación de Maestros Rosa Sensat.

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: M. Blasi, E. Jansa y M. Nicolás
Coordinación: Mercè Marlès

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

Consejos autonómicos:

Andalucía:

Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.^a Carmen Láinez, Juan Pedro 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:

Rosí 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, Zaida Jiménez, Miriam Vázquez

Cantabria:

Isabel Bolado, Yolanda Valle, 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 y León:

Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto, Rubén Soto

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.»

Euskadi:

Maialen Bilbao, 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, M.^a Pilar 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, Nerea Luquin, Idoia Sara

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Maquetación: Clara Elias

Impresión: INGOPRINT
 Maracaibo, 15, 08030 Barcelona

Depósito legal: B-19448-90

ISSN: 1130-6084

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

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

P.V.P.: 12 euros ejemplar (IVA incluido)

temas de in-fan-cia

R O S A
S E N
S A T

Desde sus inicios, la revista Infancia, así como las escuelas de verano de la Asociación de Maestros Rosa Sensat y sus cursos y seminarios de formación continuada, han dado a conocer el pensamiento y la práctica pedagógica inspirados en los principios educativos de la pediatra húngara Emmi Pikler. Se trata de una teoría pedagógica elaborada a partir de sus orientaciones pediátricas y de la reflexión sistemática sobre ellas llevada a cabo en la pequeña casa de maternidad que se creó en Budapest en el año 1946.

Una pedagogía dónde la autonomía de movimientos del bebé y la relación afectiva privilegiada con los adultos constituyen la clave del éxito de su cuidada atención personal en el cual destacan tres elementos: el concepto de infancia como realidad única, los conocimientos científicos sobre el desarrollo infantil, y la actitud, por parte de la persona adulta, de confianza y respeto hacia la evolución de cada niño y niña.

En estos tres libros se pueden encontrar los principios de esta pedagogía con un excelente rigor en las observaciones, y en la descripción de situaciones concretas que nos aportan elementos de reflexión para nuestra práctica diaria.

www.rosasensat.org





R
S E N
S A T

Asóciate

www.rosasensat.org