



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

# in-fan-cia

*educar de 0 a 6 años*

África

2007

# 105

SEPTIEMBRE  
OCTUBRE

# Buen curso nos espera

Con el regreso de las vacaciones de verano, quien más y quien menos ha recargado las pilas, como diría un adolescente o aquéllos que de vez en cuando nos permitimos imitar su lenguaje, fresco y gráfico, para poder afrontar un curso en que previsiblemente hará falta tenerlas cargadas al máximo.

Las vacaciones de verano son las más largas del año y permiten tomar una cierta distancia sobre la realidad de cada grupo de niños y niñas, de cada escuela, de cada grupo de compañeros, una distancia sobre la cual es posible relativizar, imaginar, hacer hipótesis, proyectar... para, de esta manera, ampliar el gusto por el regreso. Tanto si las vacaciones se hacen viajando o estando quietos, leyendo o hablando con amigos, vagueando o pensando, escuchando música o disfrutando de un paisaje, es eso y otras muchas cosas lo que recarga las pilas para iniciar con energía y alegría lo que cada curso

tiene de igual y de nuevo a la vez.

Cada cual tiene sus propias expectativas

sobre el curso que ahora empieza, pero, como casi siempre, también, además de los propósitos individuales, hay propósitos colectivos, y este curso para la educación infantil hará falta mucha energía para seguir luchando a favor de los niños de 0 a 6 años.

Un largo camino se ha recorrido para que a los niños y niñas de estas edades los sean conocidos y reconocidos sus derechos, entre ellos el de la educación, como personas o como ciudadanos; y ahora que tanto se habla de ciudadanía en educación, este reconocimiento aún no es una realidad.

Porque la experiencia adquirida nos obliga a ir más allá y a ser incrédulos con lo que pueda recoger el artículo de una ley o un discurso grandilocuente. La experiencia con respecto a la educación de 0 a 6 años es como los cantos de sirena, que nos atraen y nos confunden por

su belleza, pero la realidad sigue siendo igual o hasta incluso peor.

La experiencia, siendo realistas, mirando y escuchando la realidad, nos hace ver que la realidad ni de lejos responde a lo que se dice, ni a lo que recogen las leyes y normas. Sabemos pues que el que ahora empieza será un curso de acción, un curso de trabajar juntos con la Plataforma Estatal de Educación Infantil y con todas las iniciativas unitarias que puedan surgir, un curso en el cual hará falta nuevamente recoger firmas para reclamar aquello que está escrito en las leyes y que no se cumple, es decir, hacer del 0-6, de la educación infantil, la primera etapa del sistema educativo.

Por todo esto buen curso nos espera, en el doble sentido: el de avanzar día a día en el trabajo con los pequeños, con los compañeros de escuela y con las familias, fortaleciendo una pedagogía propia de estas primeras edades que proporcione cada vez más y más argumentos, y el de luchar para hacer cumplir la ley a las administraciones que la tergiversan.

<b>Página abierta</b>			<b>2</b>
<b>Educación de 0 a 6 años</b>	<b>Diversidad y equidad</b>	Michel Vandebroek	<b>3</b>
	<b>Marta Mata: una escuela de vida en Saifores</b>	Pepa Ódena	<b>7</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Manipulamos, exploramos, experimentamos, creamos con masa</b>	Pilar García	<b>13</b>
	<b>Alimentar a los pájaros</b>	Montserrat Meana, Endika Fernández	<b>17</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Músicas del mundo: Tambores africanos</b>		<b>23</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>El arte del pintor de paisajes.</b>		
	<b>Algunas reflexiones en torno a la documentación</b>	Meritxell Bonàs	<b>24</b>
	<b>Un sitio en la clase</b>	M.ª Carmen Díez	<b>30</b>
	<b>¿Alguna vez te has preguntado?</b>		<b>33</b>
	<b>La Biblioteca Ignasi Iglésias. Un servicio público para toda la familia</b>	Laura Padró	<b>34</b>
	<b>Espacio amable: Un libro para cada noche</b>	Equipo de Educación Infantil de la Escuela Cooperativa el Puig de Esparreguera	<b>38</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Rum-Rum El Explorador.</b>		
	<b>Hacia una pedagogía más activa y la revalorización del juego</b>	Cecilia Noriega, Elena Velaochaga	<b>40</b>
<b>Informaciones</b>			<b>44</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>	<b>sumario</b>		<b>47</b>



Comentarios al artículo *Compartir conocimientos de salud entre los centros 0-3 y las familias*, de Esteve-Ignasi Gay y Elisenda Trias, *Infancia*, 104, págs. 18-22.



La extensión del artículo permite al educador seleccionar por los ámbitos que más le interesan en su trabajo, sean estos de índole médico o más educativo. De entrada debo confesar que para mí el motivo de enganche se encuentra en el título mismo: *compartir conocimientos de salud entre los centros 0-3 y las familias*. La palabra *compartir* predispone a una lectura en positivo en un tema tan espinoso e incómodo como es el de la necesidad de bajas de nuestras criaturas y las posibilidades de atención familiar. Cada vez más este es un dilema de difícil encaje, porque, de acuerdo con lo expuesto, desde la escuela velas por la salud del niño o la niña (a la vez que la del grupo) pero con frecuencia las actuaciones

incomodan a las familias, hasta el punto de que si no se tiene en cuenta una educación en paralelo puede terminar en un enfrentamiento que irá minando la buena armonía de todo el centro.

Cuando una familia imagina la escuela infantil, automáticamente piensa en ayuda y no pocas veces en solución. El primer contacto con las familias es un buen momento para hablar del tema, porque, como bien dicen los autores, *desde el primer día de escuela hay que tener previsto quién va atender al niño cuando no pueda asistir a causa de una infección o enfermedad*. Lo previsto no crea traumas y cuando se asume la enfermedad como parte de la crianza, y también como parte

de la convivencia en la escuela, la respuesta de las familias suele ser más responsable.

Buscando la parte buena dentro de lo malo, no es un argumento desechable el que los especialistas nos brindan: *Conforme amplía la convivencia, el niño va compartiendo microbios desconocidos para su cuerpo y ello estimula la maduración de su sistema inmunológico*. Puestos a compartir está claro que éste es un buen tema para compartir con las familias y quitarle hierro, tranquilizándolas. En la escuela lo compartimos todo y de lo bueno de compartir derivan muchas de nuestras actuaciones pedagógicas.

*Euskadi*

# Diversidad y equidad

Hoy en día, la evolución del pensamiento europeo y el entorno social nos obliga a repensar los marcos de la diversidad y la equidad en la educación

infantil. Bajo la influencia de la globalización y el neoliberalismo, se puede observar un retraimiento del Estado en los ámbitos de Bienestar y Educación en diferentes países europeos. Realmente, ya no es en los centros políticos tradicionales, en las estructuras democráticas tradicionales, donde se toman las decisiones.

Al mismo tiempo, van apareciendo nuevas organizaciones de base, que intentan llenar el vacío político. En la educación infantil europea, han surgido muchas organizaciones a pequeña escala con un programa que –junto a la investigación-acción– apunta explícitamente hacia la política.

**La atención a la infancia define una postura educativa y social en la sociedad. Nuevas organizaciones de base han ido apareciendo para hacer frente al retraimiento político en Educación y Bienestar en Europa. Las redes son las formas de organización que han ido adoptando estos movimientos en el contexto de la globalización.**

**Michel Vandebroek**

También se forman redes transnacionales, estimuladas por nuevas corrientes de financiación de ámbito europeo como el *European Social Fund*,

o por fundaciones privadas internacionales, como la Bernard Van Leer. Estas redes, incluyendo la red para la diversidad en la formación y la educación infantil, *Diversity in Early Childhood Education and Training* (DECET), son un producto reciente de la globalización. Rompen con la tradición de organizaciones tradicionales en Europa, como la OMEP, y forman redes flexibles y dinámicas, con estructuras organizativas laxas.

Pueden considerarse ejemplos de lo que Beck (1994) denomina *subpolítica*, que se implican directamente en política, o en la participación incidental en la toma de decisiones políticas,

fuera de las instituciones formalmente representativas, a través de organizaciones informales (a menudo incluso sin un marco legal). La historia reciente muestra que la subpolítica tiene cada vez mayor influencia en los programas políticos, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Beck (1994) afirma que los temas de futuro –ahora en boca de todo el mundo– no han surgido de las catedrales del poder de los negocios y la ciencia. Se han incluido en los programas de resistencia contra la ignorancia institucionalizada, gracias a los esfuerzos de grupos disidentes a menudo mal organizados, moralizantes y llenos de dudas. La subversión democrática ha obtenido una victoria insólita.

Ejemplos de organizaciones como Greenpeace, el movimiento por la paz y ATTAC (movimiento antiglobalización de Francia y Bélgica), por ejemplo, muestran que sus temas siguen un camino similar. Primero,

los temas son marginados, después ridiculizados y, finalmente, incluidos en los programas públicos europeos. Beck afirma que el cambio social ya no está en manos de ningún sujeto revolucionario, como las organizaciones obreras o sociales, sino en la movilización del saber reprimido de la sociedad civil.

Los centros de atención a la infancia, en este sentido, tienen que definirse como parte de la sociedad civil; pero tal como nos advirtió Foucault (1990), esta sociedad civil no tendría que definirse simplemente en oposición a la política, como pareja antagonista. La atención a la infancia, según nuestro punto de vista, es un espacio de transición entre los dominios público y privado. No es un espacio de desobediencia «civil» y, lejos de ser una atención al niño anárquica, constituye un «llamamiento a la razón».

Con todo, lo que hay en juego no es meramente una reafirmación de los «derechos» (como sostienen los defensores liberales de la desobediencia civil), sino una ciudadanía activa y el renacimiento de la legitimidad democrática —es decir, de las reivindicaciones de la soberanía popular como algo más que ideología (Wolin, 1993).

Una atención a la infancia que es co-construcción de saber, cultura e identidad (Dahlberg y otros, 1999) es, de hecho, un espacio de diálogo entre los progenitores, los profesionales, los expertos y la comunidad local. Esto significa que la atención a la infancia —además de su papel económico tradicional como ayuda para la ocupación laboral de los progenitores— define una postura educativa y social en la sociedad.

Definir la postura educativa supone un diálogo con los progenitores, así como con los profesionales, sobre *qué es conveniente para la infancia*. Como ha explicado Dahlberg (2003), para hacerlo posible, y para posibilitar que los progenitores de diferentes procedencias participen en la co-construcción de la pedagogía, es extremadamente importante la documentación sobre las prácticas.

La investigación transcultural (Tobin, 1989) ha mostrado que «lo que es conveniente» para los niños es un constructo cultural y social. Con todo, la misma investigación muestra también que se pueden observar algunos aspectos universales en países tan diversos como Japón, Estados Unidos y China.

Los progenitores y los profesionales buscan un equilibrio apropiado entre los valores individuales (como la autonomía, la autoexpresión, la individualidad, la libertad de elección) y los valores sociales (como la solidaridad, la empatía, la tolerancia y el respeto).

El tema de debate no es pues si tendríamos que centrarnos en las competencias individuales o sociales de los niños y niñas, sino que el diálogo será más bien sobre *cómo estos valores se enuncian en la práctica y cómo se puede salvaguardar un equilibrio apropiado entre las dos dimensiones*.

Esto implica también un giro fundamental en la tarea pedagógica. La tarea de los educadores ya no es la de definir las normas o los resultados educativos, sino más bien la de observar *quién los define, cómo se construye el diálogo, a quién sirve y qué relaciones de poder se producen en este debate*.

Para poner un ejemplo que ilustre este giro de paradigma:

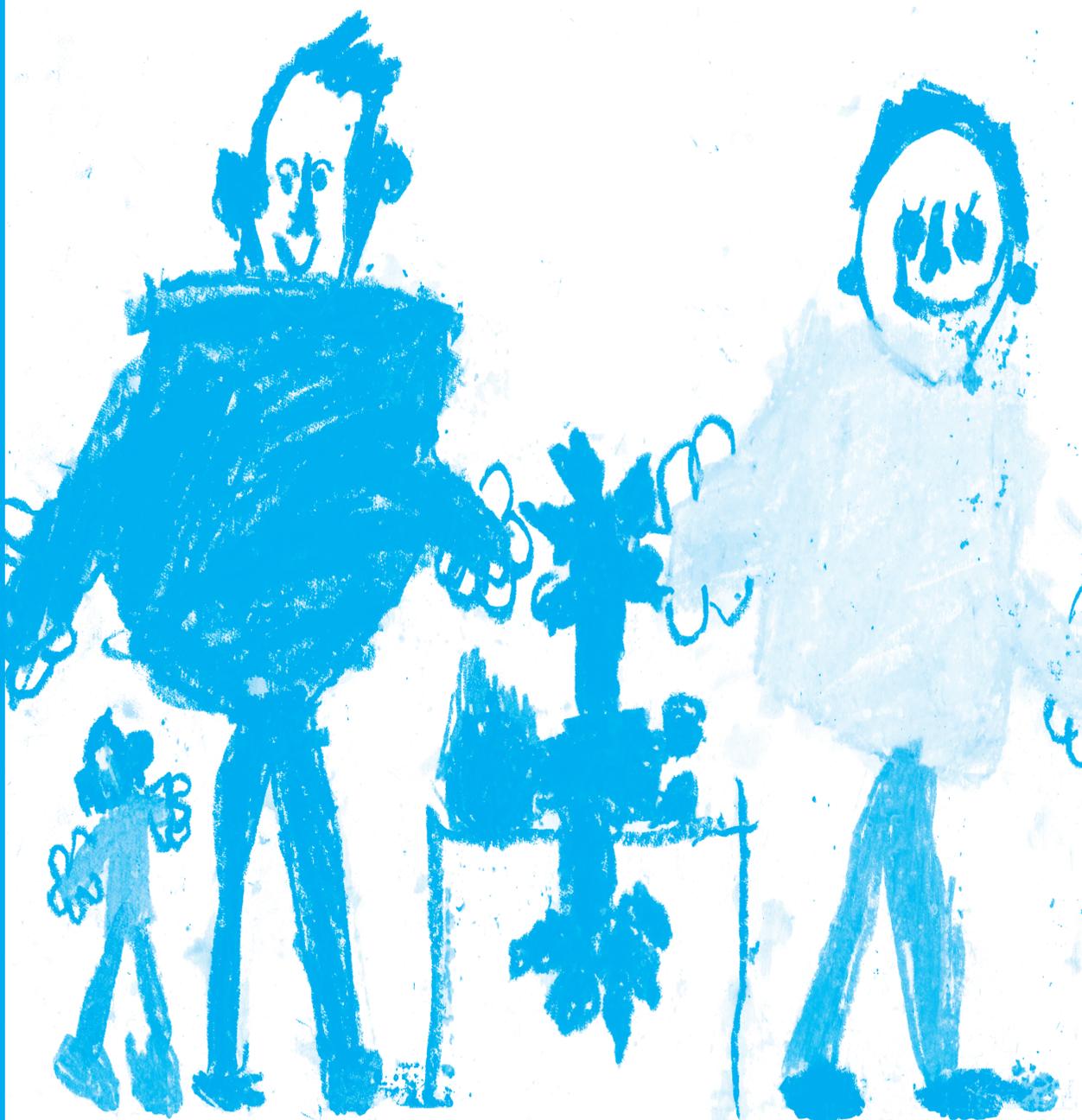
- En la concepción tradicional de los estados nación homogéneos, los niños y niñas «inmigrantes» tendrían que aprender la lengua dominante por inmersión, así como por sumisión.
- En la concepción de las sociedades multiculturales, la educación bilingüe se hizo más presente y, en algunos casos, se ha desarrollado una educación bilingüe tanto para los niños de la mayoría como para los de la minoría.

Cuando se implica de verdad a los progenitores y los niños en el debate sobre la educación, como muestran algunos proyectos griegos muy interesantes en Atenas y Elefsina (Houndoumadi & Vafea, 2003), sucede que algunos progenitores de la minoría no quieren una educación multilingüe para sus hijos, sino que prefieren programas de inmersión más «tradicionales».

La cuestión, pues, no es tanto «cuál es la mejor educación lingüística para los niños de la minoría», sino «¿quién lo decide?, ¿cómo puedo comprender este punto de vista?, y ¿cómo podemos manejarnos para conciliar estas opiniones diversas?»

Está claro que la tarea del pedagogo en una sociedad compleja y diversa no es la de conseguir consenso lo más pronto posible, sino la de trabajar con la heterogeneidad de puntos de vista diversos y complejos.

Esto implica un cambio en la profesionalidad del personal dedicado a la atención a la infancia. Hay que pasar de ser expertos en el bienestar de los niños a ser expertos en discusiones empáticas.



Definir la postura social quiere decir que los currículos referentes a la atención a la infancia en Europa tienen que ser urgentemente recontextualizados.

El congreso anual de 2004 de la *European Early Childhood Research Association* (Asociación Europea para la Investigación sobre la Infancia) eligió como tema central el desarrollo curricular y la mayor parte de las contribuciones intentaron esbozar directrices para los currículos infantiles ([www.eecera2004.org](http://www.eecera2004.org)). Aún así, el énfasis se puso en la educación de calidad, al margen de quiénes fueran los niños de infantil. En consecuencia, las familias y las condiciones de vida de los niños no tenían prácticamente cabida en la construcción del currículo, y la diversidad y la equidad quedaron marginadas como temas.

Otro ejemplo es el de tres investigadores holandeses que publicaron un informe que revisa el estado de la cuestión de la atención a la infancia en los Países Bajos. Revisan toda la literatura académica holandesa de las últimas décadas, incluyendo trabajos internacionales de primera línea. Afirman que la atención a la infancia en los Países Bajos es de suficiente calidad, sin tocar el tema de la accesibilidad (Van Ijzendoorn y otros, 2004).

No obstante, haría falta dejar claro que la calidad educativa no puede debatirse sin asumir las discusiones éticas sobre el lugar de la infancia en la sociedad actual, como afirma también Dahlberg (2003).

En nuestra opinión, la atención a la infancia es parte integrante del Sistema Educativo, así como del Sistema del Bienestar y, por lo tanto,

la cuestión de la justicia social es parte integrante del currículo.

En 1995, la *European Commission Childcare Network* (Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea) publicó un documento sobre cuarenta objetivos de calidad para las prestaciones a la infancia. En este excelente documento, expertos de todos los países de la UE participaron en el establecimiento de estos objetivos, incluyendo aspectos de calidad social como la accesibilidad (Moss, 2004b).

Mi propia investigación en 83 centros de atención a la infancia de Bruselas muestra que, si la accesibilidad se deja al criterio de las prestaciones, en el caso belga, esto lleva a la exclusión de las familias de minorías étnicas así como de las mismas familias belgas más desfavorecidas (Vandenbroeck, 2003).

Los desarrollos recientes en los Países Bajos muestran que hay una tendencia a sobreestimar la función económica de la atención a la infancia, reduciendo la función social a las mujeres trabajadoras (de clase media).

Así, no sólo se refuerza el tradicional prejuicio de género de que la atención a los hijos es una tarea de la mujer, sino que se contribuye además a la exclusión de los desempleados.

Es una tendencia que puede estar aumentando en la Europa de la «Tercera Vía» como efecto de la globalización, donde los estados nación quieren obtener un beneficio económico directo y visible de sus inversiones en asistencia social. Es obvio que la calidad educativa no puede estudiarse dentro el vacío, como se hace a menudo, sino que tendría que ir precedida de la pregunta social: ¿a quién sirve?

### Comentario final

No existe una única perspectiva europea sobre la diversidad, puesto que hay diferencias considerables entre los estados nación europeos tanto en la atención a la infancia, como en el concepto de diversidad.

Con todo, la globalización y los discursos que circulan sobre la individualidad y la autonomía han afectado las visiones sobre los niños, las familias y el papel del estado en la mayoría de las sociedades industriales.

Estos cambios, junto con una mercantilización de lo social, influyen en la atención a la infancia en toda Europa, a pesar de que la manera como influyen en la política y la práctica puede variar de un estado a otro. Esto no significa que la atención a la infancia en Europa evolucione hacia un enfoque unificado. En la historia de la atención a la infancia ha habido siempre proyectos que cuestionaban los desarrollos dominantes. Hoy observamos la emergencia de novedosas prestaciones para los niños en muchos países europeos:

- Centros integrados en el Reino Unido (en Birmingham o Sheffield) combinan atención, educación y salud para adultos y para niños en varias comunidades, tomando una clara postura social de equidad.
- En Francia, más de 1000 crèches parentales (centros de día parentales) están organizadas por progenitores en colaboración con profesionales, y algunas son pioneras en las áreas más desfavorecidas de los suburbios franceses. Demuestran que los debates éticos pueden tener lugar en la práctica diaria.

- En Bélgica, centros de la comunidad local crean formas de atención a los niños que incluyen exactamente aquellos grupos que son excluidos de los desarrollos de las corrientes dominantes y desarrollan con ellos programas educativos de vanguardia para los más pequeños.
- En los Países Bajos, se lleva a cabo un proyecto, que lucha contra la corriente dominante de privatizar la atención a la infancia, haciendo alianzas entre los progenitores y los profesionales en zonas multiculturales.
- En Grecia, se establecen proyectos de base para aumentar la accesibilidad a los servicios infantiles para los pueblos más desfavorecidos, como los refugiados albaneses.

Hay, claro está, muchos más ejemplos<sup>1</sup> de estas «bolsas de resistencia». El trabajo en red transnacional (e incluso transcontinental) es una buena manera para explicar con detalle estos proyectos locales, para conceptualizar el trabajo innovador y para apoyarlos, para dar voz a los silenciados. Aquí reside una tarea importante para los investigadores que quieran dejar los despachos y salir al campo donde se construye la pedagogía. ■

Extraído de *International Journal of Innovation in Early Childhood*, vol. 1, núm 2, 2004.

1. Muchos de estos ejemplos trabajan en red en la red DECET; véase: [www.decet.org](http://www.decet.org)

*Con un agradecimiento especial a la Bernard Van Leer Foundation para hacer posible y estimular el trabajo en red y la investigación en este campo.*

# Marta Mata

## una escuela de vida en Saifores

**Las adversidades de la vida suelen generar reacciones muy diversas en los seres humanos. Saber reconducirlas y sacar provecho de los contratiempos es propio de personas con mucho carácter, tesón, y entusiasmo. Esa fue la respuesta de Marta Mata a los avatares de sus años de juventud pasados en el pequeño pueblo de Saifores. Convirtió la adversidad y las limitaciones en foco y en semilla de una auténtica revolución en el campo de la pedagogía.**

Nacida en Barcelona, tuvo una infancia afortunada desde el punto de vista pedagógico, una madre maestra renovadora, una escuela primaria viva y feliz en el Grup Escolar Pere Vila, y un inicio de bachillerato activo en el Institut Escola del Parque de la Ciudadela donde tuvo ocasión de realizar, con su compañera y amiga Dolors Palet, la primera conferencia de su vida, sobre Egipto. La guerra civil truncó esta fortuna y añadió un infortunio: la enfermedad. En los inicios de la década de 1940 la posguerra hacía estragos en la salud de muchas personas. La tuberculosis era una enfermedad frecuente en muchos hogares, Marta la contrajo a finales de 1943, tenía poco más de 17 años. En octubre de ese año había comenzado los estudios de Biología en la Universidad de Barcelona, la botánica y la geología eran sus grandes aficiones, pero sólo pudo asistir a clase un trimestre. Se vio

**Pepa Òdena**

obligada a abandonar por la exigencia de reposo absoluto. Marta se trasladaría desde Barcelona a la casa familiar de Saifores en la comarca del Penedès de Tarragona, donde podría recuperarse.

Saifores es un pueblo muy tranquilo de dieciocho familias, con escasos medios de comunicación, aún sin teléfono, pero sí con correo postal. ¿Qué podía hacer una persona como ella en estas circunstancias y postrada todo el día en cama?

La respuesta no es difícil de imaginar: leer, escribir y escuchar la radio. Éstas fueron realmente sus actividades durante casi dos años. La correspondencia epistolar con Celia Viñas, una amiga de Mallorca, espoleaba su espíritu poético y filosófico. Estudiaba inglés. La casa de los abuelos y antepasados estaba llena de libros, Marta leía un libro cada día, los leyó todos, y cuando acabó volvió a comenzar —a menudo explicaba que la colección entera de clásicos, editada por Bernat Metge, la había leído más de dos veces. También «leía» la enciclopedia Espasa, el compendio del saber de aquellos tiempos, en ella aprendió mucho. Allí se informó de su enfermedad y conoció todos sus detalles: *Tuberculosis: enfermedad infecciosa, contagiosa e incurable*. Marta se hace consciente de que tiene que morir en un plazo máximo de dos años.

Esa revelación de la muerte próxima la espolea y decide vivir intensamente el día a día. Los libros, por suerte, en este tema ya comenzaban a estar desfasados, pero esa actitud de vivir con energía el presente la mantuvo siempre. Años más tarde explicaba que la vivencia de una muerte cercana en aquella época marcó un antes y un después en su manera de ser.

La madre, Àngels Garriga, maestra, doblemente sancionada, por sus convicciones religiosas en 1937 y por su catalanismo en 1939, trasladó a Saifores los cerca de sesenta libros que tenía en su escuela antes que el nuevo régimen la obligara a destruirlos como libros prohibidos, ya que la mayoría eran obras pedagógicas escritas en catalán. A esta situación desagradable se le unió un revés de salud: a finales de 1945 contrajo una enfermedad, seguramente esclerosis múltiple que entonces aún no estaba definida, y que poco a poco la dejó imposibilitada para caminar. Al no poder desplazarse con facilidad, tuvo que elegir entre vivir en Barcelona o quedarse en Saifores con su hija Marta, optó por esta última solución. Formada en la pedagogía avanzada del primer tercio de siglo XX, activa, repleta de ideas, creativa, fue una mujer extraordinaria



que allí, y a lo largo de veinte años, directa o indirectamente a través de la hija, rehizo su vida de maestra y de educadora, con sus nietos y con los niños del pueblo.

En 1946, por tanto, Marta comienza un periodo de su vida que durará casi veinte años. «Tras vivir 17 años en una ciudad, –como ella misma dice– descubro la vida real, una vida primitiva cocinando en la lumbre del hogar, sacando el agua del pozo, disponiendo de luz eléctrica sólo a ratos». Se pone al frente de la administración de la hacienda, de sus colonos y viñadores, cuida del rendimiento de sus tierras de viñedos y participa en la vendimia y en la pisada de la uva en la bodega. Protege el bosque coordinando su limpieza y marcando los árboles que debían ser talados con un sistema que impide perjudicar el futuro de la masa forestal. El trato directo con una gran cantidad y diversidad de personas, aprender a trabajar la tierra que su padre le había enseñado a amar, y al mismo tiempo la posibilidad de cultivar su afición a la botánica y a la geología constituyeron un importante incentivo a su enérgica juventud.

En 1950, conociendo en propia carne la degradación que había sufrido la escuela con la victoria del general Franco, e implicada de lleno en la vida del pueblo de Saifores, especialmente la de los niños, Marta tomó una decisión de notable trascendencia: reunir niños y niñas en su casa todos los días cuando salían de la escuela y compartir con ellos actividades de esparcimiento complementarias a la mezquina realidad escolar de la época.

Esta decisión, tomada en complicidad con la madre, fue verdaderamente trascendente, no solo por lo que significó para cada uno de los chicos y jóvenes de la población y para ella misma esa práctica cotidiana de pedagogía activa, sino también por lo que supuso de posibilidad de «reencuentro» entre las familias del pueblo, divididas en dos bandos a consecuencia de la guerra civil.

El caserío de Cal Mata estaba abierto a todos los niños, compañeros en la escuela pero, incomprensiblemente para ellos, privados de jugar en casa de algún amigo. Ellos, con su entusiasmo y a partir de las actividades realizadas en Cal Mata, supieron rehacer los vínculos rotos por los adultos y por los rencores que en ellos había azuzado la contienda.

Para Marta, valiéndonos de sus palabras, «cualquier intento de enderezar la educación desde los años cuarenta, se fundamentaba en un conjunto de actividades de conocimiento del medio, de la historia y de la lengua propias, del canto, la audición musical, el dibujo, y naturalmente disponer de una biblioteca, por pequeña que fuese, pero que pudiera hacer revivir a los niños de posguerra el placer de la lectura, la sensación de libertad, la relación de los intereses personales con los de otras personas que los libros pueden ofrecerte personal y colectivamente.» Estos principios cimentaron el conjunto de actividades que realizó con los niños y jóvenes. Compenetrada con su madre y con sus enseñanzas, puso en práctica una pedagogía viva y activa. En este quehacer tuvo una notable influencia la permanente relación epistolar y personal de su madre con sus compañeros, maestros también, Anicet Villar, Teresa Vila Arrufat, María Llenas y otros, y con algunos de sus profesores, que le visitaron, como Alexandre Galí, pedagogo e historiador, Artur Martorell, pedagogo, y Pau Vila, geógrafo y pedagogo. Estos contactos dieron a Marta la ocasión de conocer también a Pompeu Fabra, ingeniero y gramático, normalizador de la lengua catalana, y a Rosa Sensat, maestra conocedora de numerosas escuelas europeas, que realizó una importante tarea de divulgación de la corriente de renovación pedagógica durante el primer tercio del siglo XX.

A principios de los años cincuenta Marta había tomado otra decisión importante: retomar los estudios universitarios que se había visto obligada a abandonar. Pero la dificultad de traslado diario a la ciudad de Barcelona, al tener que compaginarla con la atención a su madre, le hicieron desistir de los estudios de biología iniciados. Se inclinó por estudiar una carrera de letras, licenciatura que podía cursar en régimen



libre y así fue como aprobó los dos cursos comunes en la Facultad de Filosofía y Letras. Pero al tener que elegir especialidad en tercer curso, las facilidades para estudiar por libre que parecían concurrir en la recién estrenada especialidad de Pedagogía, y sin lugar a dudas el clima de pasión por la pedagogía que respiraba junto a su madre, influyeron en su decisión.

El mes de octubre de 1954 empezó la especialidad de Pedagogía, de la que se licenció en 1957. Los libros de pedagogía que tenía en casa, la convivencia continuada y experiencia pedagógica compartida con su madre maestra, «los estudios de mi madre en los años veinte eran más avanzados que los de mi universidad en 1954» —decía— y los contactos con ilustres pedagogos que tuvo en estos años le dieron una formación

en muchos sentidos superior a la que recibía. Pero la Universidad le dio a cambio la posibilidad de establecer relación con compañeros maestros que tenían inquietud por la aplicación de una pedagogía y de una enseñanza renovada más profunda y la ocasión le comportó el contacto con jóvenes como Leonor Cardó, M.<sup>a</sup> Antonia Canals, Pepita Casanelles, M.<sup>a</sup> Teresa Codina, M.<sup>a</sup> Dolores Maduell. Con estas compañeras y al margen de la Universidad continuó los contactos iniciados en Saifores y estableció relación con otros pedagogos como Angeleta Ferrer, hija de la extraordinaria maestra Rosa Sensat, y con instituciones como el Instituto Municipal de Educación, creado por Artur Martorell, cuya biblioteca constituía una verdadera fuente de información para la recuperación pedagógica.

Compaginando con sus estudios dirigió la educación extraescolar de los niños del pueblo. Comenzó con unos pocos a los que reunía al atardecer en su casa, realizando alguna actividad lúdica y educativa como el juego de pimpón o aprender a cantar. A este primer grupo no tardaron en sumarse otros niños y niñas más pequeños y luego también los mayores atraídos por los elogios que de la experiencia hacían sus amigos y vecinos. Así esos encuentros se convirtieron en un hábito que duró más de diez años. Al atardecer, cuando salían de la escuela, iban a Cal Mata, pasaban un par de horas con Marta en el comedor de la casa y trabajaban hasta el momento de la cena en que regresaban a sus hogares. Las actividades empezaban el mes de octubre, una vez finalizada la vendimia, y acababan en mayo época de la siega.

Es fácil imaginar cómo la realización de actividades interesantes entusiasmaba a unos niños que habían pasado el día en una escuela monótona y aburrida. Aún hoy en día, los ya adultos que participaron de esta experiencia la recuerdan como algo extraordinario: «Hacíamos todo aquello que no se hacía en la escuela de la época, hablábamos de lo que ocurría en el pueblo o comentábamos las noticias del mundo —una de las más destacadas fue la muerte de Kennedy—, podíamos hablar en catalán como en nuestras casas, discutíamos muchos proyectos y Marta siempre estaba dispuesta a llevarlos a cabo...»

¿Qué hacían y qué proyectaban? La descripción detallada sería interminable, pero unas pinceladas pueden situarnos. Estudiaban el clima, anotando temperaturas a lo largo del año, midiendo la cantidad de agua de lluvia con el pluviómetro, observando la dirección, las calles, las plazas... De ahí surgió el proyecto y la realización —a la que ayudaron padres y adultos— de restaurar las calles, sacando piedras molestas o rellenando baches y el plan de embellecer las casas, adornando las ventanas con flores... o el proyecto —narrado por Àngels Garriga en su libro «Un indicador para Curtó»— de confeccionar el rótulo indicador para orientar a los vehículos en el acceso al pueblo desde la carretera. Preparaban excursiones que luego realizaban en domingo. Organizaban acontecimientos populares como la fiesta de las *caramelles*, canciones populares cantadas en grupo el lunes de Pascua delante de cada una de las casas del pueblo: ensayaban los cantos, preparaban los vestidos típicos, aprendían versos, confeccionaban el cesto para la recogida de obsequios y decidían qué podrían hacer con lo recolectado.



En 1958 un acontecimiento memorable fue la reposición de la fiesta mayor, suspendida desde 1929, y en la que colaboró toda la población: cantos para el oficio solemne, mesas y sillas para el vermut popular, baile con presencia de orquesta, castillo de fuegos artificiales. La organización corrió a cargo del grupo de niños y jóvenes. Ayudados por los adultos también proyectaron la restauración de la pequeña capilla, colocando el altar de cara al pueblo; se confeccionaron los gozos a san Pedro, patrón del pueblo, y los niños participaron en la elección de los versos que para la ocasión escribió Àngels Garriga y cuya música compuso Marta.

Les presentaba libros que ellos llevaban en préstamo a sus casas. Les explicaba cuentos o historias casi a diario, narraciones que sus vecinos recuerdan aún con emoción, «su voz pausada, el brillo de sus

ojos, no eran cuentos de príncipes y princesas sino de indios, de esquimales, de tribus o de animales». Ensayaban obras de teatro, algunas escritas por la madre, que luego representaban. «Los ensayos los hacíamos abajo, en la entrada de la casa, y alguna vez en el comedor. Las obras que preparábamos se representaban en Saifores –en la entrada de Cal Mata o en la escuela– en Santa Oliva o en Les Masies...» Proyectaban películas del cine Nic, algunas confeccionadas por los mismos niños. Todos participaban, cada uno con sus aportaciones y sus aficiones, que ponían en común: colección de sellos, de cromos, confección del belén por Navidad, estudio de las plantas, las piedras y el entorno natural. Los domingos por la tarde en Cal Mata podían escuchar música o programas radiofónicos en el único aparato de radio existente en el pueblo.

Todo esto sucedía en la década de los años 1950-60. Desde un pequeño rincón del país Marta situaba a los niños en el ancho mundo, y los ponía en contacto con la realidad natural y social, comentando las noticias escuchadas a través de la radio, haciéndoles reflexionar, estableciendo relaciones significativas entre los acontecimientos, las situaciones, las personas y las cosas y sobre todo impulsándoles a la participación, eran los niños y jóvenes los verdaderos actores de la formación que ella facilitaba. Es cierto que muchas de las actividades estaban inspiradas discretamente por la madre, a quien los niños visitaban a diario y de quien hoy todavía conservan un recuerdo imborrable, pero en realidad a quien sin lugar a dudas consideran su maestra y

recuerdan con afecto es a Marta: «Cuando salíamos de la escuela íbamos a casa de la señorita Marta ¡Qué cantidad de libros había en aquella casa! No sé si lo he soñado o es cierto, igual escribía con la derecha que con la izquierda».

Al terminar la Universidad empieza para Marta una década de múltiples trabajos que tienen la faceta común de la renovación pedagógica en Cataluña. Viaja a Ginebra y convive durante un mes en los Kibutz de Israel, dos experiencias que influyen en la dinamización de sus proyectos educativos. En este inicio de recuperación pedagógica, un grupo de amigos, maestros y padres de alumnos compañeros de Marta, se reunían los sábados por la tarde en unos encuentros pedagógicos que en 1960 culminaron en Saifores en lo que cariñosamente dieron en llamar *Congreso de Pedagogía Barata*, y en donde se forjaron diversas realidades. Ya en 1956 habían comenzado a surgir con discreción algunas escuelas en donde reaparecía la renovación pedagógica, la educación mixta, la lengua catalana, todo ello ilegal y perseguido. Marta Mata colaboró en la mayoría de ellas pero de manera especial trabajó en la escuela Talitha de Barcelona creada por una de sus amigas y compañera de especialidad, M.<sup>a</sup> Teresa Codina. Otra experiencia la llevó a cabo muy cerca de Saifores, en la población de Santa Oliva, en donde gestó el primer Jardín de Infancia para niños menores de 6 años, de influencia montesoriiana, una escuela infantil que todavía hoy, tras más de cuarenta años de existencia, continúa su trabajo de avanzada pedagógica en la comarca.

En esos años la dinámica de renovación pedagógica en Cataluña se encadena a través de otras realidades en las que Marta Mata tiene también una intervención destacada y que adquieren una vertiginosidad manifiesta a medida que pasan los años hasta culminar en la creación de una escuela de formación en 1965, la Escuela de Maestros Rosa Sensat. Hay que citar entre esas realidades la creación de diversas bibliotecas infantiles, la orientación pedagógica a editoriales, como Nova Terra, que inició sus publicaciones con una colección de libros



de renovación pedagógica, o La Galera, que fue la primera editorial de libro infantil con autores y dibujantes autóctonos y con planteamientos educativos renovados. También cabe citar su colaboración en la edición de la revista infantil en catalán *Cavall Fort*, que en la actualidad todavía mantiene su interés entre los más pequeños.

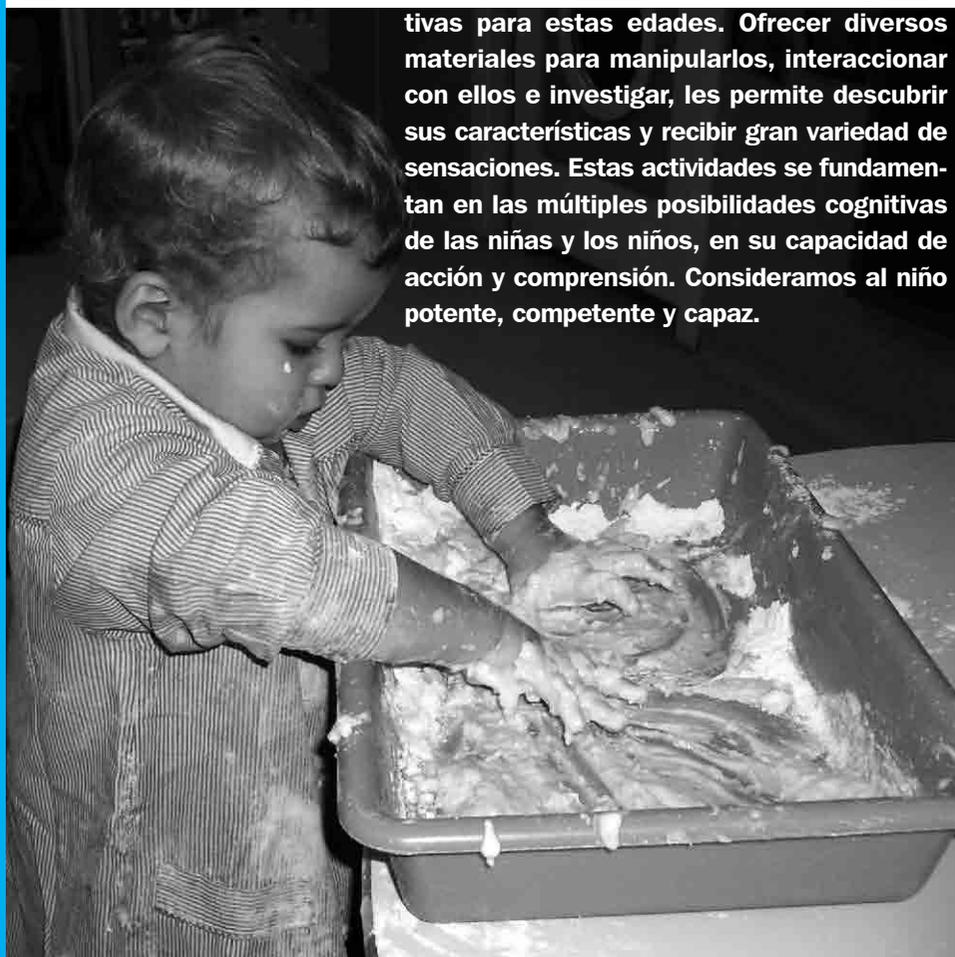
Ese conjunto de «aventuras» multiplicó sus desplazamientos a Barcelona pero no le impidió continuar al frente de la hacienda y al cuidado de su madre a quien atendió hasta su muerte en 1967, con la sin par colaboración de Dolors Arroyo, joven que desde 1959 ayudaba en las tareas de la casa y que todavía hoy sigue 'a pie de obra' en la Fundación Àngels Garriga de Mata, creada por Marta en su casa rural.

Estos son los años durante los cuales se forja la maestra, la gran pedagoga. En el silencio, la discreción, la tenacidad y la paciencia que le han caracterizado siempre, sin levantar la voz pero haciéndose oír profundamente, escuchando a todos y entregándose sin reserva. Con la sencillez de la gente de pueblo, la claridad de su mente traducida en claridad de expresión vive en Saifores una verdadera escuela de vida, es el crisol en el que Marta invierte el sentido supuestamente adverso de una suma de circunstancias, salud débil, cambio de vida de urbana a rural, cuidado de la madre discapacitada, y lo transforma en realidades positivas: conocimiento del mundo rural, estudios universitarios, interiorización de la formación pedagógica materna, práctica de la educación activa con los niños y jóvenes, trabajo en equipo. Su aportación es la bisagra que enlaza la vivencia infantil de una pedagogía avanzada, arraigada en Cataluña durante el primer tercio de siglo y truncada en el período de posguerra, con la renovación pedagógica iniciada en 1965 al crear la Escuela de Maestros Rosa Sensat, que abre horizontes a todo el país y extiende su influencia más allá de las fronteras. ■

Artículo publicado en *Homenaje a Marta Mata*, Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Escolar del Estado, Madrid, 2007, págs. 33-43.

# Manipulamos, exploramos, experimentamos, creamos con masa

Las actividades de experimentación son una aproximación de los pequeños de 2-3 años de la Escuela Infantil Municipal Las Nubes, de Madrid, al conocimiento físico (conocimiento científico) a través de experiencias significativas para estas edades. Ofrecer diversos materiales para manipularlos, interactuar con ellos e investigar, les permite descubrir sus características y recibir gran variedad de sensaciones. Estas actividades se fundamentan en las múltiples posibilidades cognitivas de las niñas y los niños, en su capacidad de acción y comprensión. Consideramos al niño potente, competente y capaz.



Pilar García

Los pequeños pueden acceder a diversos aspectos de las ciencias si tienen la oportunidad de explorar y manipular con su actividad el mundo físico.

Uno de los materiales que ofrecemos a los niños y niñas, como inicio en el aprendizaje científico en estas edades, es la harina y los elementos que interactúan con ella: agua y sal para conseguir la masa de harina. El proceso que los niños desarrollan con la elaboración de la masa de harina, es un proceso en el que ensayan procedimientos científicos como la observación, experimentación, investigación y la deducción.

Para que el pequeño construya significados que le ayuden a comprender lo que está haciendo, y la actividad no se reduzca al plano manipulativo, necesita que la educadora le ayude a pasar del plano manipulativo al simbólico. Para ello desarrollamos a lo largo de todo el proceso de actividad con la masa de harina, las tres formas de representación que señala Bruner:

- *Representación enactiva*: diseño de acciones que supongan situaciones de exploración con materiales seleccionados y preparados previamente por la educadora.



- *Representación simbólica*, a través del lenguaje poniendo palabras a las acciones de los niños, planteándoles interrogantes sencillos que puedan responder: ¿Qué tenemos que añadir a la harina para crear la masa? ¿Cómo sabe la sal? ¿Qué pasa si añadimos sal a la harina?... Con el fin de ayudarles a interiorizar los procesos que están vivenciando.
- *Representación icónica*, representar las acciones que realizan los niños a través de imágenes. En la sala están las secuencias de las acciones que realizan en imágenes para que sean referentes de las distintas actividades y tengan la oportunidad de recordarla poniendo sus propias palabras.

La actividad de la masa de harina presenta al niño unas posibilidades de acción apropiadas a su capacidad de descubrimiento y de asimilación en su estructura cognitiva. Los niños y niñas no se interesan únicamente por los resultados de sus acciones, se interesan también por comprender los medios y mecanismos que han producido las transformaciones de los objetos.

En la elaboración de las distintas masas, con la intervención adecuada de la educadora, son capaces de identificar el proceso de transformación que se produce al mezclar unos materiales con otros, y lo reproducen al ver este proceso representado en el plano simbólico, con la ayuda de las imágenes fotográficas.

Con la actividad de la masa de harina, los niños y niñas realizan un proceso de exploración, manipulación, experimentación y representación simbólica, propio del aprendizaje activo.

### Sesiones

- Comienzan, en la primera sesión, el primer acercamiento a la harina, lo realizan a través del juego sensorial con todo el cuerpo, descubren a través de las sensaciones las cualidades de la harina: textura, color, el olor, el sabor... realizando diferentes acciones: amontonar, soplar, dibujar, extender la harina por el cuerpo, dar masajes con la harina a los amigos... En estas edades la actividad motriz está muy ligada al proceso cognitivo, la adquisición de aprendizajes implica una actividad global.
- En la siguiente sesión manipulan la harina en bandejas utilizando recipientes de distintos tamaños para investigar con ella: cucharas, cacitos, botes pequeños...
- En la tercera sesión introducimos además de la harina, la sal gorda y fina, y descubren una textura diferente y nuevas posibilidades: olor, sabor, sonido... Se introduce un nuevo concepto que es la mezcla de la harina y la sal.
- Por último, se introduce el agua y la observación de la interesante transformación que este elemento produce. Descubren nuevas posibilidades de acción y nuevos conceptos: mezcla homogénea (no podemos separar los distintos elementos), amasar, pegajoso, modelar, estirar, hacer churros, alinear, dejar huellas...
- En otras sesiones elaboran la masa mezclando los elementos, guiados por la receta que tienen, y añaden colorante alimenticio para introducir un elemento nuevo y muy atractivo: el color.





- Las últimas sesiones son para realizar las producciones, combinando distintos objetos (piedras, conchas, palitos, botones, chapas,...)

Las sesiones se realizan semanalmente. Los pequeños se dividen en dos grupos para favorecer un ambiente sereno que propicie la investigación. Un grupo realiza la actividad de masa de harina y el otro grupo realiza una actividad alternativa con la educadora de apoyo (normalmente una actividad de manipulación fina, juegos de lógica, etc.) en otro espacio (hall anterior). A la semana siguiente se cambian los grupos, para que todos los niños y niñas realicen todas las actividades.

Las acciones que realizan sobre la harina les permiten hacer comprobaciones que les ayudan a reelaborar la información que obtienen y a consolidar los aprendizajes.

Paralelo a este proceso que viven, en la sala van apareciendo las fotos de las acciones realizadas para ayudarles a la interiorización del mismo. Esta secuencia fotográfica es la referencia para dar comienzo a la actividad, antes de realizar la masa *leemos* la receta.

Como se puede observar, en cada sesión del proceso experimental con la harina ofrecemos a los niños y niñas diferentes situaciones de descubrimiento y variedad de elementos, para realizar numerosas comprobaciones,

y para descubrir cómo se transforman los materiales con la acción que realizan con ellos. En las diferentes fases del proceso, descubren la causa-efecto que tienen sus acciones sobre los objetos que manipulan y, por ello, en cada acción incorporan pequeñas variaciones, aplicando lo que ya han vivenciado.

El papel de la educadora es relevante tanto en el diseño del proceso de actividad, como en la conducción del proceso de interiorización de las acciones que realizan los niños, a través de los tipos de representación de Bruner, en los que cobra un protagonismo muy importante el lenguaje, a través de las preguntas que les invitan a pensar sobre lo que están haciendo, a anticipar lo que va a ocurrir, a establecer sencillas hipótesis que después comprueban... Las deducciones que surgen al plantearles estas cuestiones nos muestran las asociaciones que realizan los pequeños al experimentar con los materiales; por ejemplo: que la sal hace que la masa esté salada, que el agua es necesaria para crear la masa...

Lo importante es que los niños y las niñas, con esta actividad, son protagonistas de su propio aprendizaje, la educadora acompaña ese proceso, sin adelantarse a sus vivencias, sin ofrecerles respuestas que pueden obtener con su propia investigación, poniendo palabras a las acciones, pero evitando un lenguaje invasivo que les impida pensar. ■

# Alimentar a los pájaros

A lo largo del trabajo que presentamos, analizamos el proceso de una propuesta pedagógica que hemos llevado a cabo en estos últimos cursos. Trabajamos en la Escuela Infantil Municipal Sansomendi en la ciudad de Vitoria-Gasteiz, con niños de 1 a 3 años y, cada curso escolar, hemos sido maestros-educadores de diferentes grupos.

La propuesta de «Alimentar a los pájaros» no surge espontáneamente en un momento dado, sino que surge con la intención de fortalecer la voluntad, de realizar una actividad con sentido, de enseñar a los niños que hay que esperar, de adquirir hábitos de responsabilidad y cuidado (siempre desde la propia libertad e interés) y de relacionarnos con los animales, aves en este caso. Con la intención de conocer diferentes espacios de la escuela, de tener contacto con personas que trabajan en ella, de perder esos miedos a lo desconocido, a las novedades. En cualquier caso, aunque la propuesta surge con una intención, poco a poco va tomando forma y se transforma en una propuesta de gran contenido pedagógico.

**En la escuela infantil se viven momentos y situaciones de gran interés pedagógico. Si nos paramos a reflexionar sobre nuestro quehacer, encontraremos mayor sentido, y despertaremos en los niños y niñas entusiasmo y alegría, aspectos necesarios para su crecimiento.**

**Montserrat Meana, Endika Fernández**

Reflejamos las observaciones y las reflexiones que hemos recogido a lo largo del curso, y en el transcurso de las estaciones del año.

Ponernos en relación y comunicarnos con los pájaros nos ha ayudado a conocerlos y a aprender de ellos, tanto a los niños y niñas como a los adultos.

Tras una breve presentación a modo de introducción del trabajo, aportamos el sentido pedagógico que contiene esta propuesta. Sentido que hemos reflexionado posteriormente, después de haber vivido todo el proceso y al haber sido elegido este tema para el trabajo anual del tercer año de formación de Maestros en Pedagogía Waldorf.

Además describimos la actividad en el tiempo y en lo rítmico y para finalizar unas conclusiones y reflexión final.

## **Sentido pedagógico**

Se trata de un trabajo de los cuatro sentidos básicos. La base física para saber comunicarme con los demás es el desarrollo de los sentidos inferiores. La voluntad como actividad, predomina en estos cuatro procesos sensorios.

- *El sentido del tacto:* palpar un elemento natural (el pan), diferentes texturas: pan del día, pan viejo, duro, hacer trocitos pequeños...
- *El sentido vital, el sentido de la vida:* su afán de hacer, su impulso motor, su girar y correr, su andar y hablar...
- *El sentido del movimiento:* está en las manos, en los pies, en nuestra laringe que vibra cuando escucha la voz humana, al correr detrás de los pájaros, al ir a la cocina.
- *El sentido del equilibrio:* la quietud del escuchante, de preparar con esmero las migas, los trocitos, sentados o de pie, junto al adulto, bajar las escaleras que acceden al patio para poner el pan.
- *Ofrecer ejemplos dignos de ser imitados:* el niño en sí, a través de la imitación, la fuerza y el estímulo de crecer, de evolucionar y de educarse. Ofrecer ejemplos de vida a través de nuestro comportamiento y de nuestro trabajo.
- *Acercar al niño al entorno natural, estimulante y rico.* Acercar el mundo animal a la realidad del niño. Sensibilización interior a través de esta tarea de cuidado y respeto, de afecto y de amor. Tomar conciencia de formar parte de este entorno natural, todos estamos juntos en la Tierra.
- *Fortalecer su voluntad* a través de la repetición, de la actividad rítmica diaria y a lo largo de las estaciones.
- *Educar en valores:* asumir auténticas responsabilidades para una tarea tan sencilla. Constancia, paciencia y sentido del orden: Amabilidad, verdad, escucha, alegría y calma. Entrega desinteresada. Cuidado voluntario. Ofrecer y dar.
- *Permitir a los niños y a las niñas llegar a través del juego y del trabajo al sentido de la vida,* llegar a lo verdadero, a lo auténtico, a lo importante. Que descubra, que se asombre, que admire, que surja, y ahí su interés, las ganas de saber más y el amor por las cosas y los demás.
- *Desarrollar el sentido social:* en la relación con la cocinera, con otros adultos, padres, madres, compañeros que enriquecen y aportan con afecto el material para la actividad, personas de servicios, de limpieza y de mantenimiento. Conocer mundo social y superar miedos relacionales. Ser ejemplo en nuestras relaciones.
- *Recurso válido durante el periodo de adaptación* y en el recibimiento y acogida, en la separación de los niños y niñas de sus familiares. Creamos un ambiente que favorece la acogida y recibimiento a diario.
- *Proporcionarles imágenes bellas,* mesa de estación, imagen de la llegada de los pájaros (en el exterior) que observamos desde los cristales. Imágenes que crean en su imaginación.
- *Recurso para la introducción del euskera,* segunda lengua para la mayoría de los niños y niñas de este centro. Recurso vivo: cuentos, canciones, juegos de manos, versos...
- *Cuidado y trato afectuoso* que despierta su sensibilidad. Tarea cargada de gran afectividad.



### La actividad en el tiempo

Enmarcamos el tiempo en el ritmo de las estaciones. Desde el otoño, época del comienzo del curso, pasando por el invierno y la primavera, hasta junio, mes en el que finaliza el curso y comienza el verano.

Nuestro clima permite vivenciar y sentir cada época con intensidad, regalándonos días de viento, de frío y nieve, de florecimientos vespertinos, de días de intenso sol y calor. Estos contrastes estacionales nos permiten acercar a los niños y las niñas al mundo natural del que formamos parte.

### Lo rítmico: El ritmo diario

Integramos nuestra propuesta de «Preparar el pan para los pájaros y alimentarlos» todos los días a primera hora de la mañana, aproximadamente entre las 9 horas 30 minutos y las 10 horas, coincidiendo con el recibimiento de los niños y niñas en el espacio propio del grupo.

Acudimos generalmente hasta la cocina de la escuela, ubicada junto al comedor, en el otro extremo del edificio. Allí la cocinera nos espera y nos ofrece el pan duro de días anteriores. Acuden junto al maestro los niños y niñas que lo desean en ese momento. Otras veces, los pequeños traen de casa el pan duro que ha sobrado o que han guardado para los pájaros. También algunos adultos, compañeros del centro, nos regalan el pan duro.

Puesto que en el centro estamos dos maestros con cada grupo de niños (pareja educativa), normalmente uno de nosotros se dedica diariamente a esta tarea, casi siempre la misma persona, pues con ello reflejamos también la importancia de la permanencia y la continuidad.

Mientras el adulto trocea el pan, algunos niños y niñas le acompañan haciendo trocitos para echarlos al plato donde recogeremos todas las migas. Reservamos una parte para los pájaros y otra parte para los niños, pues comen con mucha gusto este pan.

A esta tarea tan sencilla y transparente, que aporta calma y favorece asumir una auténtica responsabilidad, le dedicamos de 10 a 15 minutos. Una vez tenemos los trocitos de pan preparados, los echamos por la ventana o los sacamos directamente al exterior por la puerta de acceso al patio, depositándolos siempre en el mismo lugar. Acompañamos el hecho de alimentarlos con una canción que diariamente les dedicamos.

Entramos de nuevo a la clase y, a través de los cristales, observamos. Esperamos pacientemente, nos asombramos, admiramos y agradecemos que cada día acudan a nuestra llamada. Intentamos no hacer demasiado ruido, ni movimientos bruscos, no asustarlos y darles confianza.

Seguidamente nos ponemos a trabajar, jugamos o permanecemos junto a la zona de la ventana para observar a nuestros amigos los pájaros, compañeros de nuestra vida escolar.

Resulta muy gratificante observar durante largo tiempo (de 30 minutos a 1 hora) cómo los gorriones, principalmente, dejan el patio limpio de migas de pan.

Más tarde, al salir al patio, los niños y las niñas, de manera espontánea, siguen en contacto con los pájaros; siguen alimentándolos, observándolos, persiguiéndolos, llamándolos.

El hecho recurrente, diario, de alimentar a los pájaros nos ha permitido comprobar cómo ellos acuden poco después de poner el pan a su alcance. Nos esperan y nos agradecen este humilde desayuno preparado con tanta dedicación y amor. En su mayoría son gorriones, también acude alguna paloma y dos urracas que habitan un nido sobre los plataneros de nuestro patio.

### Lo rítmico: El ritmo anual

Coincidiendo con el principio de curso (septiembre y octubre) sentimos el otoño. Para la mayoría de los niños es la primera vez que acuden a la escuela, al jardín de infancia, momento delicado en el que se muestran especialmente sensibles a todo. La tarea de alimentar a los pájaros despierta interés y aceptación, ayuda a ocuparse con sentido.

Comprobamos cómo a lo largo de todo el año, sirve para dar ese paso de dejar la mano de papá o de mamá y pasar a la propia actividad.



Las familias al comprobar la aceptación por parte de los niños y de las niñas, toman parte activa y en días sucesivos aportan pan de casa, traído por el pequeño con alegría y gusto por compartirlo, o continúan con la actividad en el balcón de casa, alfeizar de la ventana o en el parque el vecindario.

Los pájaros acuden a nuestra llamada. Poco a poco, los primeros días casi ni lo apreciamos, los árboles de nuestro patio comienzan a perder sus hojas y nos descubren el nido de las urracas, grande y un tanto escandaloso, como son ellas.

Cantamos, jugamos y contamos cuentos en los cuales los pájaros son los protagonistas.

En los meses de diciembre, enero y febrero los días de invierno traen lluvia, viento, frío, hielo y nieve. Ya vimos pasar a los gansos en sus largas cordadas, que nos anunciaron que el invierno ya estaba aquí.

Los árboles se desnudan totalmente. Las ramas que pierden las aprovechamos para la decoración interior, también para nuestra mesa de estación.

Los pájaros acuden en grupitos, nos esperan, comen más que nunca, necesitan alimento pues escasea la comida.



Durante todas las estaciones pero especialmente en esta invernada, los pajaritos acuden a nuestra ventana antes de ofrecerles el pan, vienen a pedirnoslo: «¡Eh, que estamos aquí! ¡El alimento escasea y tenemos hambre!»

Les preparamos el cuenco de coco con manteca y semillas y lo colocamos por el lado exterior de la ventana para que ellos mismos se sirvan el aporte proteico extra para pasar el invierno. Pegamos nuestras caras a los cristales. Ya hemos aprendido a no asustarlos, incluso se lo decimos a otros niños que no lo recuerdan.

En los meses de abril y mayo el brote de las margaritas y dientes de león en el jardín, los árboles en flor, nos anuncian la primavera, días de luz y sol, esperada con deseos de estar en el exterior, al aire libre.

Los pájaros acuden confiados, nosotros, como cada día, preparamos su desayuno con paciencia y dedicación. Nos deleitan con sus cánticos que escuchamos a través de las ventanas abiertas desde primera hora de la mañana.

Según la estación los pájaros acuden en distinto horario. Ahora en primavera un poco más tarde que en invierno y con más discreción, sabemos que tienen comida en el campo y en los árboles.

Frecuentan nuestra ventana varias palomas, nos maravilla cómo tragan todo lo que pillan.

Los árboles cubiertos de hojas apenas nos dejan vislumbrar el nido de las urracas, tenemos que observar atentamente para encontrarlo.

Poco a poco se acerca el final del curso, llega el mes de junio con el calor del verano, y venimos desde casa oyendo a los pájaros por el camino. Ponemos el pan en el patio saliendo con los recipientes. No necesitamos vestirnos los abrigos para ello.

Nos encanta probar el pan, a veces incluso el del suelo si los maestros no nos dicen nada.

Limpiamos el alfeizar de las ventanas entre otras tareas. En casa también ponemos pan en nuestras ventanas o terrazas y observamos atentamente desde los cristales.

Mañana ya no vendremos a la escuela. Ya se lo hemos dicho a los pájaros.

Ellos saben que podrán encontrarnos en nuestras casas, balcones y ventanas, en los parques donde jugamos. Saben también que en todos esos lugares, y en tantos otros les cuidaremos y jugaremos con ellos, con los pájaros, nuestros amigos.



### Conclusión-reflexión final

El hecho de pararnos a reflexionar sobre una de las tareas que diariamente, y a lo largo de todo el curso proponemos a los niños, pone de manifiesto el alto contenido pedagógico que cumplen propuestas tan sencillas.

Parte de una intención, pero adquiere mucha más profundidad al reflexionar conscientemente en ello. Al pararnos en esta reflexión posterior y al compartirlo entre los dos maestros toma mayor consistencia y un sentido pedagógico profundo.

Ha sido una experiencia que hemos realizado durante aproximadamente cuatro cursos escolares, de diferentes maneras, incorporando nuevos matices que enriquecen y dan mayor forma a la propuesta. Observamos en este «Alimentar a los pájaros» una versatilidad, ya que es válida para trabajar distintas necesidades del niño, del grupo de niños y niñas o del propio quehacer del maestro y de la maestra.

El estar en contacto día a día con los pájaros, le da a la actividad una cualidad especial, establecemos una relación con seres vivos, un intercambio verdadero. Este acercamiento al mundo animal, a los pájaros, ha dejado, sin ninguna duda, un poso en todos los niños y niñas, y en nosotros, aportando a nuestro ser cualidades y grandes valores.

Esta actividad diaria, a lo largo de todo el curso, de todos los días del curso, es decir, este sentido rítmico, esta repetición, va adquiriendo importancia para los niños. Adquiere ese sentido pedagógico profundo.

### CANCIONES

Aldapeko sagarraren adarraren puntan,  
puntaren puntan.  
Txoria zegoen kantari:  
txiruliruli, txiruliruli.  
Nork kantatuko ote du soinutxo hori?  
Txiruliruli, txiruliruli.  
Nork kantatuko ote du soinutxo hori?

Txori txiki polit bat  
leihoan kantari  
kontu txiki polit bat  
esan dit gaur neri.  
Kontutxo bat,  
kontutxo bi,  
ez galdetu neri hori.  
Kontutxo hori galdetu  
txori txikiari.

Nuestra tarea es tener la fuerza y la constancia para que brote este sentido. Porque sabemos que es verdadero cuesta menos llevarlo a cabo, estamos convencidos de sus fines profundos.

Acompañamos a los niños y niñas, a través de esta experiencia, a poner atención, sensibilidad e interés en algo «exterior», a sacarles de ese vivir en torno a sí, tan característico de estas edades. Una tarea donde hay momentos de expansión a la que le precede otros de contracción, mientras preparamos los trocitos de pan.

Esta propuesta consigue reunir distintos aspectos de la vida escolar: niños, maestros, familias, personas de servicios... a través de su sentido y su contenido.

En el hecho de «Alimentar a los pájaros» puede verse reflejada la esencia.

Observamos facetas en torno a la vida de la escuela infantil, del jardín de infancia: materiales, espacios, tiempos, ritmos, personas, sentidos pedagógicos, tareas, relaciones...

En nuestra experiencia como maestros y maestras hemos comprobado que, a nivel de escuela, de compañeras, ha supuesto un enriquecimiento, ya que ha despertado interés, se ha imitado y se ha hecho presente para ellas.

Con las habilidades que como maestros, poco a poco, a través de nuestro trabajo, vamos desarrollando al estar ante los niños y niñas, conducimos nuestras tareas hacia procesos y fines adecuados para sus vidas. Crecemos y les acompañamos en su crecimiento. ■

# Músicas del mundo

## Tambores africanos

**Existe una riquísima variedad de tambores africanos. En África música y danza van unidos. Cualquier acontecimiento de la vida se baila, se canta, se toca, se pone ritmo y melodía...**

El *Djembe* es un tambor común a la mayor parte de los países del



África Occidental. Es un tambor en forma de copa con un solo parche. De tradición Mandinga, es un tambor con unas grandes posibilidades expresivas. Se toca sólo con las manos y tiene tres sonoridades básicas: la que se obtiene en el borde de la membrana, la que se produce en la corona del parche y la que se da al golpear con la mano plana en el centro de la piel. La coordinación de golpes de las dos manos es fundamental en la creación de ritmos.

Los tambores *Sabar* están hechos de troncos de árboles vaciados y tallados en forma de toneles con base alargada. Cubiertos con una piel de cabra o de cordero y tensados con pequeños tacos de madera.

Hay varios tambores que conforman la familia del Sabar el más conocido es un tambor de más de un metro de altura con una sola cabeza que se bate con la mano izquierda mientras que con la mano derecha se marca el ritmo con un pequeño palillo.



La *Tama* es un tambor doble de madera con parches de piel de lagarto en los extremos unidos por finos tensores de cuero y con forma de reloj de arena. El tambor se coloca debajo de la axila y con el antebrazo se presionan los tensores de los parches modificándoles así la sonoridad y produciendo sonidos similares a los tonos del lenguaje hablado. El *Doundoun* es un juego

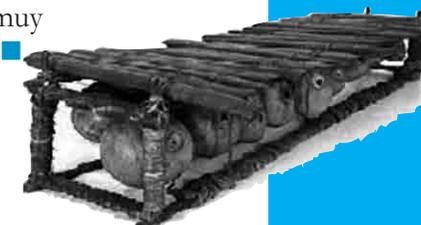
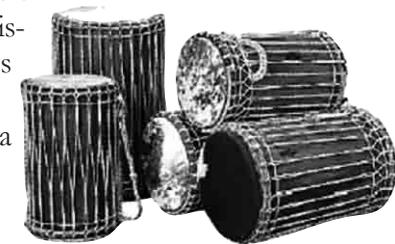
de tambores de distintos tamaños con doble parche tocados por un mismo percusionista. Mantiene el ritmo de base de los Djembes.

El *Assakhalebo* es un tambor de agua que se hace con una calabaza grande como



un cubo. Se posa en tierra y se llena de agua. Una calabaza más pequeña flota al revés. Se toca con palillos o con una cuchara.

El *balafón* tiene 90 cm. de largo y 34 de ancho máximo. El armazón está hecho con madera y cuerda. Se toca con unos palos con punta de caucho. Bajo las tablillas, de diferentes tamaños, unas calabazas que hacen de caja de resonancia, proporcionan un sonido muy dulce.



## El arte del pintor de paisajes

# Algunas reflexiones en torno a la documentación

Meritxell Bonàs

**La documentación es una herramienta imprescindible para seguir el afán de los niños y niñas por conocer y comprender. Hace visible su actividad y permite reflexionar, mejorar el trabajo de cada día, ordenar el pensamiento. La documentación hace visible la trama de relaciones casuales que se producen, quizá en un instante fugaz, quizá a lo largo de un curso, dentro de la escuela. A la vez, permite mostrarlo afuera, establecer un diálogo con las familias y profundizar el sentido de comunidad.**

Seguro que son diversas las razones que hacen decidir a un maestro o todo un equipo a documentar aquello que ve y que vive dentro la escuela. Entre todas las razones, entre las posibles respuestas a qué es aquello que nos hace decidir comenzar a documentar, hay una que me parece que, cuando menos, actúa de fuerza inicial. Llega un día en que descubrimos, con ojos emocionados y expresión sorprendida, que los niños y niñas son unos productores infatigables de maravillas. Y es entonces cuando también descubrimos la necesidad o, incluso, podríamos hablar del deber, de hacer público aquello que pasa delante nuestro.

Hablar de documentación es hablar también de visibilidad. La documentación hace visibles las personas, las escuelas, los equipos,

sus participantes y autores, como también la calidad de sus procesos. Hace visibles los rastros de cada persona, cada grupo, cada familia, en su paso por la escuela. No deja de ser una magnífica oportunidad de construcción de identidades y eso nos lleva a pensar en una escuela de narraciones diversas, de narraciones inciertas donde los guiones se escriben a partir de las voces y de las acciones de cada cual. Un guión que se vive construyendo historias.

Las escuelas narrativas se narran a sí mismas (no necesitan que nadie de fuera marque qué hace falta hacer) y se inventan escenarios, palabras y tiempos, y, como el escritor de novelas, invitan a las personas a imaginar a partir de su lectura. La documentación permite eso cuando se hace pública, un imaginar que permite

trazar caminos diferentes e inéditos. Pero, además de hacer visible aquello que pasa, la documentación interpreta, escribe teoría, sobre una práctica que, al mismo tiempo, se legitima. Y es que documentar no deja de estar íntimamente ligado a la ética, no deja de ser una elección, un posicionamiento, una toma de decisiones. No deja de ser también una formulación de cómo somos como maestras, qué escuela somos, dónde ponemos nuestra mirada, y unido a eso me parece que también hace falta hablar de ciertas dosis de valentía. Una valentía de hacer pública esta elección.

En la documentación, seguimos rastros, huellas y pistas que los niños y niñas nos muestran en su afán de conocer y comprender, elementos invisibles que exigen una complejidad interpretativa fuerte. Hacerlos visibles, captarlos nos aproxima a una mayor comprensión de sus procesos, de sus relaciones, de sus símbolos y, por extensión, a una mayor comprensión del funcionamiento de la mente humana. Los niños y las niñas son la expresión más fresca de la mente.



“Los pequeños son unos productores infatigables de maravillas.”

En la documentación, recogemos procesos, elaboramos hipótesis, hablamos con imágenes, y a la postre construimos cultura, una cultura de infancia que requiere una escucha afinada, matizando, una escucha hacia el otro, pero también hacia uno mismo. Cuando documentamos, no dejamos de hablar de nosotros, de nuestras conexiones, ordenamos nuestro pensamiento. Es una verdadera investigación para los maestros, una investigación muy potente sobre su realidad, sobre su cotidianidad. Pero la documentación no sólo es válida para los maestros, sino que ayuda a los niños y niñas a tomar conciencia del proceso, de la historia que están escribiendo, que están viviendo. Cuando el niño reflexiona sobre sus pensamientos, sus procesos, sus acciones, le ayuda a entenderse y a comprometerse.

Es un diálogo interesante entre autor y espectador, donde uno se fusiona con el otro. Como si se tratara de un reflejo donde el juego recae en encontrarse en los ojos del otro. Y es que la documentación también posibilita transitar entre aquello singular y aquello común, entre lo próximo y lo lejano. Ayuda a encontrarte, a identificarte sin verte. A veces, la documentación de una secuencia, de un tiempo breve y veloz, que ha acontecido en un instante, nos puede ayudar a explicarnos todo un entramado de relaciones casuales que se dan dentro de una escuela.

A la vez, documentar no es sólo un diálogo romántico de miradas entre maestras y pequeños, sino que se nutre de las miradas respetuosas y agradecidas de las familias.

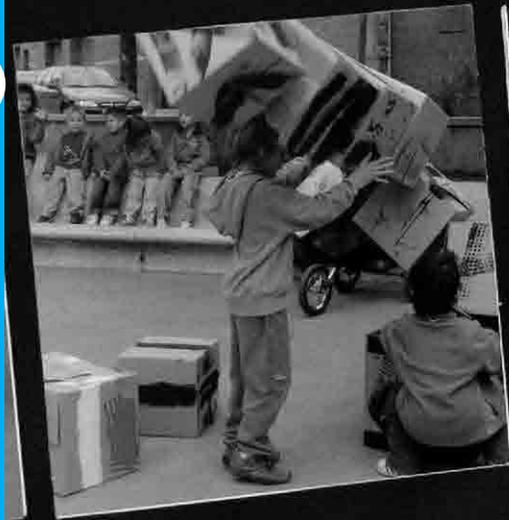


A menudo las familias descubren nuevas dimensiones, dimensiones ligadas al respeto y al valor que requiere una parte importante de la vida de su hijo o hija. Un respeto profundo hacia su manera de hacer, de decidir, y cuando ven a su hijo se descubren ellos mismos. Es un momento importante para conocer y saber qué pasa dentro la escuela y sentirse parte de una comunidad en la cual su hijo le ha invitado a entrar.

También hay miradas forasteras, interrogantes, curiosas, que, por un motivo u otro, algún día entran dentro de la escuela. La documentación podría ser el encuentro donde confluyen puntos de vista diversos, sentires dispares, críticos. Es una nueva oportunidad de compartir y hacer crecer el proyecto de cada escuela.



“Documentar es como hacer «brillar» al otro.”



Coses importants en **El Martinet...**

Jo crec que **els nens** són el més important en el Martinet.

Ho són, però també és important que sigui bonico.

els nens són importants i fer amics és

Es important que els nens compartixin **LES SEVES COSES** i que **els hi agradi l'escola** i que es puguin **parlar** en unes "estonetes" **de les coses importants** i que es puguin triar els ambients.

En la nostra escola són importants els drets dels nens, perquè sinó no podríem **escolir**, ni jugar...

... que no això està molt bé.

... per



La documentación habla de tiempos diferentes. A veces habla de tiempos largos, digeridos, y entonces documenta procesos de larga duración, proyectos que han requerido semanas, meses, cursos, también procesos infinitos donde el final no es posible.

Hay ejes del proyecto de una escuela, rasgos de partida por donde empezar a indagar, que resultan caminos por donde ir andando siempre.

La documentación no busca una solución definitiva, no cierra puertas, ni descubre verdades únicas, sino que abre posibilidades y amplía horizontes a respuestas que, de repente, de nuevo, se pueden inventar.

También hay tiempos más densos, donde la densidad del momento se recoge en su brevedad, tiempos vividos en la búsqueda de significados a preguntas diversas, sobre el mundo, sus leyes, sus regularidades, y entonces los pequeños nos regalan momentos brillantes, palabras fuertes, decididas y valientes que buscan generosamente respuestas a muchos de sus interrogantes.

Es entonces cuando la documentación recoge íntimamente conversaciones entre niños, secuencias de acciones encadenadas, detalles casi imperceptibles que nos hablan de momentos conocidos por todos nosotros.

Dignificar pequeñas historias es también suficiente motivo para documentar.

Sus protagonistas, de hecho, nos hacen herederos de su historia y nos invitan gratuitamente a reconocernos.

Documentar no deja de ser un reconocimiento profundo por parte de cada una de

las personas, de cada uno de los niños y sus familias.

La documentación como herencia es también una dimensión interesante a tener en cuenta.

Las diversas documentaciones de una escuela pueden ser ventanas desde donde mirar el mundo, pueden ser canales de conexión a territorios lejanos, hostiles de entrada, pero llenos de misterio. Pueden ser motivos para interrogarnos con preguntas sin caducidad. Respuestas en reposo que pasan de un año a otro. Como si se tratara de una pedagogía convertida en papel para empapelar paredes, la documentación tiñe, reivindica y decide, la manera en que cada escuela, la manera en que cada generación se construye en un diálogo constante con la realidad, con el contexto social e histórico del momento, con su contemporaneidad, que nace ya en un tiempo efímero.

Documentar es un proceso vivo, dinámico, requiere el uso y el dominio de instrumentos y aparatos que quizás no nos habíamos planteado utilizar como maestros: grabadoras, máquinas de fotografiar, filmadoras, instrumentos de registro de datos y observaciones, un montaje escénico pulcro, que busca aquello preciso, que permite chafardear con una discreción afinadísima y que se mueve en un respeto exquisito.

Pero cuando documentar se convierte en una acción cotidiana dentro de una escuela, más que la utilización de pequeños instrumentos o técnicas, demanda un debate político y cultural que compromete las diferentes

voces. Miradas calidoscópicas sobre una misma realidad, que en cada movimiento nos recuerda que es incierta.

Es así como la documentación se convierte en un proceso de búsqueda permanente, un lugar de confrontación, de formación, un espacio de reflexión entre los maestros, con las familias, con otros profesionales, un lugar donde poder repensarse y poder crecer en comunidad.

La formación de comunidades de investigación en torno a la infancia es, hoy por hoy, uno de los retos que es preciso plantearnos con más fuerza y responsabilidad.

La documentación nos descubre una de las caras más amables de la tarea de compartir y acompañar a los niños en su crecimiento, nos descubre belleza, esperanza, y una estima incondicional, desconcertante, que nos hace vibrar.

Cada día se abre la puerta de la escuela y, de nuevo, cada día es posible un estreno.

En las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, donde la documentación es una tarea cotidiana para los maestros y maestras, se refieren a ella como un «acto de amor» entre los niños y niñas pequeños y los maestros, un acto recíproco donde uno enriquece al otro.

Documentar es como un hacer «brillar» al otro, como un dibujar al otro desde la admiración y la generosidad.

Nos hace creer nuevamente en la búsqueda de nuevos sentidos, nuevos paisajes por donde poder andar, pero también por donde poder sentarse y pintarlos. ■

# Un sitio en la clase

## ¡Gracias, maestra!

Es bastante común el hecho de situar a los niños en pequeños grupos a criterio de los maestros, aduciendo como motivos: evitar pérdidas de tiempo por las mañanas al sentarse, evitar conflictos y distracciones, no permitir que los más amigos se pongan juntos, o los más inquietos, o los más tranquilos, favorecer el conocimiento mutuo, aprender a compartir el material, etc. Otra propuesta posible es que los niños elijan donde sentarse cada día. Y hay también quienes simultanean ambas ideas: trabajos individuales y de grupo con colocación asignada, y talleres en los que se eligen los sitios libremente.

A estos modos de organización subyacen distintas concepciones educativas. La primera más protectora, al tiempo de controladora, más mecanicista, con una visión del maestro

**A pesar de que la autora es acérrima defensora de facilitar que los niños elijan los sitios donde sentarse en la clase, puesto que no duda de que ello encierra en principio muchas ventajas, en ocasiones hay que replantearse esta dinámica inicial propuesta, para dar cauce a las relaciones en el seno del grupo y a su consolidación. En este proceder, se denota una manera de hacer de maestra que acepta y trabaja con las propias dudas y contradicciones.**

acompañamiento y contención...

A mí me parece que facilitar que los niños elijan sus sitios tiene muchas ventajas. Intento resumirlas aquí: el aprender a decidir desde uno mismo partiendo de las pautas familiares, pero teniendo la oportunidad de percibir otras maneras más personales de situarse, estar y de sentirse en cada lugar. El estar cada vez con unos compañeros, conociendo así a la mayoría. El gusto de elegir con autonomía. El aprender a discriminar lo que uno prefiere. El empezar a establecer acuerdos, a intercambiar opiniones, ayuda, materiales, juegos... El aprender a defender la propia parcela. El tolerar la frus-

## M.<sup>a</sup> Carmen Díez

más directiva... La segunda y la tercera más abiertas a la autonomía, a la libre elección, a discriminar qué se desea y cómo lograrlo, a autoorganizarse, con una visión del maestro más de

tracción de no poder estar a veces en el sitio que uno quisiera...

También tiene algunos inconvenientes: las discusiones que a veces surgen por un sitio determinado, las posibles repeticiones, si se elige siempre el mismo sitio, o los mismos compañeros...

De modo que opto porque los niños elijan donde sentarse y abogo por ello en toda ocasión que se me pone a tiro (como ésta) con mi apasionamiento habitual. Una de las ocasiones en que comenté este hecho fue en Málaga. Hablamos de los pros y los contras de las posibles maneras de organizar la colocación general de los niños desde las convicciones pedagógicas, la experiencia, las metodologías que cada cual utilizaba, los tipos de niños y de escuelas.

En la siguiente sesión, una de las maestras contó emocionada que había explicado en su clase que había sabido de un colegio de Alicante en el que cada niño se sentaba donde quería y que había pensado que podían hacer una prueba a ver cómo les iba eso a ellos. Hicieron el



Fotografías:  
Remé Pico



intento y les fue bien. Según ella decía, «en parte por la novedad, y en parte, quizás, porque el método era bueno». El caso es que al terminar la jornada, una de las niñas se le acercó, y le dijo que había estado muy a gusto trabajando con sus amigas. Luego le dio un abrazo y le dijo al oído: ¡gracias, maestra! Un hecho que puede darnos pistas para seguir pensando.

### ¿Una contradicción?

Pero a pesar de la mucha pasión, y de las muchas razones pedagógicas y psicológicas con las que propongo esto del elegir los sitios libremente, este curso los hados me han deparado una sorpresa.

El grupo de «Las jirafas», 23 niños y niñas de 4 y 5 años, venía bravo. No había modo de que cuajara mi propuesta de ubicación libre. Ya había pasado el primer mes del curso y el rato de sentarse por las mañanas se hacía eterno debido a las discusiones, los jaleos y los cambios repentinos de sitio de unos y de otros. Durante el día

seguían las dinámicas de conflicto en algunos grupos. No podíamos aún escucharnos bien, así que las normas y las buenas costumbres brillaban por su ausencia.

Mi paciencia también tambaleaba, así que, siguiendo una intuición que me alertaba a «hacer algo» y pronto para retomar el orden en mi clase, decidí... ¡adjudicar lugares fijos a los niños según mis propios criterios!

Esta medida, que tomé con dudas y culpas, me generó una incómoda sensación de derrota, regresión, inseguridad y «sargentismo».

¿Cómo es que «me» estaba pasando esto? ¿Sería cosa de la edad? ¿Tendría exceso de trabajo? ¿Estaría menos tolerante que otras veces? ¿Serían estos niños más inquietos de la cuenta o sería que yo no podía mantener las normas en la clase?...

Intenté consolarme pensando que el grupo estaba formado por ocho niñas y quince niños, que venían de dos grupos distintos que tenían que acomodarse, que había unos hermanos mellizos y cuatro parejas que no se separaban

ni a sol ni a sombra, que había varios niños con un nivel cero de tolerancia a la frustración, que a más de ocho «se les iba la mano» a la primera de cambio, que había tres madres embarazadas, un niño nuevo muy potente y demandador... y cosas así. Todas ellas eran verdad. También lo de mi edad y mi exceso de tareas era cierto. Quizás todo junto me había llevado a tener que tomar esta decisión.

Los niños se lo tomaron a gran novedad, los padres se extrañaron un poco cuando se lo conté en la reunión de octubre, las compañeras también se extrañaron. (Y yo...) Sin embargo, la dinámica de la clase cambió en poco tiempo, todos estábamos más tranquilos, y pudimos empezar estar a gusto juntos.

Durante tres meses los niños se estuvieron sentando según mi propuesta, elaborada a base de observarlos y de ver dónde me parecía que se sentirían ellos bien, y a la vez de manera que se evitaran los jaleos entre algunos y las dependencias excesivas. Mantuve algunas parejas simbióticas, porque no las veía aún



como para estar separadas. Mezclé los niños provenientes de los dos grupos-clase para inducir a que se conocieran mejor y, en fin, tuve en cuenta, lo mejor que supe, lo que necesitaba cada cual, lo que necesitaba el grupo y lo que necesitaba yo.

Los niños fueron haciéndose amigos, empezaron a surgir las patrullas, los noviazgos, se podía trabajar mejor... Además, había menos líos, menos riñas, menos ruido y menos agresiones. Se vislumbraba otro ambiente de trabajo y relación, que fue llegando poco a poco y del que disfrutamos ahora. Mientras tanto fui apoyando a los más temerosos, frenando a los más valentones, verbalizando lo que iba sucediendo y animando a todo el mundo a elegir, a votar, a acordar y a decir lo que sentían y pensaban. Y el grupo fue consolidándose poco a poco. Al volver de las vacaciones de Navidad, les dije que como ya era otro año... «año nuevo, vida nueva». Y les recordé que al iniciar lo de los sitios asignados, les había avisado que en un momento dado, volveríamos a lo de elegir ellos el lugar donde querían sentarse. Para la buena marcha les

comenté también que habría una condición: «Que el sitio elegido por la mañana sería para todo el día», y tres «prohibiciones».

En ese punto me callé haciendo una pausa larga a ver si alguien la aprovechaba y entonces Claudia, ejerciendo de emergente o portavoz del grupo dijo:

–Yo las sé: Paula y Javier no pueden estar juntos, porque son hermanos, Marisa y Paulina tampoco porque si no, no van con nadie más y Luis y Ángel tampoco, porque se pelean y arman mucho jaleo.

–Pues mira, sí, lo has adivinado. De momento así será, ya veremos más adelante. ¿Cómo lo veis los demás?

–Bien, porque Marisa y Paulina van tan juntas como si estuvieran pegadas con un chicle y además Marisa no deja a Paulina jugar conmigo – dijo María.

–Sí, y Luis y Ángel se pegan y se ríen muy fuerte –dijo Pablo.

–A mí me gusta estar con Ángel, que es mi amigo mejor y ahora ya sé que no puedo ir sólo con él como hacía antes. Ahora me he hecho



más amigos –comentó Jaume, contento.

–Yo me pondré a veces con Juan y otras veces con mi novia –decía Rubén.

–Yo me cambiaré todos los días de sitio –decía Jordi.

–Pues yo nunca –seguía Mateo.

–Yo me pondré lejos de tu mesa para que no me veas –aclaraba Álvaro con cara de pícaro.

Aquí vino un movimiento que me ha sido precioso observar: las distintas maneras de recibir y hacer uso de esta libertad de elección de nuevo estrenada.

Algunos de los más decididos miraban la clase como si nunca la hubieran visto y elegían donde ponerse con la sonrisa en la boca. Había quienes verbalizaban la sensación:

–¡Qué bien se está en esta silla, yo nunca la había probado!

–El sitio de Jaume es muy cómodo porque tiene para apoyarse en la estantería de los cuentos.

–Me gusta poder estar con mi amigo Jordi.

–Yo me he puesto al lado de tu mesa, así te oiré mejor.

–Yo también estoy cerca de tu mesa, así veo lo que tú escribes.

–A mí me gusta el pico del banco para salir más pronto a hacer las cosas.

–A mí me gusta el pico para contar los que hay en mi mesa

–A mí me gusta mirar a las ventanas y ver las nubes, que antes estaba sentado al revés y no las veía...

Otros titubeaban, me miraban, no sabían dónde sentarse. Una de las niñas hizo venir a su madre varios días para que la ayudara a buscar sitio. Uno de los niños se mantuvo en el sitio de antes. El caso es que cada día se daba una dinámica un poco distinta, todas ellas útiles al conocimiento mutuo entre los niños, a la elaboración de un lenguaje común y a la formulación de sencillos criterios de observación y análisis de la realidad, que discutíamos cuando era necesario. Cuando ocurría un roce, un conflicto, o una amistad nueva. Cuando había que decidir algo. Cuando no sabíamos qué hacer. Cuando había que planificar alguna actividad. ■

El «patio», «jardín»,  
¿tiene que ser un desierto  
del que nadie se ocupa?

¿Todos los niños y  
niñas tienen que  
**salir** a la misma  
hora al patio,  
al jardín...?

# La Biblioteca Ignasi Iglésias

## Un servicio público para toda la familia

**Laura Padró** **La Biblioteca Ignasi Iglésias presenta un conjunto de programas dedicados al público infantil y familiar, para que los niños se inicien en el uso de este servicio público y aprendan a utilizarla como un elemento más de su entorno cotidiano.**

Expresiones como las de acceso a la información, transformación en conocimiento y nuevas tecnologías están más presentes que nunca en el entorno del concepto de biblioteca. La biblioteca pública es hoy uno de los protagonistas en esta nueva sociedad que se está configurando, en la que el hecho de disponer de información y de tener la capacidad de transformarla en conocimiento determina nuestras posibilidades de formar parte de ella. La modificación de los hábitos y las nuevas necesidades son los exponentes de este nuevo escenario.

La biblioteca pública en tanto un servicio a la comunidad puede definirse como un portal de entrada. Y lo hace desde diferentes ámbitos: el informativo, el cultural, el lúdico y el social. La Biblioteca Ignasi Iglésias así lo entiende, y, por eso, con el referente de este objetivo general, despliega distintas líneas de actuación.

Concentraremos nuestra atención en lo referente a los programas destinados a la población infantil y a su entorno inmediato. Una de las ventajas de la biblioteca pública es la de su capacidad de relacionar a distintos públicos, ofreciendo al mismo tiempo programas perfectamente identificados.

El hecho de entender, utilizar y disfrutar de las prestaciones de una biblioteca pública es algo que podemos transmitir desde los primeros años de la vida de un niño. De entrada, hay que conseguir que sea un hábito cotidiano en el núcleo familiar. Es decir, que el ir a la biblioteca sea comparable a ir al supermercado o al parque. En este caso, lo que en ella se nos proporciona –información, actividades para compartir, tiempo libre, etc.– son vídeos y narraciones de cuentos que nos permiten aprender, disfrutar, compartir y entretenernos.



## La Hora del Cuento

En este sentido, una de las experiencias de más éxito es la del programa La Hora del Cuento, que viene funcionando desde 1992. Se trata de una actividad dirigida al niño, pero con la particularidad de que éste accede a ella a través de la familia. Los destinatarios básicamente son los niños de tres a seis años, acompañados de los padres, abuelos o adultos de su entorno. La estructura es muy sencilla: se concentra en la narración de un cuento y en la actividad complementaria asociada con este hecho. Sin embargo, en realidad es mucho más, puesto que lleva implícito un factor de fidelidad, ya que se trata de una cita semanal; es decir, una cita esperada, o, lo que es lo mismo, una cita con la que ya se cuenta. Las tardes de los jueves tienen un componente de magia y de fascinación por el cuento que se explicará, pero también de descubrimiento y de ilusión por adentrarse en la aventura de escoger, de mirar, de tocar y de leer, entre la variada oferta de libros. La amalgama de sensaciones queda muy bien plasmada en el ir y venir entre las estanterías, en los balbuceos, y en las caras de sorpresa y emoción ante la lectura de un nuevo libro, un libro que quizá el padre o la abuela se habrán animado a explicarles al oído.

Se trata de un punto de encuentro, de socialización con otros niños, que culmina escuchando un cuento, pero que también continúa en la misma biblioteca, o en casa, si se utiliza el servicio de préstamo. Es de destacar el hecho de cuánto ha avanzado en el tiempo el interés por escuchar cuentos: los niños que participan en esta actividad cada vez son más pequeños. Eso hace que los cuentos que se explican tengan un nivel de comprensión diferente según el segmento de edad. Con todo, el cuento forma parte de un encantamiento vivido desde estadios diferentes (fantasía, musicalidad, gestualidad).

El narrador del cuento es el encargado de conducir la sesión. Tradicionalmente, de esta tarea se ha venido encargando el propio personal de la biblioteca, de manera rotativa, en combinación con la colaboración puntual de voluntarios externos. Aunque de la elección del cuento siempre se encarga la persona que lo explica, también se procura incorporar el calendario de tradiciones y adaptar el cuento al devenir del año. Asimismo, se aprovecha la ocasión para hacer una improvisada exposición de libros a partir del tema central del cuento. Las sesiones que cuentan con más aceptación son siempre aquellas que buscan la participación de



*La Hora del Cuento, un punto de encuentro en el que cada vez participan niños más pequeños.*

los niños. Una vez explicado el cuento, cuando se propone representarlo teatralmente, «el rincón de la imaginación» así lo denominamos es una auténtica fiesta.

Estos son los pequeños detalles que van tejiendo el entramado del grupo. Por otro lado, a medida que los niños crecen, sus intereses evolucionan: La Hora del Cuento de los jueves deja de ser importante, pero para entonces ya han descubierto que cualquier día es bueno para ir a la biblioteca y para disfrutar de la lectura.

La Hora del Cuento ofrece un producto bien definido: la narración de un cuento. Pero al mismo tiempo lleva asociada una carga de valor añadido tanto o más importante que la actividad en sí: las interacciones que padres e hijos desarrollan en torno a los libros, ya sea en la propia biblioteca o fuera de ella.

Si nos acercamos a la biblioteca cualquier jueves por la tarde, podremos comprobar el alto grado de consolidación del programa. Quizá por ello este sea un buen momento para introducir algunos cambios que garanticen el extraordinario éxito que tiene actualmente. En este sentido, se está trabajando para incorporarle nuevos elementos a fin de que, por un lado, integren más acción dentro del entorno de la comunidad, y por otro, la doten de nexos recurrentes que fortalezcan aún más su personalidad.

**Objetivos**

- Habituarse a los niños a usar la biblioteca desde los primeros años de vida.
- Potenciar la utilización familiar de la biblioteca.
- Fomentar entre los niños el hábito de la lectura.
- Estimular la narración de cuentos desde el núcleo familiar.
- Favorecer la participación en acciones que comporten elementos de socialización fuera del ámbito escolar.
- Compartir la experiencia de la lectura y la narración oral con otros niños y niñas.

**La Biblioteca de los Padres**

Dejando a un lado La Hora del Cuento pero aprovechando su sinergia, recientemente ha nacido un nuevo ámbito situado en el Área Infantil de nuestra biblioteca. Nos referimos a la Biblioteca de los Padres, una concentración de recursos pensados especialmente para que puedan interesar a los padres y madres en los temas relacionados con sus hijos. En los últimos tiempos –y muy especialmente a causa del aumento de usuarios que cumplen con esta condición, al servicio de información de la Biblioteca se le presentan demandas que buscan respuestas a las incógnitas que plantea la



educación de los pequeños. Habiendo detectado este foco de interés, hemos querido facilitar la búsqueda en este fondo, ya existente en la Biblioteca, que hasta ahora estaba repartido en diferentes lugares, es decir, por temas. Este nuevo ámbito recoge todos los documentos en un único espacio perfectamente identificado e integrado en el Área Infantil, que es donde los padres pasan más tiempo. Los usuarios potenciales han ganado en comodidad y autonomía de búsqueda, y, por tanto, en accesibilidad y difusión. Este tipo de servicios es habitual en algunas bibliotecas, especialmente en Alemania (Biblioteca Gütersloh) modelo que nosotros hemos adaptado.

En la Biblioteca de los Padres se hallan todo tipo de documentos con el denominador común que aporta la perspectiva del interés de un padre o una madre. No obstante, no se trata de un fondo para especialistas, sino que se pretende que los documentos que lo integran sean útiles, prácticos, concisos, divulgativos y adecuados a las expectativas de los padres. Queremos dar respuesta a preguntas, como, por ejemplo, «¿qué nombre le pondremos?», «¿por qué llora?», «¿qué hay que hacer para que coma o cuando está enfermo?», y a otras cuestiones relacionadas con la escuela, los amigos, los juegos, etc. En este sentido, una vez finalizada la consulta o la lectura de algunos de los documentos que lo integran, al usuario de este servicio se le invita a colaborar en la definición de los contenidos, mediante la cumplimentación de una encuesta. El fondo está organizado en cuatro grandes centros de interés, cada uno de ellos identificado con un icono:

- Ser padres
- Crecer
- Aprender
- Tiempo libre

**Haz tuya la Biblioteca**

Como hemos venido diciendo, uno de nuestros objetivos es el de fomentar el conocimiento de los servicios a fin de que aumente el número de personas que puedan beneficiarse de ellos. Siguiendo con este objetivo, y siempre relacionándolo con el público infantil, nos gustaría destacar otro programa, en este caso de formación del usuario. Se trata del programa Haz tuya la Biblioteca, programa que viene funcionando aunque con otro nombre desde

**Objetivos**

- Ofrecer recursos informativos a los padres y a las personas responsables de la educación familiar de los niños.
- Facilitar el conocimiento y la consulta de documentos sobre cualquier tema que puedan interesar a los padres en lo relacionado con sus hijos.
- Divulgar un fondo ya existente dentro de la oferta global, pero infrutilizado por causa de la dispersión física que provoca la clasificación convencional.
- Aprovechar el potencial de visitantes que responden al perfil del grupo y desconocen la oferta específica.
- Potenciar el uso familiar de la biblioteca.
- Favorecer actitudes participativas.

1997, época en la que contamos con la colaboración de una alumna de prácticas de la Facultad de Pedagogía. A partir de esta colaboración nació el diseño de la actual oferta. En este caso, la vinculación se establece con la escuela, con la que se concierta una visita guiada. Los destinatarios son, pues, los niños de primaria y secundaria de las escuelas del Distrito de Sant Andreu (un barrio de la ciudad de Barcelona). La oferta se centra en dar a conocer qué es una biblioteca pública, y cuáles son sus prestaciones y su público. De alguna manera, a través del programa el niño percibe su utilidad y en qué aspectos puede ser un complemento de la biblioteca escolar. Como la idea principal que se quiere transmitir es la de que la biblioteca es divertida, creemos que la mejor manera de hacerlo es a través del juego.

Utilizamos diferentes niveles de aplicación, según la segmentación en grupos de edad, cosa que permite adquirir conocimientos y desarrollar aptitudes adecuadas a cada nivel. La sesión, de una hora de duración, se estructura en dos bloques interrelacionados: un bloque teórico y otro práctico. La incorporación de elementos lúdicos en el bloque práctico garantiza la experimentación de los contenidos más teóricos, así como la cooperación, la interactividad y la vivacidad. En todo momento se aplican estrategias que combinan elementos formativos y prácticos con elementos sugeridores y motivadores.

Los resultados alcanzados muestran que la opción ha sido un acierto, ya que el objetivo principal de crear un interés que motive a volver a la

**Objetivos**

- Dar a conocer la oferta de servicio en consonancia con las necesidades cotidianas de los ciudadanos (información, cultura, tiempo libre...).
- Fomentar el desarrollo autónomo de los niños y jóvenes dentro del ámbito de la biblioteca.
- Despertar el interés posterior a la visita, en lo referente a la utilización de la biblioteca.
- Aprovechar el potencial de la visita para difundir el uso familiar de la biblioteca.

biblioteca queda bien reflejado en las exclamaciones, casi siempre de sorpresa, que los participantes suelen hacer, como si hubiesen descubierto un secreto que estaba celosamente guardado.

Estas son algunas de las acciones que, en relación con la población infantil, se llevan a cabo desde la Biblioteca Ignasi Iglésias. Una biblioteca pública con muchos años de historia a sus espaldas (fue inaugurada el año 1935 y trasladada a su actual emplazamiento en 1991), y que cada día intenta estar más cerca del ciudadano, de los vecinos del barrio al que sirve. Cuando queremos presentar nuestra biblioteca a los niños solemos decir: «y es que a veces la biblioteca es como un libro: al abrirlo, descubrimos tantas cosas en él que ya no lo podemos dejar».



# Un libro para cada noche

«Érase una vez...» Al oír esta frase, algo mágico se produce en el pensamiento de niños y niñas. Decir estas cuatro palabras es como hacer sonar una música que abre las puertas a un mundo maravilloso. Tras ellas, todo es posible: pueden llegar los lobos, las brujas, las princesas o los enanos, y la complicidad que se establece entre la persona que explica el cuento y los que lo escuchan es siempre extraordinaria.

El cuento narrado con el libro en la mano cumple una doble función: la de provocar estima por el libro, por la palabra escrita, por el placer de leer, y también por el tacto de las páginas y el valor de las ilustraciones.

En la escuela, hemos dado desde siempre mucha importancia a estos momentos en los que el cuento llena la atmósfera de la clase, pero no nos lo hemos querido quedar para nosotros

**Equipo de Educación Infantil de la Escuela Cooperativa el Puig de Esparreguera**

sólo y decidimos compartirlo con las familias. El libro ha pasado a ser un puente de unión entre las familias y la escuela. Nos explicamos:

Cuando alguien entra en el edificio de educación infantil de nuestra escuela, lo primero que ve son tres «carros» de libros que los niños y las niñas que van llegando van llenando con lo que se habían llevado el día anterior, de una manera absolutamente autónoma y sin ningún tipo de control por parte de la escuela: son sus libros, los de todos, y todos nos hacemos responsables a nuestra manera. Al marcharse, a las cinco de la tarde,



veremos la escena inversa: los niños y las niñas buscan el libro que se quieren llevar para la noche. A menudo se puede oír algún padre o madre que dice: «Otra vez éste?» Y es que hay niños que no se cansan de oír una y otra vez el cuento que más les gusta. Saben dónde lo han guardado por la mañana y lo vuelven a buscar. Pero no siempre lo encuentran, y esto hace que prueben otras historias que también les acaban gustando.

Y es que estos libros que acaban siendo de todos han partido de cada familia, puesto que los pidieron a los Reyes. El primer día de escuela del

mes de enero todo el mundo llega con un libro bajo el brazo para compartir con los demás. ¡Qué ejercicio de solidaridad en un mundo tan individualista como el que vivimos! No todo el mundo lo tiene claro los primeros días y a menudo buscan su libro, pero pronto se dan cuenta de que como mejor se lo pasan es mirando también los otros libros.

Titulamos esta propuesta: «un libro para cada noche». Las maestras nos hacemos cargo de la compra de los libros para hacer la selección y un grupo de padres y madres se encargan de venderlos a todas las familias.



Toda la comunidad educativa lo vivimos como una experiencia muy gratificante. Para los niños y niñas implica no sólo un contacto con los libros, sino también con sus padres, que tienen que encontrar unos momentos para dedicarlos a estar con ellos con la intención de compartir. Convertir este hecho en una regularidad diaria que los pequeños reclaman es lo que más valor le otorga, puesto que pasa a ser

algo que ocupa aquel tiempo de las cosas importantes: de las que acontecen porque nos importan y les damos un gran valor. Y, como en las cosas importantes, familias y escuela trabajamos para crear vínculos y es así como nos encontramos colaborando en un proyecto que nos implica a todos y que nos hace crecer en la complicidad de la mirada educativa hacia los pequeños y hacia la cultura. ■



# Rum-Rum El Explorador

## Hacia una pedagogía más activa

## y la revalorización del juego

**La Asociación Promotora de Educación Inicial «Caritas Graciosas» desde el año 1986 se viene dedicando a la Educación Inicial dirigiendo una escuela infantil. Caritas Graciosas en el distrito de Miraflores en Lima, Perú, trabaja con más de 1500 niños de 1 a 5 años, con un proyecto educativo basado en la exploración, el juego y el respeto a la individualidad del niño menor de 6 años.**

**Cecilia Noriega, Elena Velaochaga**

Lima es una ciudad que está creciendo muy rápidamente sin mayor control, apoyo y planificación; los servicios son cada vez más precarios y no logran satisfacer las necesidades de

sus habitantes. El sector de educación es uno de los menos favorecidos, con poca continuidad en las propuestas del estado y con recursos insuficientes. Con el fin de cubrir con la demanda de atención a los niños de extrema pobreza, surgieron los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI).

Éstos, a diferencia de los centros, no cuentan con una profesora titulada, sino con una animadora que recibe una propina de parte del Ministerio de Educación. Además, los locales en su generalidad, son agenciados por la comunidad no contando todos con servicios de agua, luz y desagüe, y con poco material educativo que, generalmente, aportan los padres.

La expansión de los programas no escolarizados en el Perú fue progresiva, llegando a constituir el 50% de la atención infantil que brindaba el estado en el año 1996 con una cobertura de 23.000 programas.

primaria dejando de lado los programas no escolarizados, algunos programas ya iniciados se derivaron al Ministerio de la Mujer. En la actualidad, dichos programas han sufrido una notable disminución y no son más de 17.000.

Además, esta falta de apoyo, y la ausencia de un sistema de capacitación permanente a docentes y animadoras, se reflejó en la disminución notable de su calidad. Los centros infantiles se han convertido en espacios similares a las escuelas primarias, donde se prioriza el aspecto intelectual, la producción de hojas de aprestamiento, los cuadernos con tareas... De esta manera, se han reducido las experiencias de juego, exploración, manipulación de material concreto y de experimentación directa, dejando de lado el interés del niño y las formas naturales de desarrollo y participación infantil.

Posteriormente, en la década de los 90, en que desaparece la Dirección de Educación Inicial y las políticas del sector se orientaron más hacia los centros educativos de

Es por esto que, en Caritas Graciosas, le dimos impulso a la creación del bus itinerante, Rum Rum El Explorador, el cual trabaja con los PRONOEI, llegando a atender un total de 100 programas al año, con lo cual se benefician 2.000 niños menores de 6 años (con sus respectivas familias), y 100 animadoras o maestras en los distritos de las zonas urbano-marginales de Lima.

### «Rum Rum El Explorador»

Es un mini bus educativo, un pequeño museo móvil interactivo equipado en su interior por módulos sensoriales, donde los niños pueden interactuar libremente, descubriendo a través del juego y de la exploración sus diversas posibilidades.

Viene acompañado de recursos pedagógicos y metodologías activas de aprendizaje para capacitar a las animadoras con el fin de que logren insertar en su práctica pedagógica diaria mayores actividades de juego y exploración.

Para llevar a cabo este proyecto se unieron esfuerzos de empresas privadas y fundaciones que tienen como objetivo trabajar en Responsabilidad Social,

beneficiando a la comunidad de su influencia. Y, además, con un marcado interés por la infancia.

### Etapas del Proyecto

La propuesta de *Rum Rum El Explorador* se planteó en dos etapas: una que corresponde a la implementación la cual comprende su adquisición, el diseño, su adaptación y la preparación de materiales necesarios para iniciar la propuesta; y, la segunda, correspondiente a la logística, funcionamiento y supervisión.

Se inició la primera etapa formando un equipo asesor compuesto por una arquitecta –especialista en museos interactivos para niños–, una pedagoga, una asesora de proyectos, un diseñador industrial, un dibujante y una psicóloga. Es este equipo multidisciplinario el que consigue que un microbus para 20 pasajeros se transforme en un mini-museo, tomando en cuenta la edad de los niños y sus posibilidades manipulativas, elaborando módulos sensoriales de fácil acceso para ellos, con colores llamativos adecuadamente combinados y materiales de reciclaje.

Paralelamente al proceso de implementación y adaptación del bus se inició la segunda etapa del proyecto con una duración de un año escolar. Esta etapa comprende la logística, las coordinaciones con la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) del ministerio de Educación y los convenios, las visitas previas a cada centro y su evaluación inicial, 4 visitas con el bus a cada aula, las capacitaciones de animadoras/maestras y coordinadores, las conversaciones con cada familia, la difusión de la propuesta en la comunidad, el monitoreo y la evaluación final.

### Elementos del bus

En el interior cuenta con los siguientes módulos sensoriales: módulo de periscopio, módulo de micas de colores, módulo de espejos cóncavo, convexo, plano y curvo, módulo de lupas, módulo de caleidoscopio, módulo de caja con sonido con cuerdas, módulo de xilófono de tubos, módulo de xilófono pequeño, módulo de cornetas, módulo de olfato, módulo de pesos, módulo de pendientes de madera, módulo de laberinto, módulo de imanes, módulo de tacto, timón, tubo conductor del sonido y tobogán para la salida.

El exterior del bus está pintado con dibujos atractivos para que se distinga a medida que hace su recorrido por las diferentes zonas de la ciudad. Los módulos del exterior tienen elementos de fácil acceso para las comunidades visitadas, pueden ir variando para adecuarse a las realidades, a las celebraciones y a las costumbres de cada zona visitada. En la actualidad, se exhiben tres módulos: uno con juegos de arena; otro con de telares grandes y pequeños; y un módulo de percusión con cajones y vasija de sonido.

El bus es un espacio interactivo completo. Por ello, algunos padres de familia y coordinadoras comentan: «el bus es una bendición para nuestros niños», «es un bus maravilloso», o «estoy picón porque no tuve algo así cuando pequeño».

### Logística del proyecto

El equipo de trabajo del bus está conformado por una profesora de educación inicial, una psicóloga y un animador chofer que conduce el bus y toca la guitarra. El bus fue bautizado como «Rum-Rum El Explorador» después de hacer un sondeo de opinión

a niños y maestras sobre cual sería el nombre que mejor identificase la propuesta. Se creó especialmente una canción de «Rum Rum El Explorador» para el inicio de las actividades diarias con el bus. Dicha canción describe los módulos del bus, motiva la participación de los niños, invita a explorar, crear y jugar libremente.

Se firmó un convenio de participación en el proyecto de Rum Rum El Explorador por un año, con los representantes de 40 Pronoei pertenecientes a la UGEL 01 y 40 Pronoei pertenecientes a la UGEL de Ventanilla y la Asociación Caritas Gracianas con la participación de sus respectivos directores.

### Objetivos de Rum Rum El Explorador

#### Objetivo General

Complementar la labor educativa de los programas en los Pronoei, promoviendo aprendizajes activos y actividades de autodescubrimiento mediante la implementación de un bus itinerante e interactivo, con la participación de empresas líderes en responsabilidad social del sector privado.

#### Objetivos Específicos

- Capacitar a las maestras/animadoras de los PRONOEI para lograr que realicen actividades más vivenciales y de experimentación en sus programas educativos.
- Incrementar las actividades de experimentación, exploración y observación que realizan los niños en los programas de los Pronoei.
- Sensibilizar de los padres de familia sobre la importancia del desarrollo infantil y del juego en los primeros años de vida.

**Beneficiarios**

- 80 programas de Pronoei
- 1600 niños y niñas menores de 5 años
- 80 maestras/animadoras de Pronoei
- 22 coordinadoras de Pronoei
- 1600 Padres de Familia o Tutores.

Se seleccionaron 80 Pronoei a visitar por año, en el cono norte y el cono sur de Lima. Concretamente, durante el 2005, se visitaron los distritos de Ventanilla, San Juan de Miraflores, Villa El Salvador, Villa María del Triunfo y Lurín, zonas cubiertas de arenales, donde existe la proliferación de viviendas precarias, que cubren los cerros, la mayoría de ellas sin agua corriente ni desagüe. Los requisitos para su selección fueron:

- La posibilidad del acceso del bus para que se estacione sin problema y no ofrezca peligro alguno para los niños.
- Que la animadora del PRONOEI tenga por lo menos dos años de experiencia.
- Que sean los PRONOEIs más necesitados de la zona.

**Acciones previas y capacitaciones**

Para medir el impacto de la propuesta antes de iniciar las actividades se estableció una línea de base que implicó la aplicación de encuestas al azar a animadoras para obtener un perfil metodológico, otro para un perfil profesional y otro sobre la realidad de los PRONOEIs (infraestructura, organización, nivel de participación de los padres de familia), un análisis de participación de las animadoras y observaciones de clases. Como resultado, y como decíamos, vimos que

existe un excesivo uso de fichas, de materiales prediseñados y pocos espacios de manipulación y exploración de acuerdo a los intereses de los niños y niñas.

La propuesta comprende diversas capacitaciones por año. Algunas –al inicio del curso– van dirigidas a las animadoras; en ellas, se realizan presentaciones temáticas, dinámicas de participación, y material complementario como la guía metodológica sobre proyectos y actividades, basada en las experiencias y actividades pedagógicas que se han realizado en el local del centro educativo de Miraflores durante estos años. Existe otra capacitación, que llamamos de seguimiento, que se desarrolla a mitad del año escolar; cuenta con una presentación más práctica sobre la realización de proyectos de investigación con los niños en el aula. Para las coordinadoras de cada UGEL también se realizan capacitaciones sobre supervisión y monitoreo. De esta forma, pueden apoyar la ejecución de los proyectos con sus animadoras, se realizan una capacitación al inicio y otra a mitad del año escolar.

**Visitas de Rum Rum El Explorador**

El proyecto consta también de otras acciones como la visita del bus itinerante a cada Pronoei. Éstas se realizan cuatro veces por centro y por año. En cada lugar, el bus está una hora y en él participan alrededor de 20 a 25 niños cada vez. Los niños interactúan libremente con los elementos del bus y el equipo los acompaña resolviendo dudas y curiosidades. Experimentan a través del juego y de la manipulación con los materiales. Los niños pueden desarrollar diferentes áreas como la motricidad, la percepción, la ubicación espacial, el lenguaje, la atención y la creatividad. También las maestras/animadoras pueden tener la experiencia directa con el bus, para así irse entrenando y lograr instalar estas experiencias en sus actividades regulares

La llegada del bus –en cada comunidad– genera un gran «impacto»: algunos no podían calmar su entusiasmo y subían y bajaban reiteradas veces; otros subían con mucha cautela e iban acercándose poco a poco a los módulos y admiraban todo cuanto había a su alrededor; también estaban los que no querían subir y permanecieron todo el tiempo jugando con los módulos del exterior; incluso hubo un niño que no se desprendió de su profesora por que tenían miedo de que el bus fuera el de la vacunación del Ministerio de Salud, o que estando dentro del bus, éste arrancase y lo llevase lejos de sus padres.

La segunda visita se realiza durante el segundo bimestre escolar. Se hicieron esfuerzos para coordinar con mayor anticipación a fin de asegurar la asistencia de todos los niños. En esta oportunidad, se colocaron afiches promoviendo el proyecto en la comunidad con el lema «Niño que explora, Niño que aprende». Esos afiches contienen los logos de las empresas auspiciadoras y fueron colocados en los PRONOEIs, paraderos formales, locales comunales, comedores populares, y en algunos puestos de periódicos y kioskos. Una experiencia gratificante fue que algunas familias ofrecieron las paredes de sus casas para que también allí fueran colocados los afiches.

Se realizaron las visitas de la tercera etapa en el tercer bimestre escolar, y pudimos observar notables cambios de actitud en los niños, las coordinadoras y las animadoras. La relación era más cercana, en especial de aquellas animadoras que, durante las primeras visitas, se mostraron tensas o preocupadas por el aparente descontrol de los niños. En este caso, tuvieron en cuenta las sugerencias dadas por el equipo del bus y no trataron de presionar a los niños para fijar su atención. A su vez, los niños se mostraron más curiosos, observadores de mayores detalles y realizaron juegos más creativos



La cuarta visita del bus se llevó a cabo en el último bimestre escolar. A estas alturas del camino, con las dos capacitaciones realizadas y las visitas del bus, las animadoras ya tenían más conocimientos sobre la propuesta, decidiendo incluir dentro de su programación algunas actividades sugeridas en las capacitaciones para que los niños tuvieran mayores experiencias directas con los materiales. Realizaron mayores experiencias sensoriales con sus niños y algunas animadoras trabajaron proyectos de investigación en sus aulas. Otras construyeron materiales cotidianos para que los niños pudieran explorarlos directamente: el 24% de las animadoras realizaron réplicas de los módulos del bus.

### Algunos resultados

Como en la cuarta visita nos habíamos planteado evaluar los posibles cambios surgidos después de las visitas y de las dos capacitaciones, se empezó el proceso de observación y entrevista a 69 animadoras.

El 50% de éstas realizaron proyectos en el aula de los cuales el 17% cumplió con las 3 etapas de proyecto.

El 43% lo hizo parcialmente y el 40% no llevó a cabo ningún proyecto.

### Conversaciones con las familias

Otro elemento importante de la propuesta es el trabajo con las familias. Durante el segundo bimestre, con el apoyo del equipo asesor, se organizaron las conversaciones con las familias, cuya finalidad era informar, por lo menos al 20% de los padres de los PRONOEI, acerca de la metodología más activa, lejos de tareas y fichas, con mayor respeto y atención a las características propias de los niños pequeños, e invitarlos a una reflexión sobre el maltrato infantil muy común en estas zonas.

Las conversaciones fueron muy ricas en contenidos y tuvieron una gran acogida. Realizamos un total de 29 reuniones con una asistencia de 1242 padres y madres.

### Acciones de voluntariado

Finalmente, esta propuesta fue complementada por la acción de un voluntariado de peruanos residentes en el extranjero quienes colaboraron para la implementación de 30 Cajas de Juegos. Estas cajas fueron sorteadas entre los Pronoei participantes y tuvieron como finalidad alentar a las animadoras para que disfrutasen, a través del juego, con sus niños, remarcando que no existe ningún patrón, ni forma especial para jugar. La acogida fue buena e inesperada:

- Las animadoras consideraron que algunos de estos juguetes eran como replicas en pequeño del bus.
- Y para los niños, las cajas de juegos, han significado la presencia del bus durante su estancia en el aula.

Nos informaron que algunos niños se llevaron en sus bolsillos los cubitos o los animalitos para colocarlos debajo de sus almohadas «por que es de Rum-Rum».

### Principales Indicadores después de un año

- El 54% de las maestras/animadoras están completamente capacitadas sobre la propuesta metodológica; el 38% están medianamente informadas; y un 8% dispone de poco nivel de información.
- El 89% de las coordinadoras están completamente capacitadas sobre la propuesta metodológica; el 7% están parcialmente informadas; y el 4% disponen de poco nivel informativo.

- El 90% de las animadoras, el 89% de las coordinadoras y el 26% de las familias fueron informados en la propuesta del proyecto.

### Conclusiones

- Qué la metodología actual no permite tomar en cuenta el interés de los niños. El nivel protagonista recae exclusivamente en las maestras/animadoras quienes deciden qué actividades realizar con una tendencia al desarrollo de las habilidades académicas, sin considerar la edad del pequeño, sus intereses y la posibilidad de desarrollar su pensamiento crítico y divergente.
- Nuestra propuesta es pertinente porque se adecua a los intereses del niño y disminuye el desgaste de las maestras/animadoras frente a las exigencias de la disciplina.
- Considerando la escasez de recursos de los PRONOEI, nuestra propuesta favorece a que las maestras/animadoras descubran y utilicen los elementos que tienen en su medio, para realizar diferentes actividades sensoriales.
- Consideramos pertinente la propuesta porque existe una buena acogida ya que está vigente el pensamiento constructivista en el nivel de Inicial, pero existen dificultades para implementarlo en la práctica ya que los cambios de actitud en las animadoras y coordinadoras toman mayor tiempo y estímulo. Asimismo, ha sido fácil de implementar porque busca utilizar los recursos locales existentes y adecuarlos a la realidad de los PRONOEI.
- Es un modelo que impacta en los PRONOEI y genera réplicas elaborando módulos por iniciativa propia. Ha demostrado ser un buen estímulo para romper la inercia de un estilo pedagógico convencional que actualmente existe en el nivel de inicial. ■



## Plataforma Estatal por el 0-6

La Plataforma Estatal por el 0-6 se constituyó este fin de semana en Madrid con el objetivo de coordinar y aglutinar todos los movimientos por el 0-6 de las distintas CC.AA. en demanda de que se reconozca el carácter unificado de la Educación Infantil como etapa y la importancia idéntica de sus dos ciclos.

Esta iniciativa surge, tras los numerosos apoyos recibidos por el «Manifiesto por la Integralidad de la Etapa de Educación Infantil 0-6» promovido por la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid, que de momento aglutina tanto a profesionales de la Educación como padres y madres de familia e instituciones sociales, culturales y políticas de distintas comunidades.

El Manifiesto demanda que el próximo Real Decreto sobre Requisitos Mínimos de los Centros incluya la etapa completa de Educación Infantil. Reclama también que el Gobierno elabore y publique un Real Decreto de enseñanzas mínimas sobre el ciclo de 0 a 3 años que complementa el ya publicado para 3-6 y reconozca el carácter unificado de ambos ciclos educativos.

El citado Manifiesto cuenta ya con más de 7.000 firmas de apoyo y ha sido suscrito por entidades como Concejo Educativo de Castilla-León (M.R.P.), Junta de Portavoces de EE. Infantiles de Madrid, Consejos de Redacción de Madrid y Navarra de la Revista *In-fan-cia*, Departamentos de varias Facultades Públicas de Educación, diversas Federaciones regionales de Sindicatos (CC.OO,

UGT, CGT), Partidos Políticos (I.U.), y escuelas 0-6, colegios, institutos de Educación Secundaria, asesores de Educación Infantil de C.A.P., y equipos de Atención Temprana de diversas Comunidades.

La constitución de esta Plataforma se realizó en los locales de Acción Educativa (miembro de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid) con la presencia de una representación de Castilla-La Mancha (Ana Palomares y M<sup>a</sup> Carmen Guillén), Extremadura (Ángela Jiménez), Madrid (Lali Vaquero, Mercedes Escobar y Alicia Alonso) y Navarra (Javier Ibáñez) y con el apoyo expreso manifestado por otras que no pudieron asistir.

Durante el acto de constitución se dio un paso más al recalcar la importancia de aunar esfuerzos y plantear un trabajo común que englobe a todo el Estado, pues la regulación de esta etapa (la más importante de la Educación pues es la base sobre la que se asientan todas las demás) debe realizarse a través de Reales Decretos para sus dos ciclos, no sólo para el segundo de ellos (3-6 años), como se pretende. Se trata de evitar, como afirmó Mercedes Escobar, «el ninguneo del primer ciclo (0-3) y la *primarización* del segundo (3-6) que se manifiesta tanto en la LOE como en el Real Decreto 1630/2006 de Enseñanzas Mínimas y en los decretos que han ido apareciendo en las Comunidades».

Sobre el objetivo principal de la Plataforma Estatal, Alicia Alonso, de Acción Educativa, dijo que «la L.O.E. ha supuesto, en relación con la LOCE, recuperar cotas importantes de

libertad, equidad, democracia y desarrollo integral en el Sistema educativo. Sin embargo, si la comparamos con los niveles LOGSE, en concreto respecto de la Educación Infantil, representa un retroceso y, sobre todo, la pérdida de una gran oportunidad para consolidarla, que todavía es remediable. Creemos que, después de ser incluido, de nuevo, el primer ciclo de Educación Infantil en esta etapa educativa, la cesión a las Administraciones Educativas de su regulación, (referida tanto a currículum como a requisitos mínimos de los centros, ratios y profesionales) constituye una discriminación para éste que no tiene parangón en ningún otro ciclo o etapa del sistema educativo general.»

Javier Ibáñez, portavoz de la «Asamblea de Ayuntamientos por el 0-3», explicó la experiencia que consiguió llevar una Iniciativa Legislativa al Parlamento de Navarra, así como el trabajo desarrollado por la «Plataforma del 0-3 de Navarra» que ha conseguido agrupar a la Comunidad Educativa de las Escuelas Infantiles, sindicatos, partidos políticos, etc., como ejemplo extrapolable de trabajo en común.

Ángela Jiménez, Ana Palomares y M<sup>a</sup> Carmen Guillén describieron la grave situación en que se encuentra la Educación Infantil 0-3 en Extremadura y Castilla La Mancha, tratada en la práctica como asistencial y dependiente de Consejerías que, como en la mayoría de Comunidades, ni siquiera dependen de Educación, sino de Servicios Sociales.

Lali Vaquero afirmó el compromiso de Izquierda Unida con el modelo de Educación Infantil defendido y su apoyo al mismo.

En la misma reunión, la delegación presente aprobó también solicitar a los miembros de la Mesa Sectorial de Educación que apoyen el Manifiesto. Igualmente, acordaron desarrollar las estrategias oportunas para defender la calidad educativa, el carácter propio y la Integralidad de la etapa completa, buscando más adhesiones en todos los ámbitos sociales, organizando una recogida de firmas a nivel estatal, escribiendo artículos al respecto, manteniendo reuniones, estudiando acciones como recursos legales, etc.

*Alicia Alonso*

«Plataforma Estatal por el 0-6»

### Manifiesto por la Integralidad de la Etapa de Educación Infantil 0-6: Peticiones al Gobierno

Reforma y Política Educativa (Acción Educativa)  
Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid

### Presentación

La *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación ha supuesto, en relación con la LOCE, recuperar cotas importantes de libertad, equidad, democracia y desarrollo integral en el Sistema educativo. Sin embargo, si la comparamos con los niveles LOGSE, en concreto respecto de la Educación Infantil, representa un retroceso y, sobre todo, la pérdida de una gran oportunidad para consolidarla, que todavía es remediable, lo que constituye el objeto de la presente petición.

Creemos que, después de ser incluido, de nuevo, el primer ciclo de Educación, en esta

etapa educativa, la cesión a las Administraciones Educativas de su regulación, referida tanto a currículum como a requisitos mínimos de los centros, ratios y profesionales constituye una discriminación para éste que no tiene parangón en ningún otro ciclo o etapa del sistema educativo general.

Consideramos que, una vez pasados los plazos legales para recurrir los apartados que lo permiten, tanto la propia Ley como el *Real Decreto 1630/2006*, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, *es aún posible*.

- Que el Gobierno elabore y publique un Real Decreto en el que se contemplen los derechos que reclamamos los y las profesionales de Educación Infantil y sus familias, en especial para 0-3, ligándolo al publicado R.D para 3-6 y reconociendo el carácter unificado de ambos.
- Que el futuro Real Decreto que determine los requisitos mínimos de los centros, ratios y profesionales, en sustitución del Real Decreto 1537/2003, incluya la etapa completa de Educación Infantil.

### Justificación legal y desarrollo:

1.- *En relación con las enseñanzas mínimas contenidas en el currículo:*

La Ley Orgánica del derecho a la Educación (junio 1985), *LODE* establece en su *Disposición adicional 1ª.2.ª* que el Estado es quien fija las enseñanzas mínimas:

2. En todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado:

c) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.

La Ley Orgánica de Educación (mayo de 2006), *LOE*, establece qué es el currículo y que al Gobierno le corresponde su fijación en relación con las enseñanzas mínimas, estableciendo con exactitud el porcentaje de éstas que le compete:

*LOE Artículo 6. Currículo.*

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la Disposición Adicional Primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

3. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquellas que no la tengan.

En el *artículo 3.2* la *LOE* considera a la Educación Infantil, sin distinción de ciclos, como una enseñanza que ofrece el Estado. En el *artículo 6.1* se contempla los elementos que componen el currículo, referido a las enseñanzas reguladas en esta ley y establece que lo ha de fijar el Gobierno. En el Capítulo I del Título Primero, *artículos 12 a 15*, se contempla como una etapa comprendida dentro de tales enseñanzas a la Educación Infantil.

Sin embargo, la *LOE* delega en las Administraciones Educativas, en su *artículo 14.7*, la determinación de una parte de ese currículo, la referida a los contenidos educativos del 1º ciclo de la etapa, lo que entendemos es una dejación de sus competencias:

Las Administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo. Asimismo, regularán los requisitos que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumno-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares.

El *Real Decreto 1630/2006*, de 29 de diciembre, cuyo desarrollo afecta sólo al segundo ciclo, ratifica lo anterior al establecer en su *artículo 5*, referido a los contenidos educativos y currículo:

1. Las administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer

### Nuestra portada



Situaciones de vida cotidiana de la infancia. Burkina Faso, África, fotografía de Lurdes Garijo. En esta comunidad del País Lobí sus habitantes viven fundamentalmente de la talla de madera. Los adultos trabajan en medio del poblado, los niños les observan y ellos se observan entre sí. Aprendizaje significativo, participación, observación... El aprendizaje –¿podríamos hablar de juego?– forma parte de la vida cotidiana. El aprendiz, en este caso un niño, «participa activamente, en compañía de otros miembros de su comunidad, en la adquisición de destrezas y formas de conocimiento socioculturalmente valoradas», como señalaría Bárbara Rogoff en su libro *Aprendices del pensamiento*.

ciclo de la Educación infantil de acuerdo con lo dispuesto en los artículos anteriores.

2. Las administraciones educativas establecerán el currículo del segundo ciclo de la Educación infantil, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas en este real decreto.

Esta situación crea un *enfrentamiento de significado entre los artículos 3.2 y el 6 de la LOE y la Disposición adicional primera 2.c) de la LODE, con lo prescrito en el artículo 14.7 de la LOE y en el artículo 5 del R.D. 1630/2006, del que sale desmembrada la Etapa de Infantil y, en concreto el 1º de sus ciclos.*

Pretendemos que esta incoherencia sea enmendada con la publicación de un Real Decreto para el primer ciclo de Infantil en el que se incluyan los contenidos educativos como parte del currículum cuya determinación parece que el Gobierno Central pretende omitir, haciendo así dejación de su deber. Queremos igualmente que este futuro Real Decreto se relacione explícitamente con el Real Decreto 1630/2006 establecido para el segundo ciclo y que se haga en virtud de los principios generales de la etapa, reconocidos en el artículo 14 de la Ley actual.

2.- *En relación con los requisitos mínimos de los centros, las ratios y las titulaciones de sus profesionales*

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), LODE, establece en su artículo 14 que los requisitos mínimos se refieren a ratios, titulaciones profesionales y requisitos de espacios y que es al Gobierno de la Nación a quien corresponde establecerlos:

1. Todos los centros docentes deberán reunir unos requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con garantía de calidad. El Gobierno establecerá reglamentariamente dichos requisitos mínimos.

2. Los requisitos mínimos se referirán a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas y número de puestos escolares.

Entendemos que lo anterior *entra en colisión* directamente con lo contemplado en el mencionado artículo 14.7 de la LOE, en el que se establece que son las Administraciones las que fijarán los criterios al respecto para el 1º ciclo de Educación Infantil.

Entendemos que, *desde el marco legal actual*, y por los motivos arriba expuestos, estamos en una *situación de contradicción legal que puede resolverse publicando un Real Decreto que*, como el 1004/1991, *contemple en un sólo texto legal la regulación de los requisitos mínimos de todos los Centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitario, incluídos los del primer ciclo de Infantil.*

### Conclusión

Entendemos que hay base jurídica suficiente para afirmar que el Artículo 14.7 y 92.1 de la LOE y el artículo 5 del Real Decreto 1630/2006 atentan directamente contra el artículo 3.2 y el 6 de la misma LOE y contra el artículo 14 y la disposición adicional 1ª, 2, C de la LODE, en la que se fundamentan. Creemos que la realidad creada por la LOE y el R.D. 1630/2006, constituye una interpretación legal que menoscaba e imposibilita el objetivo de la

Administración General del Estado: el de tratar de marcar unos mínimos generales para todo el Estado Español.

Exigimos que esta contradicción, al parecer no recurrible por simple cuestión formal, (haberse pasado el plazo para ello), sea resuelta mediante la publicación de:

- 1 Un Real Decreto sobre enseñanzas mínimas que las regule, en todos los aspectos contemplados como currículo por la propia LOE, incluidos los contenidos educativos, y que éste se ligue al Real Decreto 1630/2006 para 3-6, reconociendo el carácter unificado de ambos para dar respuesta educativa a la etapa completa de Educación Infantil.
- 2 Un Real Decreto sobre Requisitos Mínimos para todos los Centros docentes de enseñanzas no universitarias, incluidos los de 0-3, que sustituya y derogue el Real Decreto 1537/2003.

Reforma y Política Educativa Grupo de trabajo de A.E.

Alicia Alonso Gil (coordinadora)

Acción Educativa (Federación de MRP's de Madrid)

En Madrid, a 1 de abril de 2007

### FE DE ERRATAS

Hacemos constar que en el número 34 de *Infancia*, página 32, columna central, líneas 2 y 7 aparece escrita la expresión «números desnudos». En realidad debería decir «números nudos»: aquéllos que sirven como puntos de referencia y conexión, que permiten generar el resto a partir de ellos, que resultan más fáciles a los niños y les sirven de apoyo para comprender y tejer la compleja red del sistema de numeración.

### Intercambio Pedagógico, en Murcia

Después de una década viajando de centro en centro, después de recorrer la geografía educativa viendo y viviendo las alegrías y los avatares de los cambios en Educación Infantil, continuamos.

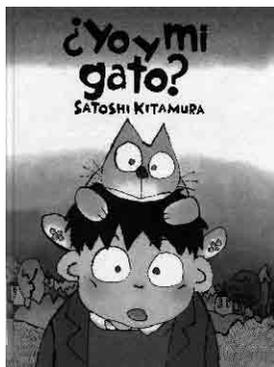
Ahora, en el viaje número 11, Totana nos recibió como si fuese la primera vez que se realizaba el Intercambio.

El día 2 de Junio arribamos con nuestro equipaje de bolis, folios y cámaras digitales, y con la emoción de reencuentro. Primero llegamos a la Escuela Infantil Clara Campoamor, donde el equipo educativo nos dio la bienvenida y un magnífico desayuno. Pasamos a deambular por los espacios remodelados, por las ideas y los hechos de los proyectos de música e inglés, las canciones y los cuentos resonaban a nuestros pasos y se vivían los 20 años de trabajo que se iban a celebrar a la semana siguiente. De allí en... casi, casi en fila, nos fuimos al Colegio Reina Sofía, más proyectos, mas vida, más ilusiones concretadas, desde los Piratas del Caribe a las fiestas tradicionales pasaron por nuestros ojos de aula en aula. Allí también vimos dos aulas de la Escuela Infantil Carmen Baró.

Después nos fuimos a comer, más comentarios, más besos y buenas y mejores intenciones de juntarnos, de trabajar intercambiando ideas, más brindis, y siempre un... ¡Hasta el próximo año!

Consejo de Infancia en Murcia





Satoshi KITAMURA:  
*¿Yo y mi gato?*  
 México: Fondo de Cultura  
 Económica, 2000.

*¿Yo y mi gato?*, de Kitamura es un relato ingenioso y con una estructura circular.

La edición es muy acertada para este tipo de obra: el texto comienza en la hoja anterior a la portada. Si el lector no está un poco atento y se salta ese inicio, su despiste puede ser grande, pues esa introducción hecha por el narrador es clave para comprender la historia.

Luego, el narrador, el mismo protagonista, juega con nosotros y nos embruja como lo ha hecho la anciana con él mismo. A decir verdad no se sabe bien si el protagonista es el niño o el gato, pues se da un intercambio de cuerpos. ¿Nos imaginamos en un cuerpo de gato? Es lo que le pasa a Nicolás, que tiene un cuerpo de gato que le da posibilidades divertidas pero que le causa más problemas que alegrías. E ¿imaginamos un gato con el cuerpo de un niño? Pues es un niño

loco de remate, tanto que la madre de Nicolás ha de llamar al médico. Pero los adultos no se enteran de lo que pasa: la madre se entera poco y menos aún el médico.

Como libro publicado por Fondo de Cultura Económica ha sido traducido en México a un castellano con el registro particular de allí («guácala!» «la barda de ladrillos», etc.), que, aunque requiera equivalencia de algunos términos, en general, no plantea ninguna dificultad para la comprensión.

Es un libro muy divertido que pone en ejercicio el ingenio del lector, pues los cambios de apariencia de los personajes presentan una dificultad considerable. A partir de 4 años

**Haur Liburu Mintegia**  
**Facultad de Humanidades**  
**y Educación**  
**Mondragón Unibertsitatea**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y  
 CIENCIA:  
*Calidad para todos.*  
*Premio Marta Mata 2006*  
 Madrid: MEC, 2007.



Desde el curso 1998-1999, el Ministerio de Educación y Ciencia ha otorgado Premios de Actuaciones de Calidad a centros públicos y privados que se han destacado por la mejora de la calidad de su gestión organizativa según los modelos o normas existentes de gestión de organizaciones: EFQM (Modelo Europeo de excelencia adaptado a los centros educativos), ISO, CAF, etcétera.

A partir del año 2006, la convocatoria de Premios Marta Mata a la calidad de los centros educativos se ha orientado a premiar a centros públicos y privados, que con uno u otro modelo de gestión, se distinguen por tener una larga trayectoria en la búsqueda de respuestas de calidad a través de los principios y valores educativos que orientan su acción educativa, los objetivos y las opciones

pedagógicas que se desprenden de los mismos así como la mejora de su acción educativa para conseguir una educación de calidad para todos.

El objetivo principal del premio es reconocer, destacar y dar visibilidad a la trayectoria de aquellos centros docentes no universitarios que se han distinguido por sus buenas prácticas y por el esfuerzo compartido de la comunidad educativa en la búsqueda de la mejora de la acción educativa, para conseguir una educación de calidad.

# Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_

Población: \_\_\_\_\_

Provincia: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

NIF: \_\_\_\_\_

Se suscribe a *Infancia*, año 2007 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)  
 Precio para 2007 (IVA incluido):  
 España: 43,60 euros  
 Europa: 52,20 euros  
 Resto del mundo: 55,20 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

## Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

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

Firma del titular

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

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

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

*Consejo de Redacción:* Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Carmen García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Izaskun Madariaga, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Joaquín Rayón, Carmen Soto

*Consejos Autonómicos:*

*Andalucía:* Mercedes Blasi, Silvia Cortés, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez

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

*Canarias:* Dolores Acosta, M.<sup>a</sup> Jesús Boquete, Leonor Cabrera, Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marrero, Ruth Martínez, Yolanda Melián, M.<sup>a</sup> Julia Moiche, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Delia Suárez, M.<sup>a</sup> Dolores Suárez, Cándida R. Toledo, Nayra Travieso

*Cantabria:* J. Antonio Arce, Isabel Bolado, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, M.<sup>a</sup> Cruz Torrecilla  
*Castilla-La Mancha:* Isabel Aparicio, Antonia García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla

*Castilla-León:* Helena del Amo, Inés Delgado, M.<sup>a</sup> Jesús Garrido, M.<sup>a</sup> del Carmen 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 la editorial.

*Euskadi:* Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Koro Lete, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Maite Pérez

*Extremadura:* M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Carmen de Tena  
*Galicia:* M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.<sup>a</sup> Dolores Rial, María Vilar  
*Madrid:* Pepa Alcrudo, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Mercedes Escobar, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Pilar García, Francesca Majó, Alicia Rihuete

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

*Navarra:* Ana Araujo, Ana Albertín, Mirta L. Eiroa, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.<sup>a</sup> Lucía Pellejero

*Proyecto gráfico y diseño de cubierta:* Enric Satué  
*Foto de cubierta:* Lurdes Garijo

*Impresión:* IMGESA  
 Alarcón, 138-144.  
 08930 Sant Adrià de Besòs (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.: 7,30 euros ejemplar (IVA incluido)**

*Colabora:*

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia 