



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Europa

2007

106

NOVIEMBRE
DICIEMBRE

De nuevo

Desde hace años y de manera cíclica se hace pública la voluntad de los gobiernos, tanto central, autónomo o local, de crear nuevas plazas de escuelas infantiles para las niñas y los niños menores de tres años. Una voluntad que suele recogerse en titulares en los medios de comunicación, pues los medios de comunicación son conocedores de la expectativa que la noticia tendrá en la sociedad, necesitada como está de este servicio educativo.

De nuevo, a finales de septiembre apareció la noticia, esta vez según parece los Presupuestos Generales del Estado contienen una partida de 100 millones de euros, para impulsar la creación de nuevas plazas educativas para la infancia de 0 a 3 años.

De nuevo, ante tales informaciones, inevitablemente surge la duda, ¿estaremos ante la fábula de Esopo «El pastor y el lobo»? Ante la duda, legítima, después de tan reiterado anuncio, optamos por creer en la tradición popular, pensando que «nunca es tarde si la dicha es buena».

En teoría, la memoria económica que acompañaba la LOE contenía el compromiso para ampliar la oferta en

este primer ciclo de la educación infantil, pero, de nuevo, la partida presupuestaria o era de difícil localización o se esfumó entre otras prioridades. A pesar de todas las dificultades para seguir una partida presupuestaria, desde el Estado a cada CCAA y desde cada CCAA a los Ayuntamientos, lo cierto es que, durante los tres últimos años, la estadística indica un cierto crecimiento en la oferta para menores de 3 años.

De nuevo, surge la eterna dicotomía: ¿Qué es prioritaria, la cantidad o la calidad? Y, con ella, los defensores de una u otra prioridad. Para el mundo conocedor de la infancia, tanto el científico como el práctico, ésta es hoy una falsa dicotomía: sólo una oferta de calidad es garantía de una cantidad sostenible para la infancia, para las familias y para nuestra sociedad. Y nadie osa cuestionar el derecho de los niños y sus familias a tener acceso a Escuelas infantiles públicas y de calidad.

De nuevo, surge la duda, o, para ser precisos, la seguridad de saber que al afán de poder dar cifras, por lo tanto de priorizar la cantidad, va a relegarse la calidad. Ya en la LOE, el Estado se ha inhihido de su responsabilidad de decretar requisitos mínimos de calidad para la educación infantil de 0 a 3 años, delegando en las CCAA la regulación del primer ciclo del Sistema

Educativo, cosa que no sucede con ningún otro ciclo. De ello se derivan dos riesgos: ahondar en los desequilibrios territoriales en las condiciones de las escuelas infantiles 0-3. Por otra parte, elaborar mínimos que busquen sólo el aumento de plazas. Los primeros decretos aprobados son deplorables, como lo son los borradores que están en proceso de elaboración. La seguridad se basa también en la realidad, pues el modesto incremento de la oferta durante de los últimos tres años evidencia que se ha hecho a costa de un gran retroceso de la calidad.

De nuevo, se hace imprescindible la movilización impulsada por la Plataforma Estatal por el 0-6 para reclamar la coherencia entre la Ley y las normas que la desarrollen puesto que, ni política, ni económica, ni socialmente es tolerable un retroceso sobre la poca calidad conquistada para la infancia en los requisitos mínimos del decreto 1004 de desarrollo de la LOGSE.

La historia de la Educación Infantil durante el siglo XX es un claro testimonio de que, sólo en periodos reaccionarios, pudo darse marcha atrás en las conquistas democráticas y de progreso. ¿Es así en el periodo actual, o será, de nuevo, que tan sólo se trata de un eslogan o de una quimera?

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia	Mercedes Civarolo	3
	Marta Mata: la lucha por la calidad de la educación infantil	Josep González-Agàpito	7
Escuela 0-3	Las salidas diarias: la educación ante los peligros	Ainhoa Garaño, Iraia Etxebeste	10
	¿Alguna vez te has preguntado?		14
	Espacio amable: El mundo en un árbol	Oiartzungo Udal Ikastola Partzuerga	15
	Naturaleza activa	M. Llanes, Y. Cabrero, R. Cabrero, A. Gutiérrez	16
Buenas ideas	Músicas del mundo: Melodías tradicionales de la Europa Mediterránea		23
Escuela 3-6	Temáticas ilusionadas, implicaciones sorprendentes:		
	La conquista de la forma	Soledat Sans	24
	¡Números por todas partes!	Sílvia Majoral	26
	La cámara digital	Anna Torner	33
Infancia y salud	La letra pequeña	Imma Riu	36
Informaciones			40
Libros al alcance de los niños			43
Biblioteca	sumario		43
Índice 2007			45

Despedida de las familias cuyos hijos han finalizado la etapa de educación infantil

En la E.I. La Casa de los Niños de Getafe, desde siempre el mes de junio, es un mes de despedida de niños y familias que dejan la Escuela Infantil, para incorporarse a Primaria.

Aunque todos los finales de curso tienen su carga emotiva en la Comunidad Educativa, éste ha sido especial para los profesionales que trabajamos en la escuela

El reconocimiento explícito de las familias hacia el desarrollo de nuestro Proyecto Educativo y el agradecimiento por como se han sentido partícipes y acogidas por todas las personas que formamos parte de esta escuela (docentes y no docentes), su apuesta clara y firme por la Educación Pública y de calidad, nos ha inyectado una gran dosis de ánimo para continuar con nuestra labor educativa conjunta.

Por tal motivo, desde la Escuela nos gustaría compartir, transcribiendo la carta recibida (con el consentimiento de los protagonistas), con todos los profesionales de la etapa, así como con las familias, éste sentir expresado con el sentimiento más profundo y con las mejores intenciones de seguir apoyando allá dónde estén la tarea educativa y colaborando en la construcción de una escuela viva en la que todos tenemos cabida y aprendemos juntas.

Carta de las familias

Termina el curso escolar. Unos se van, otros se cambian de cole, otros seguirán el año que viene... Queremos agradecer el esfuerzo y la dedicación que, otro año más, toda la escuela, escuela pública, ha derrochado con nuestros hijos.

De escuela pública nos gusta hasta el término: es inclusivo, no excluyente, iguala a todos, independientemente del punto de partida de cada uno, de su lugar de origen, de su entorno socioeconómico, de su situación vital. Permite construir desde la base sin que nadie comience con ventaja, o mejor dicho, para que todos comiencen al unísono, porque la vida no es una carrera. Es un viaje, una travesía. Y durante esa travesía necesitamos que manos expertas y amigas, sobre todo al comienzo, nos enseñen a manejar la nave de nuestra propia vida. Esto en resumen es educar, educar en la escuela pública. Porque antes de aprender a leer o escribir, necesitamos aprender cosas más importantes: que no se debe menospreciar a nadie, que todos somos diferentes y en esa diferencia está la grandeza del ser humano, que hay que saludar cuando se llega, que hay que dar un beso cuando me despido, que debo consolar al que llora... Había un libro que contaba que todo lo verdaderamente importante de la vida se aprende en la escuela infantil, en

la escuela infantil pública. Luego en Primaria, en Secundaria o en la Universidad aprenderemos cosas, pero seguramente no serán tan importantes como lo que nuestros hijos e hijas aprenderán aquí

Aquí han ejercitado la sonrisa, la alegría, la confianza, el cariño, el respeto a los demás. La importancia de las cosas pequeñas, han cultivado la amistad, han enfrentado los conflictos, han aprendido los límites... Aquí han descubierto lo importantes que son, y lo importante que es el que tienen al lado. Aquí se han cultivado personitas, no conocimientos ni apariencias. Aquí cada día ha sido distinto, siempre con algo que celebrar, siempre con algo que compartir. Todos han sido protagonistas algún día, y cada día todos eran los protagonistas. Parece lo mismo pero no lo es. Siempre jugando, siempre aprendiendo. Aprender jugando es un lujo en los tiempos que corren, y nosotros lo estamos disfrutando. Y vosotros lo estáis disfrutando. No lo desaprovechéis. El derroche de imaginación de las «profes» es infinito para programar tantos juegos y actividades. Increíble de verdad. Una tarea agotadora que no tiene precio.

Esta ha sido nuestra segunda casa. No quedan muchos sitios donde un puñado de padres y madres (digo bien, que también había padres) puedan celebrar una reunión sentados

en sillitas pequeñas, de esas que no cabe el culo, tomando café, cantando canciones y charlando tranquilamente. Hemos participado, hemos echado una mano, hemos entrado hasta la cocina. Que, por cierto, ¡qué bien huele siempre la comida.

Este rinconcito del mundo tan acogedor, esta pequeña escuela, Casa de los Niños, segundo hogar durante un tiempo para todos nosotros... ¡debería presentarse a eso de reelección de las maravillas del mundo! Esta escuela... y las poquitas que quedan por ahí en peligro de extinción. Hacen falta más rinconcitos como este. Pequeños oasis de humanidad, revoltijo de grandes personitas creciendo juntas.

Pues sí. Termina otro año y algunos nos vamos ya. Nuestros hijos siguen adelante, pasan a la siguiente Etapa. Y la huella imborrable que ha dejado en ellos esta escuela nunca os será suficientemente agradecida. Es lo que nos sale. Dar las gracias a todas y cada una de las personas que habéis ido pasando por las vidas de nuestros hijos y por las nuestras. Así que daros por aludidas todas y todos.

Hasta siempre. Y seguid haciendo de este rinconcito un lugar tan entrañable y acogedor.

*Padres y madres de la
E.I. La Casa de los Niños de Getafe
Junio de 2007*

Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia

El presente artículo tiene por finalidad presentar algunas reflexiones en torno a las posibilidades que la escuela actual brinda a los niños de desarrollar la inteligencia; y denota como uno de los requisitos para lograrlo incrementar el conocimiento que el maestro tiene del alumno a través de un diagnóstico legítimo. Ésta es una alternativa para combatir uno de los grandes problemas que se viven en las aulas: la marginación académica.

Mercedes Civarolo

La escuela, tal como hoy está constituida, pocas oportunidades ofrece a los niños de desarrollar su inteligencia.

Creada en la modernidad bajo los presupuestos propuestos por Comenio en el siglo

XVII, basados en la lógica de la *homogeneidad*, parte de la idea de que todos los alumnos son iguales, que existe una sola forma de aprender y de enseñar y un único camino para acceder al conocimiento. Es decir, un mismo punto de partida y de llegada para todos.

Es una escuela organizada para un alumno típico, ideal, que existe únicamente en la mente del profesor. Es una escuela que al decir de Gardner favorece el desarrollo de las inteligencias lingüística y lógico matemática dejando «al

margen» a aquellos alumnos con configuraciones de inteligencia diferentes. Es una institución pensada para unos pocos en donde las posibilidades de desarrollar la inteligencia, la que entendemos como «la capacidad de

resolver problemas o de crear productos valorados en por lo menos una cultura» (Gardner, 1984), son mínimas. En donde las puertas al conocimiento se abren para unos mientras se cierran para otros. Una escuela que podemos analogar con «un corsé de talle único o un zapato para calzar en un pie ajeno» (Tomlinson, 2001); que promociona una cultura áulica donde las emociones, el pensamiento y fundamentalmente, los procesos reflexivos están ausentes porque se privilegia las respuestas sobre las preguntas.

Si observamos detenidamente las propuestas didácticas que se presentan en las aulas de educación inicial, primaria y secundaria como las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros, podemos concluir que en el aula las oportunidades de desarrollar las potencialidades y talentos de los niños son sólo para aquellos que han aprendido el oficio del alumno y logran sacar provecho de lo que el maestro les ofrece mientras que los niños con estilos de aprendizaje, intereses y capacidades destacadas no contempladas, integran el grupo de los denominados «marginados académicos» (Civarolo, 2005) aquellos que están al costado, en el extremo, en la ribera de la situación de enseñanza y aprendizaje, ajenos al proceso de construcción del conocimiento, y que no tienen la oportunidad de aprender significativamente, mucho menos de desarrollar sus potencialidades, por el simple hecho de que no se les brinda la oportunidad de hacerlo. Esta afirmación que puede parecer un tanto absurda, se nos



presenta como un inconsistente porque nuestra lógica no puede comprenderla. Si la escuela no brinda la oportunidad de desarrollar la inteligencia, ¿quién asume la responsabilidad de hacerlo? Julio Moreno, desde la teoría psicoanalítica sostiene que algo inconsistente da cuenta de una presencia que no la podemos hacer consistir en la representación. Y esto es lo que sucede con la inteligencia, su desarrollo y la relación con las funciones asignadas a la escuela en el siglo XXI.

La escuela que todos conocemos recibió como mandato la responsabilidad de llevar adelante el proceso de socialización de las jóvenes generaciones asumiendo funciones como: la transmisión de la cultura, la formación del ciudadano y la preparación para cursar estudios superiores. Esta escuela se construyó sobre supuestos teóricos, sobre la inteligencia, hoy arcaicos, reduccionistas e insuficientes para explicar y abordar esta problemática, que en vez de iluminar las prácticas de enseñanza oscurecen y dificultan la mayoría de las veces, los procesos de desarrollo de los niños.

La gravedad de esta afirmación reside en el hecho de que el potencial y el talento se extinguen si el contexto no es favorecedor de experiencias enriquecedoras y demandas cognitivas. Situación que se complejiza porque el maestro, sin querer, *no conoce lo suficiente* a sus alumnos y el conocimiento que posee suele no ser *adecuado* para llevar a cabo una «buena enseñanza». Estamos diciendo entonces que, si suficiente significa conocer bastante para lo que se necesita, en este caso, decir que no es suficiente implica afirmar que no alcanza el conocimiento que se posee y que el que se recaba a través

de diferentes medios sirve, pero no es apropiado a las condiciones, circunstancias u objetivos que se persiguen, si lo que desea es en realidad brindar oportunidades a todos de desarrollar la inteligencia en todas sus dimensiones.

En consecuencia, surge entonces la necesidad de reconceptualizar no sólo la noción de inteligencia que subyace en las prácticas escolares ligadas a una mirada acotada y genetista proporcionada por el paradigma tradicional representado por los tests de inteligencia, sino también, revisar técnicas e instrumentos usados para recabar información diagnóstica a los que el maestro recurre para conocer a sus alumnos. La teoría de las Inteligencias Múltiples junto a otras teorías actuales como la de Sternberg y Feurstein, abre nuevas posibilidades para pensar la enseñanza, al plantear que la inteligencia no es una sola, es mucho más que cognición e implica modificabilidad, y que las configuraciones que poseen las personas son únicas, irrepetibles, singulares como ellas.

Por lo tanto, el diagnóstico que realicemos para conocer a nuestros alumnos debe ser sistemático y completo y abrazar esta diversidad valorándola como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social de los niños y concibe al maestro como un profesional reflexivo y responsable preparado para detectar lo mejor de ellos y brindarles en consecuencia un ambiente de aprendizaje estimulante, preparado para favorecer la comprensión y la autoría, entendiéndose esta última, como la posibilidad que se le da al niño de aportar lo propio y resistir al influjo de metodologías favorecedoras del pensamiento pobre y el conocimiento frágil (Perkins, 1997).



El maestro debe destinar el tiempo que sea necesario al planteo de situaciones de aprendizaje que impliquen verdaderos desafíos y promuevan desempeños que permitan apreciar a los niños en acción; de esta manera aumentará su conocimiento de los mismos, sabrá cómo piensan, cómo sienten y actúan, cuáles son sus intereses, necesidades, dificultades, estilos preferidos para acceder al conocimiento, qué tipo de configuración de inteligencia presentan y fundamentalmente podrá detectar las *capacidades destacadas* para capitalizarlas y usarlas como «puente»¹ para mejorar las deprimidas y el rendimiento académico en relación con aquellos tópicos que les generan mayores dificultades.

Indudablemente el diagnóstico así concebido deja de ser una instancia evaluativa formal, orientada a cumplir con requerimientos burocráticos impuestos por otros –por lo general exigencias sin sentido de directores e inspectores que poco sirven al maestro para

enfrentar la difícil realidad del aula– para pasar a ser un «diagnóstico legítimo», recurso indispensable y permanente para el educador, conducente a dar respuesta a las preguntas ¿quiénes son mis alumnos? y ¿cómo puedo mediar para ayudarlos en su desarrollo cognitivo, valorativo y praxológico?²

Este diagnóstico, se constituye en una actividad compleja pero imprescindible en la reinención de la escuela que pretendemos.

La mayoría de los maestros nos volvemos tempranamente en nuestras carreras profesionales, expertos en saber si los alumnos son capaces de presentar trabajos prolijos, minuciosos, completos y a tiempo, pero poco sabemos sobre ellos mismos. El diagnóstico legítimo se basa en el supuesto de que hay mucho más por aprender sobre los estudiantes a través del análisis e interpretación de sus intereses, valoraciones, acciones, producciones y también de sus manifestaciones emocionales.

Este recurso supone significativas demandas para los maestros, de dedicación y tiempo, como así también, de creatividad en la elección de las estrategias. Habilidad para «deer» cuidadosamente aquellos datos que están más allá de lo que se observa a simple vista y que nos lleva a emitir juicios taxativos sobre los alumnos que derivan muchas veces, y esto es lo más preocupante, en estigmas equivocados que cercenan el futuro de los alumnos. Es procurar entonces un conocimiento que trascienda los observables directos, para desentrañar lo oculto e identificar lo singular.

Para realizarlo se necesita conocimiento y práctica. Capacidad para leer cuidadosamente y más allá de lo que estamos acostumbrados, para observar críticamente e interpretar lo que deviene de los datos.

Walt Whitman en *Visiones Democráticas* describió lo que demanda la lectura cuidadosa: «... el proceso de lectura no se puede realizar con poca atención, sino en el más amplio sentido, debe ser



esta una lucha gimnástica en la que el lector debe hacer algo para sí mismo, debe estar alerta, debe él mismo construir el poema, el argumento, la historia, el ensayo metafísico, el texto, proveyendo las pistas, los indicios, el comienzo del sistema de ideas. No es el libro el que debe completar la cosa, sino que el lector debe hacerlo». Este estado de alerta del que habla Witman puede referirse a la lectura de libros pero analógicamente nos invita a mirar con otros ojos al alumno, su actuación, sus producciones y procesos de pensamiento con el objeto de conocerlo mejor.

Si el fin último del trabajo pedagógico es «el proceso de formación integral del hombre que exige su formación plena: vida y espíritu», como afirmaba Sobral, es decir «la humanización del ser humano», para Vigotsky, es necesario propiciar niveles superiores de pensamiento, afecto y acción; por lo tanto debe existir un esfuerzo deliberado en conocer mejor quiénes son nuestros alumnos, y en esto se basa el diagnóstico legítimo.

La formación y capacitación docente debería centrarse entonces en enseñar a los maestros a ampliar su conocimiento acerca de los estudiantes, en cambiar la mirada sobre las posibilidades de los mismos, y en función de ello aprender a mediar para favorecer el desarrollo de la inteligencia en todas sus dimensiones. Porque la escuela que queremos debe sostenerse en la idea de que una buena educación es aquella que ayuda al alumno a maximizar su capacidad de aprendizaje y a desarrollar todo su potencial y supone un empeño en elevar los objetivos y poner a prueba los límites personales (Tomlinson, 2005).

Existen numerosas alternativas para planificar un aula de este tipo y aquí juega el componente

artístico de la enseñanza y todo «lo artesanal» que supone cualquier intervención docente. Hay que pensar experiencias de aprendizaje «diseñadas a medida», que impliquen desafíos altamente motivantes porque si la meta es favorecer el desarrollo de la inteligencia en todas sus dimensiones, es necesario entonces, pensar la escuela como ámbito de respeto a la diversidad de características particulares de cada niño.

No es fácil lo que estoy proponiendo pero tampoco es imposible. Requiere cambios en las actitudes y en la manera de pensar y llevar adelante nuestras prácticas educativas, requiere remover presupuestos arraigados sobre la inteligencia y su desarrollo y trascender la perspectiva cognitiva para dar cabida al desarrollo de la inteligencia práctica y valorativa³ que la escuela descuida.

Asumir el riesgo de aventurarnos a denotar la diversidad como un rasgo positivo y dentro de ella la multiplicidad de configuraciones de inteligencia nos permitirá hacer realidad la igualdad de oportunidades al dar a todos posibilidades de desarrollar su inteligencia. Les estoy invitando a explorar progresivamente este territorio poco explorado, al decir de Carrizales Retamozza algo así como pensar lo impensable..., seguramente como educadores este desafío nos llenará de satisfacciones. ■

Notas

1. GARDNER, H y otros. *El Proyecto Spectrum*. Ed. Morata, Madrid, 2001.
2. DE ZUBIRIA, Julián. *Los Modelos Pedagógicos*. Ed. Magisterio, Bogota, 2006.
3. *Ibidem*.

Marta Mata

la lucha por la calidad de la educación infantil

Josep González-Agàpito

Hay que entender la escuela infantil por su valor educativo, dice Marta Mata. En su concepto de educación, la persona que trabaja en las primeras edades tiene un papel primordial, y no para amaestrar, o fabricar personas, sino para despertarlas, cada persona a su ritmo y según sus posibilidades. Marta no se quiso quedar en el campo del pensamiento, sino que se cuidó, desde su práctica política, de que sus ideas se aplicaran en la escuela.

«Nuestro punto de vista valora en el niño recién nacido la persona humana, con todo su potencial. Con sus derechos, pero es una persona con total imposibilidad de activar aquella potenciali-

dad y de ejercer estos derechos sin la ayuda de los adultos, de la microsociedad adulta, que es la familia, de la macrosociedad, que es el sistema educativo, hecho que muestra que la educación del niño pequeño es imprescindible para su personificación, para llegar a ser plenamente persona». Siempre he encontrado en estas palabras de Marta Mata una de las mejores maneras de expresar el sentido, el valor y la necesidad de la educación infantil. Están extraídas de una propuesta suya al Congreso de los Diputados de 1979, en los primeros años de democracia, en la que se solicitó –infructuosamente– al gobierno que planifique la educación infantil.

Cuando desde la educación activa se invoca la bondad natural del ser humano, no se trata de la lectura ingenua que hacen los partidarios de la educación tradicional o, en el extremo opuesto, la realizada desde una ufanía adhesión acrítica. La bondad natural es este potencial del que nos habla

Marta Mata. La educación, la buena educación, tiene que ayudar a actualizar, a desplegar este potencial. Nuestra maestra de maestras se sentía muy próxima a la visión de Emmanuel Mounier (1905-1950) que sostenía que el objetivo de la educación no es hacer personas sino *despertarlas* y que, por definición, la persona se suscita por invocación y no se fabrica por adiestramiento. El niño pequeño «primero tiene que ser persona y esto comienza, si le ayudamos, apenas nace» afirma Mata.¹



Foto: Joan Guerrero. El País

Este desarrollar autónomamente en cada niño todo su potencial como persona conforma, por consiguiente, el eje central del pensamiento educativo de Marta Mata. Desde esta concepción, las primeras etapas de la vida aparecen como fundamentales para el proceso educativo y llevarán a Marta Mata a concebir la educación infantil como una etapa capital. Se interesará por los planteamientos de Pestalozzi, que busca una educación para afianzar la autonomía de la persona a través de la actividad natural del niño. Conectará con los grandes educadores y educadoras, como por ejemplo Fröbel, Decroly, Montessori, o Dewey, que se han planteado la educación infantil como autoformación del individuo a través del poder del aprendizaje por la experiencia.

Desde esta concepción luchó desde los inicios de Rosa Sensat, en 1965, por defender el profundo valor educativo de esta primera etapa. La escuela 0-3 y la escuela 3-6 había que concebirlas, nos dice Marta Mata, «no sólo en relación a su función asistencial, que puede existir, o de su función sanitaria, que tiene que existir siempre, sino prioritariamente conforme a su función educativa, y esto, simplemente, porque me parece más importante la ayuda al desarrollo de la personalidad del niño, que es la educación, que la preservación de la salud o la ayuda económica a las familias.»

El país había tenido experiencias positivas en este sentido que hacía falta aprovechar a pesar de que el franquismo las hubiera aniquilado. Marta Mata recogía la herencia y se sabía continuadora de las experiencias catalanas del primer tercio del siglo XX llevadas a cabo en el parvulario por la Mancomunidad de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona. Ella misma era hija de Àngels Garriga, la excelente parvulista de los grupos escolares Baixeras y Pere Vila del Ayuntamiento de Barcelona. Otra referencia suya será el Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU), que desde 1936, y a pesar de la situación de guerra, creó una *Escuela Infantil de 0-3 años* rompiendo con el modelo asistencial, puesto que se optaba por una concepción educativa que potenciara el desarrollo armónico, físico y personal del niño como llevó a cabo Dolors Canals. Y, también, la Escuela Materna fuertemente educativa y no sólo concebida como preparación para la escuela primaria. El franquismo representó el regreso del modelo asistencial y benéfico.²



Hacía falta romper este modelo y recuperar «el tiempo perdido». Desde su profundo conocimiento del trascendente valor de la educación en las primeras etapas de la vida, Marta Mata se erigió en impulsora y defensora del reconocimiento de la educación infantil y la vindicó como una etapa educativa en sí misma. «Se trata de auténtica educación, auténtica escuela para los niños y niñas», nos dice y añade: «pero de una educación que tiene su razón de ser en las posibilidades y necesidades del niño de cada edad.»³

También se afaná por la inclusión de la educación infantil en el sistema educativo por razones sociales y políticas, puesto que es la única manera de asegurar la igualdad real de todos los ciudadanos y ciudadanas con respecto a la educación; y cómo esta educación tenía que ser pública para hacer posible este derecho de una escuela buena para todos. Junto a la concepción que parte de que el niño es el centro y protagonista de la educación, Marta Mata defenderá la educación pública de calidad como un precioso instrumento que facilitaría hacer posible la igualdad de derechos de los ciudadanos siguiendo la estela de Condorcet. La universalización de la educación de la primera infancia es la base de esta igualdad.

Si la educación de los más pequeños es la pieza fundamental en la educación de la persona, alcanzar una educación infantil de calidad devino un objetivo prioritario de la acción pedagógica y política de Marta Mata. Y lo primero que había que hacer era asegurar y garantizar la preparación y forma-

ción de los maestros de esta etapa educativa. Los planteamientos asistenciales y de beneficencia propiciados por el franquismo habían supuesto unas graves carencias en la preparación de los educadores y educadoras de nuestro ámbito, a pesar de los intentos de edificar una formación profesional de calidad que representó la positiva experiencia de la Escuela de Jardineras Educadoras del CICF iniciada en 1956. En la Escuela de Verano de 1968 se detectaba que era preciso dar formación específica a una gran mayoría de las personas que trabajaban en las numerosas guarderías existentes especialmente en barrios obreros. Marta Mata y la gente de Rosa Sensat se pusieron durante años al frente de un largo y dificultoso proceso de lucha en favor de los centros y de la dignificación profesional de los educadores. Pero fue, sobre todo, un *combate por los niños* concretado en la



persecución continuada de una mayor calidad educativa para los pequeños. Aún bajo la dictadura franquista, la declaración «Por una nueva escuela pública», de la X Escuela de Verano, ya reclama, dentro del modelo escolar a que se aspiraba, una educación infantil verdaderamente educadora y diferenciada del modelo de «pre-escolar» vigente. También se entró en contacto con ricas experiencias europeas y americanas, como por ejemplo la política de educación infantil de Regio Emilia, que aportaron nuevas visiones y elementos de reflexión y actuación.

Habría que esperar hasta la constitución de los ayuntamientos democráticos para lograr instituciones públicas de educación infantil concebidas con plenitud educativa, siguiendo los pasos del Patronat Municipal de Guarderías de Barcelona creado en 1979, Patronato que conocería un fuerte impulso cuando Marta Mata fue concejal de educación en el Ayuntamiento barcelonés.

Esta positiva tendencia será reforzada desde Rosa Sensat profundizando en sus vertientes formativas y organizativas en el ámbito de la Educación infantil. La aparición en 1980 de la revista *Infancia*, y en 1990 de la revista *Infancia*, es una muestra del peso específico logrado por la educación infantil dentro las preocupaciones pedagógicas de la nueva sociedad democrática. La apuesta decidida de Marta Mata por el trabajo riguroso y de calidad irá consolidando el equipo de educación infantil de Rosa Sensat como uno de los referentes estatales y europeos en este campo.

«Pedagogía es política», le gustaba decir a Marta Mata, dando la vuelta al título de un conocido y reconocido libro de Rafael Campalans. Tenía razón; no hay práctica pedagógica que no sea política y que, como dice Freire, no contenga un sueño y un proyecto ético. Ir edificando apasionadamente una educación de calidad para la infancia fue un camino a través del cual Marta Mata nos enseñó a trabajar por una sociedad mejor y más justa. ■

Notas

1. Congreso de Diputados, *Diario de Sesiones*, 13 de setiembre de 1979, p. 1.740 y siguientes.
2. MATA, Marta, «Aportaciones a la historia de la educación de los más pequeños en Cataluña» y, también «El decreto del CENU y la LOGSE», ambos en revista *Infancia*.
3. Congreso de Diputados, *Op. cit.*

Las salidas diarias

La educación ante los peligros

La escuela infantil Iturburu del barrio Karrika está situada en un entorno rural con elementos naturales al alcance de las niñas y los niños. Praderas, animales y caseríos, el río, caminos de diferente configuración, pendientes... todo este rico entorno cotidiano forma parte del proyecto educativo de la escuela.

Ainhoa Garaño, Iraia Etxebeste

Antes de centrarnos en el tema que vamos a desarrollar, creemos conveniente hacer una descripción del entorno físico de nuestra escuela infantil. Dentro de Oiartzungo Udal Ikastola Partzuergoa existen diferentes centros educativos y la escuela infantil Iturburu del barrio Karrika es uno de ellos. Éste en concreto, está situado en un entorno rural con elementos naturales a nuestro alcance como praderas, animales y caseríos, el río, caminos de diferente configuración, pendientes, etc.

En nuestro proyecto educativo tiene una notoria importancia el uso y disfrute del entorno físico. Llamamos *uso* al aprovechamiento de los diferentes recursos que nos ofrece la calle y *disfrute* a que los niños y las niñas participen

en las diferentes actividades con interés, alegría y goce.

La calle ofrece a las criaturas la oportunidad de trabajar todas las facetas de su desarrollo: el aspecto motor, el social, la comunicación, etc. Es un entorno muy rico y muy interesante para educar a nuestros pequeños en su globalidad y la experiencia nos ha enseñado que la calle nos ofrece tanta variedad de situaciones, muchas veces imprevisibles, que difícilmente podemos sustituir con las que planificamos para la escuela. Es esta la razón principal que nos mueve a hacer uso de la calle siempre que podamos; el tiempo es el único factor que impide nuestras salidas diarias.

Pero siendo esto así, no podemos ni debemos olvidar que dicho espacio no está exento de peligros y dificultades, más aún para estas criaturas que todavía no tienen demasiada conciencia de

¡Subir!

los mismos. Estamos hablando de niños y niñas de 1-2 años. A esta edad no hace mucho que han aprendido a andar y todavía no poseen un buen control de su cuerpo, por lo que cualquier dificultad que pudiera surgir puede convertirse en un peligro en sí mismo, (a añadir a los que ya existen por el paso de vehículos, los desniveles y demás).

Partiendo de esta realidad, uno de nuestros objetivos es educarlos ante los peligros. Asumimos que éstos están presentes en nuestra vida cotidiana y aunque nuestra prioridad como educadoras es garantizar el bienestar y la seguridad de las criaturas, creemos que su aprendizaje tiene que ser vivenciado, aunque de una manera gradual; bajo nuestra vigilancia, pero a su vez confiando en las habilidades y sentido común de nuestros pequeños, algo que se consigue evitando transmitirles a priori nuestros miedos.

Situaciones que se dan en el día a día

En las diferentes superficies que podemos encontrar en la calle, las reacciones de los niños y las niñas suelen ser muy variadas dependiendo del autocontrol que tenga cada uno de ellos. En una superficie llana, una simple piedra, un pequeño agujero o muchas veces el cambio de superficie –como puede ser el césped–, pueden ser factores de riesgo que les hagan perder el equilibrio y provocarles inseguridad. Estos primeros obstáculos y trabas se superan relativamente con facilidad.

Cuando el camino ya no es llano, se nos presentan mayores dificultades. No obstante, existen diferencias si el recorrido es ascendente o descendente. Parece que «subir» (cuesta, escalera...) les resulta más fácil. Cada uno lo hace como puede según sus habilidades motrices (de pie,

*¡Bajar!*

agarrándose a la barandilla con una mano o con las dos, a gatas, agarrados a nuestra mano...)

Sin embargo, la situación cambia mucho cuando empiezan a bajar dichas cuestas y escaleras. En este caso, se requiere mayor habilidad y no todos se atreven ante este reto. Habrá niños y niñas que ven el peligro, se sienten inseguros y piden ayuda, cada uno a su manera: llo-riqueando, reclamando nuestra atención, llamándonos... Pero también habrá algunos que confían en sus propias habilidades como los que simplemente no ven el peligro, son lanzados y se atreven con casi todo. En estos casos

procuraremos describirles la situación en la que se encuentran y el peligro que ello conlleva.

Nuestra misión abarca varias facetas. Para empezar, las salidas a la calle conllevan una buena dosis de atención. Intentamos no perderlos de vista y estar atentas a la situación de cada cual, bien para darles pequeños «empujoncitos», para acompañarles en la superación de esos pequeños «baches» y animarles a seguir adelante, o como hemos dicho ya, para hacerles tomar conciencia de los peligros potenciales.

Poco a poco el control de la marcha es mayor y fácilmente superan la situación descrita al

principio. Esto hace que nuestros niños y niñas se atrevan con retos de mayor dificultad, como por ejemplo, correr. Correr es una actividad difícil al principio, requiere un mayor control, sobre todo para parar intencionadamente. A su vez, también veremos a estos pequeños subirse a ciertas alturas y aunque muchos adultos vivamos estas situaciones con nerviosismo y miedo, no debemos olvidar que es parte de su proceso de maduración. Todas las criaturas hacen sus pinitos y las diferencias de edades del grupo facilitan acciones que son ejecutadas por pura imitación.





No obstante, cuando salimos a la calle el mayor peligro son los vehículos que pasan a nuestro lado, algo que ocurre con bastante frecuencia. Éste es un aspecto, que trabajamos con nuestros pequeños desde que son bebés y los paseamos en cochecitos o agarrados de la mano. Hacerles conscientes de la presencia de los coches, de que tenemos que retirarnos a un lado, de sentarlos en el suelo hasta que estos pasen, etc., ayuda a que en el siguiente curso comprendan e interioricen más fácilmente las pequeñas normas en que insistimos al paso de cualquier vehículo. Así, de una manera natural, conseguimos que la mayoría de las criaturas se aparten «contra la pared» nada más avisarles que se acerca algún coche, moto o lo que surja.



Por último cabe mencionar una serie de peligros de los que no debemos olvidarnos nunca por mucho que confiemos en las criaturas. Existen riesgos que tenemos que tener presentes. El que se empujen unos a otros o que alguno pierda el equilibrio o que haya algún despistadillo, pueden ser situaciones relativamente frecuentes. Por eso, cuando nosotras valoramos que el peligro es significativo (ciertas alturas, el borde del río...) marcamos los límites muy claramente y si en esa situación nos planteamos llevar a cabo alguna actividad, como dar de comer a los patos, o echar piedras al río... les pedimos que se sienten en el suelo, norma que tienen muy asumida. De este modo, evitamos mayores peligros y controlamos mejor la situación.

Los niños y niñas tienen de por sí una gran curiosidad por las cosas que les rodean, tienen ganas de «hacer», de probarse, de adquirir habilidades... y combinando su interés y sus aptitudes con la variedad de opciones que nos ofrece nuestro entorno exterior, ayudamos a que éstos se desarrollen felices, y en armonía. ■



**¿PROGRAMAR
quiere decir pensar
exclusivamente
en actividades
propuestas por
la maestra?**

**¿No se puede
estar sentado
observando
la actividad de
los pequeños?**

El mundo en un árbol

Oiartzungo Udal Ikastola Partzuerga



Un día de salida de la escuela Oiartzungo Udal Ikastola Partzuerga, de Oiartzun. Campar por el monte ofrece múltiples posibilidades de vivencias significativas al aire libre.

Dos niñas –a destacar la sonrisa que ilumina los labios– han descubierto y recreado un espacio entre las ramas gruesas de un árbol. Un espacio de aventura, de esfuerzo compartido, de aprendizaje, de juego, de amistad...

Se trata de aquella escuela que da valor y sentido a la teoría y la práctica de la escuela del entorno. ■

Naturaleza

activa

Ahora hace tres cursos que la Escuela Infantil Pandora, en Leganés, Madrid, inició el Proyecto de Innovación Naturactiva: un espacio natural donde los patos y periquitos conviven en la escuela).

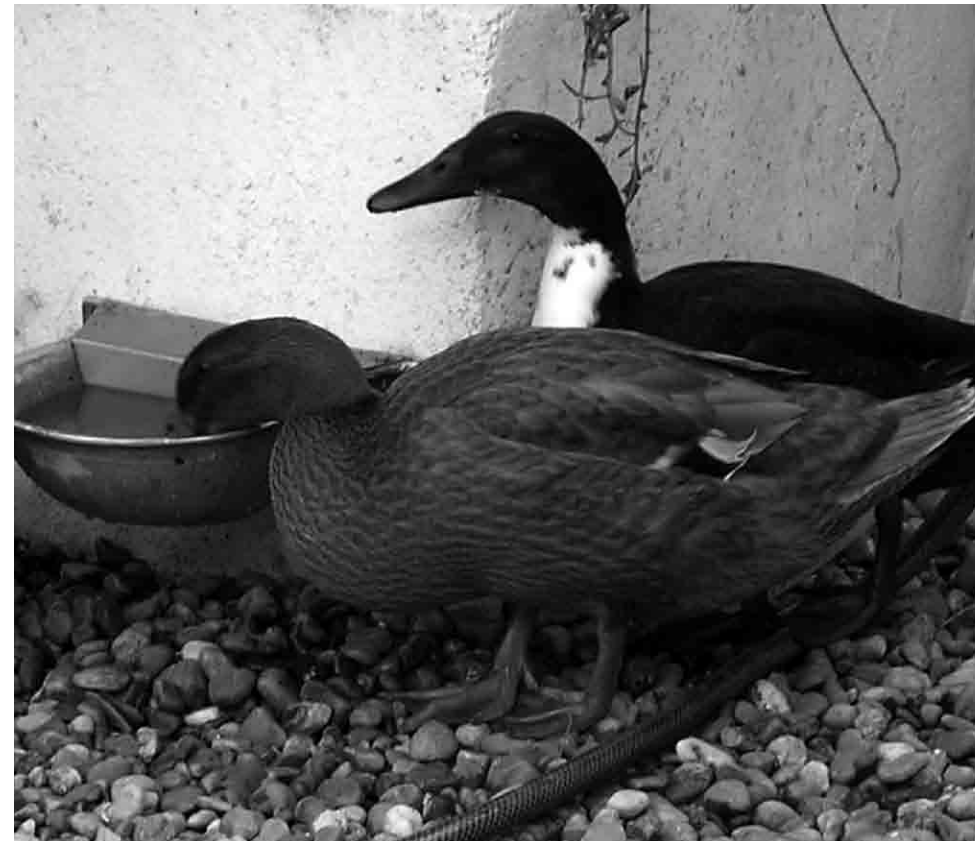
En nuestra observación diaria, detectamos la gran curiosidad que los niños y las niñas a temprana edad muestran por conocer el mundo animal y dado que los pequeños son de una zona urbana, es difícil que estén en contacto directo con animales.

Esta experiencia tiene como principio fundamental el conocer, valorar y promover el amor a la naturaleza, siendo nuestra intención acercar a los niños al medio natural: vivir, sentir, observar y experimentar la naturaleza y su ciclo de vida.

Para la puesta en marcha del proyecto nos cuestionamos:

- ¿Cómo tendría que ser la vida de los animales en nuestra escuela para cubrir sus necesidades básicas y vitales?
- ¿Qué lugar ocupan los niños y familias de nuestra escuela en este proyecto?
- ¿Qué trámites administrativos seguir para conseguir inscribirnos como granja escuela? ¿Y para solicitar ayudas económicas?

Misericordia Llanes, Yolanda Cabrero, Raquel Cabrero, Azucena Gutiérrez





La emoción de dar de comer a los animales.



Los valores que se viven y se aprenden.

Desde el principio descartamos la idea de tener animales en jaulas reducidas y sin un entorno apropiado dentro del espacio propio del grupo. Pensamos que el patio interior acristalado en el centro de la escuela es una zona privilegiada para crear un campo de investigación de los animales y su entorno natural durante todo el año. Este lugar fue cerrado por el techo con una malla metálica para que los pájaros volaran en libertad y así crear un ecosistema (plantas, piedras, estanque, refugios, comederos, donde los animales desarrollen su ciclo de vida). Pretendemos que este espacio no sea sólo un adorno, sino un gran cuadro donde podamos observar un oasis natural que nos refresca, despeja y relaja.

Prestamos atención a los cambios según las estaciones del año (nieve, lluvia, aparecen mariposas atraídas por la lavanda). Un cuadro que advertimos nada más entrar en la escuela, cuando salimos al patio, al pasillo..., que nos acompaña en las fiestas, cuando hacemos ejercicios de relajación en el hall. Un cuadro que despierta el gusto por la estética natural.

Gracias a la cercanía de este espacio, un pulmón en nuestra escuela y con sólo observar su alrededor los niños y las niñas se aproximan a animales como los patos y los periquitos, a su alimentación, su reproducción,

La responsabilidad y el cuidado del espacio natural.

los hábitos de cuidado y limpieza, consiguiendo con el contacto y convivencia diaria creando un vínculo de afecto y respeto de los pequeños por los animales.

Cada rincón de la zona natural es vivenciado a través de momentos de interacción con objetos naturales, experiencias directas y juego para que el aprendizaje de los conceptos científicos venga facilitado por la implicación de todos los sentidos: acariciar, asistir al nacimiento y muerte de los animales, escuchar sonidos y oler fragancias, y se estimula la construcción autónoma y actitud de los conocimientos.

A partir de estas experiencias, los niños y niñas van a interiorizar modos y actitudes positivas hacia el entorno y formas de actuar para su vida cotidiana.

Estas vivencias son compartidas por toda la comunidad escolar despertando un interés en los niños cuyas repercusiones se han dejado sentir en las familias que han querido expresar por escrito sus sentimientos, reflexiones y opiniones sobre esta experiencia:

Todas las mañanas, lo primero que hace Raúl, es venir a ver los patos. Le gustan tanto que entre sus primeras palabras (que no son muchas, por cierto) está el ¡patol!







Están pendientes de los animales, les dan de comer y observan todos sus movimientos, si vuelan, si nadan, si están dormidos...

Por todas partes va con el ¡Pato! ¡Pato! por aquí, ¡Pato! por allá, a todas horas ¡Pato! ¡Pato! ¡Pato! ... incluso cuando decimos que vamos al cole, siempre lo relaciona con el pato dichoso. Nos vamos a poner celosos en casa, pero es que los patos le encantan.

«Tanto al llegar a la escuela como al salir de clase van corriendo a ver los animales y aunque ya han pasado varios meses desde que comenzara el desarrollo de este proyecto, a los niños y niñas les hace la misma ilusión que tenían el primer día. Los animales no son sólo esos dibujitos que aparecen en los cuentos o en las películas.»

«Nos parece una idea muy interesante. A los niños les encanta ver a los animales, darles de comer y observar todos los movimientos, si vuelan, si nadan, si están dormidos, ...»

«Es muy de valorar que la escuela haya decidido aprovechar esa zona para crear ese espacio natural, con todos los cuidados que ello conlleva, en vez de colocar cuatro columpios o simplemente dejarlo inerte como patio de luces.»

¡Qué idea tan genial la del Espacio Natural!

Lo primero que hace Sofía cuando entra en la escuela, es ir a ver sus animales preferidos: los periquitos. Pega su nariz en el cristal y durante un buen rato se queda absorta, con la vista fija en ellos. En realidad, no sólo veo a Sofía disfrutar de este espacio, sino que todos los niños y niñas lo hacen.» «Algunos días, los patos, están nadando en





el estanque y le fascina observar cómo se deslizan sin moverse. En otras ocasiones, están tumbados con la cabeza debajo del ala, y eso, le confunde, porque piensa que se han quedado sin cabeza; entonces, le tranquilizo diciéndole que están durmiendo, y por eso se tapan la cabeza.»

La parte técnica nos dio ciertos quebraderos de cabeza. En este aspecto nos ayudaron dos padres de la escuela que son veterinarios. Uno de los padres nos puso en contacto con los veterinarios de Faunia que nos

visitaron y nos orientaron sobre cuestiones como: productos de limpieza, cobijo para soportar altas y bajas temperaturas, compatibilidad entre las distintas especies animales...

Todo el personal de la escuela estamos por la causa, atendiendo las necesidades de limpieza, alimentación y demás cuidados, con gusto y dedicación. También contamos con Antonio, la persona que realiza el mantenimiento de la escuela es amante de los periquitos y sabe mucho sobre su cuidado se encargó de la parte técnica de la zona natural, aunque todos sabemos que lo que más le gusta es...el cuidado y la cría de los pájaros.

Gracias a las ayudas concedidas por la CAM, el Ayuntamiento y El Corte Inglés, así como a la donación de plantas de Medio Ambiente y partida económica de la escuela hemos podido hacer realidad nuestro proyecto.

Al tener animales conviviendo con nosotros en el centro tuvimos que

inscribirnos como Granja Escuela y así poder tener las revisiones y visitas pertinentes como marca la ley.

Y así el triste patio interior se transformó en una zona privilegiada de observación de los animales.

Un espacio para recargarnos mentalmente.

Un rincón verde en la escuela: la presencia de animales nos da energía, la luz solar y el agua nos dan vitalidad. ■

Músicas del mundo

Melodías tradicionales de la Europa Mediterránea

El mapa de las grandes zonas etnomusicales divide a Europa en tres áreas: Atlántica o Nórdica, Continental y Mediterránea.

La Europa Mediterránea es una zona

donde las melodías tradicionales presentan cuatro formas de ejecución íntimamente ligadas a su finalidad: 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.

1. Melodías tradicionales que se ejecutan colectivamente: canciones de ronda, romerías, cantos religiosos, canciones de boda, etc.
2. Melodías tradicionales de marcado aspecto individual: Canciones de cuna, lamentaciones amorosas y fúnebres.
3. Melodías ejecutadas mediante los instrumentos de factura popular.
4. Aquellas melodías cantadas que casi siempre con un acompañamiento instrumental se destinan a las danzas y a los bailes, melodías de jotas, seguidillas, ruedas, sardanas, zortzikos, etc.

Podemos señalar dos grupos en los que se divide la música tradicional de la infancia, según el receptor o el protagonista e intérprete directo:

Canciones de cuna

Pequeñas melodías reducidas a fórmulas musicales de belleza poco común. De forma genérica se conocen como nanas y se reparten por toda la geografía española como arrorros, nanas, arrollos, añadas, etc. Abundan en las nanas las formas recitativas tanto en el aspecto histórico como musical. En cuanto al tema, encontramos exhortaciones dirigidas al niño para que se duerma, y otras de carácter religioso. Aparece también el tema del miedo y la amenaza del niño con el coco, el lobo, etc.

Canciones infantiles

Son usadas por las niñas y los niños en los juegos y presentan un gran interés en lo que se refiere a su estructura melódica y rítmica. Son muy variados los temas literarios que emplean. Se observa preferencia por la temática narrativa que reproduce algunas veces textos de romances o fragmentos de canciones narrativas ya olvidadas en la sociedad de los adultos. ■

La conquista de la forma

Tomar las medidas del propio cuerpo y dibujarse un autorretrato a tamaño real es todo un reto. Niñas y niños se lanzan a la conquista de la forma.

Se acercaba el día de Sant Jordi. Caballeros y princesas, conquistas y tradiciones...

Por aquellas mismas fechas, una postal del artista Andree Wolkmann llegó al taller, y la imagen expresiva y perfilada y la buena ejecución del dibujo generó motivaciones y todo un juego de identidades y conquistas.

Cada persona fue *medida* y, en un papel igual de alto que cada uno, reprodujo la propia imagen en un dibujo, guiado por las siguientes indicaciones:

- Mírate en el espejo de cuerpo entero.
- Mírate en el espejo de aumento, acercándote la cara.
- Observa el rictus, los párpados, las formas del cabello, etc.
- Escoge qué gesto quieres hacer y lo capturaremos en una instantánea fotográfica.
- Fíjate en los detalles: los bolsillos de los tejanos, el pespunte de la camisa, etc.

Soledat Sans

Ilusionarse tener el viento en el cuerpo.

Ilusión e identidad son infancia, son conocimiento de uno mismo en un estadio donde cada nueva percepción se manifiesta como una conquista ilusionada de lo que entiende y es capaz de transmitir.

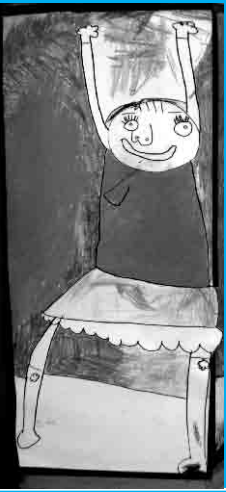
El trabajo fue laborioso y los pequeños necesitaron vientos y vendavales: el oreo que construye y coloca cada grano de arena en su lugar para formar las dunas; la brisa que dibuja las olas del mar; la ráfaga que decide abrir claros en las nubes y llevarse las tormentas, y aquel viento que crea vida al esparcir en derredor semillas de plantas.

Las niñas y los niños lo consiguieron. Conquistaron la forma con trabajo, constancia, espontaneidad, sinceridad, expresividad... y lo hicieron con sus propios recursos.

Y la forma conquistó todo el espacio expositivo de la jornada de Sant Jordi.

Y volvimos a mirar la postal motivadora y nos sugirió la conclusión final: el artista adulto busca la deformación como recurso expresivo. En el pequeño, la conquista de la forma surge directamente y cualquier deformación es como una única respuesta posible a la necesidad de ejecución. ■





¡Números por todas partes!

Hace algunos años al grupo de tres años le tocaba aprender el 1, el 2 y el 3. Nuestros niños y niñas ven números escritos por todas partes, con lo que la mayoría ya lo han notado antes de que les enseñemos nada. Como en todos los aspectos, los niños llegan a la escuela sabiendo, cada uno con sus conocimientos, sus intereses y vivencias. Así, una de las cosas útiles que pienso que podemos realizar es poner en común todos los saberes, aprender de lo que dicen los compañeros, tener un ambiente que estimule a investigar a base de interrogantes. Cada uno adelantará a su manera a partir de lo que ya sabe.

Silvia Majoral

En el grupo de tres años realizamos muchos juegos con números: jugamos con dados, con cartas, contamos las velas en un cumpleaños, contamos cuántos somos, cuántos faltan. Y también en clase existen elementos de juego que tienen números: el reloj, el teléfono, el ordenador, el calendario...

Durante varios días del segundo trimestre recogí las conversaciones que surgían al discutir sobre los números escritos que teníamos alrededor y para lo que servían. También salimos en pequeños grupos a la calle a buscar y fotografiar números y encontramos muchos: de matrículas de coches, de precios, de paradas de autobús, los números de las casas...

Las letras, los signos, los números, a menudo todo va dentro del mismo saco. Pero a la hora de explicarlo, dicen: los números sirven para contar, las letras para escribir y pensar.

Marc ha traído un calendario:

–He traído una cosa que pone números

–Marc T.

–Es una canción.

–¿Es una canción?

–No.

–¿Qué es?

–Para escribir.

–Un calendario.

–Para portarse bien o mal –Aaron.

–¿Y cómo es este calendario?

–Mira, de pegatinas –Aaron.

–¿Y qué ocurre cuando te portas bien?

–Pongo una pegatina verde –Aaron.

–¿Y si te portas mal?

–Una pegatina roja –Aaron.

–Éste no tiene pegatinas.

–Es de los días.

1 9

4.657

2

3

8

17

–¿Y para qué sirve?

–Para apuntar los días –Nerea.

–No se apunta en ningún sitio. Es para el cumple –Marc T.

Desde el inicio de curso vengo marcando los días de cumpleaños en el calendario de la clase.

–No, para escribir –Toni.

–¿Quién escribe?

–El abuelo, la abuela... –Toni.

–Mira, mi número.

–Es de cumpleaños porque yo ya tengo 4 años.

–¡Lo pone del revés! –Ricardo

Era cierto, el niño lo estaba sosteniendo del revés.

–¿Qué números hay?

–El 1, 2, 3, 4, 5, 6...

–Este número es el de mi casa –Marc T.

–¿Y dónde está, en tu casa?

–En el ascensor, para apretar.

–¡Yo también! ¡Y yo! ¡Y yo!

–¡El mío es el 8!

–¡Yo aprieto el 5!

–Mi puerta de casa es la 3 –Hugo C.

–3, 14 –Diego.

– Yo el 7.

– Yo el 5.

–¿Y para qué sirven los números del calendario?

–Para contar.

–¿Para contar qué?

–Para saber el día que es –Nerea.

–¿Y hoy qué día es?

–El 1, el 2, el 4!

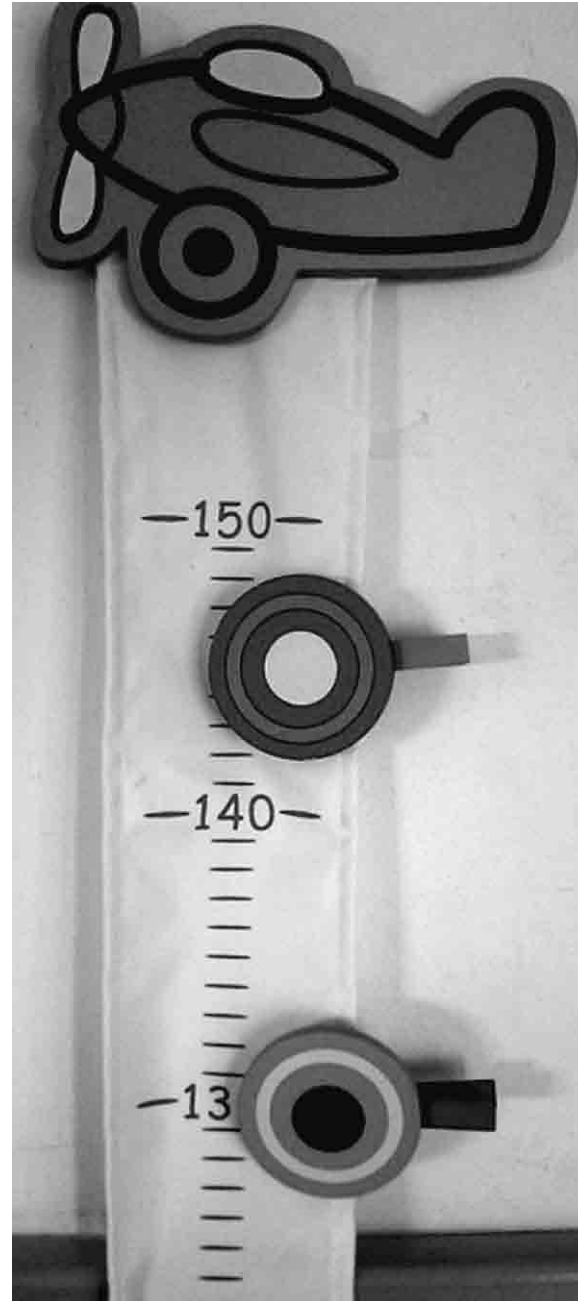
–Febrero.

–Este número es mío, es el número de mi casa –Ricardo.

¿Calendario para medir?

*Un día Alejandro nos trajo un regalo de Holanda.
¿Qué es?*

- Un calendario para medir -Hugo S.
- Es un calendario para probarnos los números en la cabeza -Hugo C.
- Para pesar.
- Para medir.
- Para medir cómo tenemos 4 o 3 o 2 años.
- ¿Para saber los años que tenemos?
- No, se pone la pinza y la ponemos donde estamos de altos -Aaron.
- Tú eres alta.
- No, lo que ocurre es que soy mayor que tú.
- Es un medidor.
- Para medir las cosas -Pablo.
- Para medir si eres bajito o grande -Pablo.
- Un día nos vamos a medir.*
- Yo en casa lo hago -Nerea.



El teléfono

Toni ha encontrado el teléfono de la clase que tiene números.

–¿Para qué sirven los números del teléfono?

–¡Para llamar!

–A papá, a mamá, a la abuela o a la tía—Paula S.

–A mí me llamó Lolita para felicitarme

–Hugo S.

–¿Y qué números hay que marcar para telefonar?

–El 8 o el 9 o el 10 –Aaron.

–El 3, el 2 y el 1 –Pol.

–¿Y quién contesta?

–El abuelo.

–Si aprietas el 3, contesta la abuela –Víctor.

–¡Uy!, se oye tuut, tuut... y no se pone nadie.



68

3 5

4

–Es que tienes que esperar un rato porque a lo mejor está un poco lejos –Toni.
 –Porque está comunicando –Hugo C.
 –¿Y qué significa eso?
 –Que está apretando los botones ella.
 –Haz una llamada perdida –Nerea.
 –¿Y cómo se hace?
 –Mira, un día te llama alguien, no puedes cogerlo, pero otro día sí, y el teléfono lo pone –Nerea.
 –En éste no lo pone.
 –Porque no tiene pantallita.
 –¿Y qué hago?
 –Ponle pilas.

El ordenador

En el teclado del ordenador también hay números (sólo tenemos un teclado en clase).

–¿Y para qué sirven?
 –Para picar.
 –Para contar –Carmen.
 –Sirven para poner los nombres –Hugo C.
 –Aprieto 4, 7... ¿y qué aparece?
 –Números en la pantalla.
 –Y letras. (Poco antes habíamos ido a escribir letras en el ordenador.)
 –Si aprietas el 2 salen fotos –Pablo.
 –¿Ah, sí?
 –Si lo pones en una mesita, lo enchufas, pones la tele, le das a los números y saldrán fotos.

Las velas

–Es que, Sílvia, hemos hecho un pastel con la abuela –Hugo S.– Con las velas.
 –Quiere decir que cumplimos años.

–¡Cuatro!
 –Tres.
 –Seis.
 –Uno.
 –*Y si pones dos números, ¿cuántos años cumples?*
 –Veinticuatro –Nerea.
 –Veintitrés –Hugo C.
 –Veinte.
 –Quince –Carmen.
 –¡Veinticuatro, veintiséis, veintisiete, veintiocho! –Aaron.
 –Esta vela es de 0.
 –*¿Quién cumple 0 años?*
 –Nadie.
 –Alex tiene uno –Víctor.
 –*¿Y seis?*
 –Mi hermana –Hugo C.
 –¡Yo tres!
 –Yo también.
 –Yo cuatro.
 –Yo también.
 –Yo tres y medio –Pablo.

La calculadora

–Es una calculadora.
 – Es un móvil.
 –Sirve para hacer cálculos.
 –Primero tiene que encenderse –Nerea.
 –Sale el 1.
 –*¿Y para qué sirven las calculadoras?*
 –Para hacer números y saber –Nerea.
 –*¿Saber qué?*
 –Las sumas y las tablas de sumar –Nerea (que tiene un hermano mayor).
 –No se fuma –Blanca.

–Mi mami tiene una calculadora –Ricardo.
 –*¿Y qué hace con la calculadora?*
 –Aprieta números –Ricardo.
 –Yo tengo una calculadora de pilas, pero con una pila, ¡eh! –Hugo C.

Números en los pies

¡Los zapatos tienen números!
 –*¿Qué hay debajo del zapato?*
 –En el mío, nada.
 –En el mío, números.
 –La talla –Nerea.
 –Números.
 –¡Mira el mío!
 –Yo tengo el 2 y el 4.
 –Mira, Sílvia.
 –Yo tengo el 2 y el 7.
 –*¿Por qué los zapatos tienen un número?*
 –Para saber las tallas –Nerea.
 –*¿Y qué quiere decir?*





–Para saber si te entran o no.
 –¿Los dos tienen el mismo número?
 –Sí.
 –Yo también tengo un número.
 –Un 27, un 30.
 –Yo lo tengo dentro, pero no se ve mucho –Hugo C. *La Nerea tiene un 25, un 2 y un 5. A ver si le queda bien el zapato de Andrea (tiene un 3 y un 0, un 30).*
 –Me queda un poco grande –Nerea.
 –No me entra. Es muy pequeño –Andrea. *Buscamos a niños y niñas que tengan el mismo número y se prueban los zapatos.*
 –¿Alguien que tenga un 2 y un 5? –Nerea.
 –¿Tú qué número tienes?
 –Blanca.
 –Yo tengo un 2 y un 5
 –Zoe.
 –Mira yo.
 –Hugo tiene un 3 y un 1. *Los zapatos de Hugo y Andrea son los más grandes.*
 –Mira, Sílvia.
 –¿De quién es este zapato?
 –Muchos niños tienen un 2 y un 7, como Ricardo.
 –¡Yo llevo uno de cada!
 –¿Dónde está mi zapato?

45
9 2

8

Releyendo las conversaciones, empezamos a interpretar lo que saben y ofrecer nuevos interrogantes y juegos para continuar.

Saben que los números, de algún modo, les describen: los años, estatura, peso, número de la puerta o del piso, de los zapatos... Saben que los utilizamos para medir. Saben que los adultos contamos el tiempo: los días de la semana, las horas del reloj que nos hacen correr... Saben que dos velas (dos cifras) forman un número grande e indican los que conocen. Y dejan entrever otras cosas que comprenden: que existen objetos que necesitan enchufarse o bien hay que ponerles pilas para que funcionen, el manejo de un teléfono móvil... Cuánto más sepamos los adultos sobre los niños y niñas, mejor podremos interpretar lo que piensan, sus teorías.

Si continuamos observando, nos daremos cuenta de que un niño va siguiendo con el dedo todas las cifras del calendario y las dice correctamente; en cambio, veremos que otro no conoce casi ninguna. Como en todas las cosas que realizamos en parvulario, lo importante no es que se sepan las cifras (que, como hemos podido observar a través de sus conversaciones y opiniones, ni todos tienen interés en ellas, ni está claro que las reconozcan), pero lo que es seguro es que les proporcionan información cultural. Los números escritos están presentes en clase porque forman parte de la vida, de nuestra cultura.

Los números continuarán apareciendo a lo largo del curso. Ahora todos los días, cuando nos sentamos para hablar, quieren que miremos el calendario y que les enseñe el número

del día en que estamos. Algunos niños se miden o se pesan para saber si están creciendo o engordando, otros miran números y quieren copiarlos, alguno teclea y cuenta en el ordenador, varios traen relojes y me preguntan qué hora es. Ahora soy yo la que pregunta: «Son las doce y media; ¿sabéis qué tenemos que hacer?» «Comer», responden.

Los números están ahí, ya estaban, pero pienso que les hemos dado un espacio para que el interés se mantenga, para que los descubrimientos se comuniquen y para que los niños sepan para qué sirven y su interés vaya en aumento y, de este modo, cuando vayan creciendo y comprendan su significado matemático, puedan seguir interesados. ■



La cámara digital

La cámara digital se ha convertido en una herramienta esencial en la escuela. A la hora de recordar acontecimientos y fiestas, por supuesto, pero, sobre todo, para documentar secuencias y procesos de aprendizaje, y analizarlos posteriormente, y así mejorar la tarea de todos los días.

Dicen que una imagen vale más que mil palabras. Y nunca mejor dicho. ¿No habéis sentido más de una vez una fuerte sensación de

envidia al comprobar que los niños y niñas siempre quedan la mar de naturales y salen de lo más favorecidos en las fotografías?

No es un problema de la cámara, ni del entorno, ni del paso de los años. Es un momento de espontaneidad, de placidez. La cámara nos permite captar imágenes de todos los momentos agradables de nuestro trabajo diario. Nos permite captar secuencias de trabajo, de juego, de descubrimiento, de exploración, etc., todas ellas vinculadas a la necesidad de plasmar bajo un perfil gráfico una situación. ¿Qué haremos con las fotos?

del verano que aún tenemos que grabar en un CD y nunca encontramos un momento para ello.

Cuando utilizamos la cámara fotográfica en la escuela, casi siempre existe un objetivo básico: reflejar con imágenes nuestras experiencias para después compartirlas con los niños y con todos aquellos que no estuvieron presentes. Mirar, analizar, hablar de las situaciones, relaciones, expresiones, es lo que haremos después con la imagen en la mano.

Existen diferentes intenciones cuando utilizamos la cámara. Una de ellas puede ser únicamente

Depende..., no lo sabemos muy bien todavía, pero seguro que no se quedarán en el ordenador. No ocurrirá como con nuestras fotografías



Anna Torner

tomar fotografías de situaciones concretas, como por ejemplo fiestas o colonias. Otro punto de intencionalidad puede ser con un propósito de análisis para trabajar en la escuela. Ambas intenciones son buenas, pero los resultados en el segundo caso son los que más beneficio nos aportan.

Secuenciar las imágenes puede permitirnos reflejar un proceso de aprendizaje asignando un nombre a cada una de las partes que componen la secuencia, ayudando de esta forma a los niños a reflexionar sobre los pasos que se han realizado para conseguir nuestra propuesta de trabajo. Tenemos procesos de una sesión, por ejemplo cuando elaboramos una macedonia (las frutas, los utensilios, las acciones de pelar, cortar, exprimir, mezclar y... ¡comer!) y otras muestras más espaciadas, como puede ser el desarrollo del huerto. Desde que observan las semillas, las clasifican, las

identifican, preparan la tierra, siembran, riegan... hasta que cosechan las coles, lechugas o guisantes, lavan las verduras y se las comen, han generado con imágenes una forma de trabajar y observar a los seres vivos. Se reconocerán en el proceso donde han participado y serán capaces más adelante de aplicarlo a otro modelo de similares características. Las imágenes nos han permitido hablar, dialogar, indagar, anticipar lo que ocurrirá en cada uno de los momentos del proceso y comprobar qué es lo que ha sucedido y por qué.

Si con todo ello el niño ha descubierto durante el proceso otras variables no previstas por nosotros, él nos llamará la atención sobre la necesidad de incluir algo importante en la secuencia, de modo que entre todos elaboraremos un material de trabajo extraordinariamente valioso.

Las imágenes de las fiestas, paseos, colonias, momentos de juego y secuencias de trabajo, además de ser visionadas, analizadas y comentadas, en general acabarán recopiladas en un CD de material visual del curso. Algunas tendrán más suerte y serán publicadas en el web del centro con el fin de difundir nuestras experiencias, pero...

¿Con qué conflictos nos vamos a encontrar?

¿Las imágenes son demasiado grandes?

¿Pesan demasiado?

¿Cómo las clasificamos?

La tecnología digital, al mismo tiempo que ha generado máquinas enormemente útiles, rápidas y con gran nitidez, también ha producido programas que permiten manipular y conseguir detalles de considerable interés.

Volvamos al huerto. En las hojas descubrimos orugas que se las comen. Veamos qué son.



Nos hará falta un detalle ciertamente preciso si queremos analizarlas, buscar información, ver su crecimiento, etc.

Una fotografía de mucho peso significa que tiene una definición y medidas muy grandes. Al acercarla, si tenemos buena definición, podremos recortar la oruga y verla de un tamaño bastante amplio a los ojos del niño, para que pueda seguir su evolución; de lo contrario, la imagen nos quedará borrosa y no identificaremos lo que queremos.

Existen muchos programas bastante sencillos, unos propios de las cámaras, otros de las dotaciones de los departamentos de educación, otros obtenidos de Internet, que permiten manipular las fotografías; los programas por sí mismos no lo resuelven todo, pero, con un poco de ayuda de los compañeros y compañeras de la escuela, podremos echarles un vistazo y darnos cuenta de que existen las funciones de recortar, pegar, copiar, organizar, redimensionar, bajar los colores, etc., que no son muy complicadas y, en cambio, nos facilitan el trabajo escolar.

Pero, y los niños, ¿no toman fotos? ¿Las toman con el mismo objetivo que nosotros?

Para ellos, un modelo de actuación del adulto es siempre un modelo a imitar. Los más peques juegan con "las cámaras de colores del payaso". Su interés y sus ganas de descubrir y experimentar llevan al adulto a enseñarles a manipular una cámara de verdad y a presionar el botón apropiado para que la escena que tiene delante se quede incrustada en la ventana de la cámara y, como por arte de magia potagia, lo que el niño miraba por una pantallita se ve, con la ayuda de un cable, en la pantalla del ordenador, y además se puede imprimir, y más aún: podemos enseñar la imagen a todo el mundo. ¡Es fantástico!



Los niños sólo tienen que aprender a llevar la cámara bien colgada del cuello para que no se caiga y comprobar que la batería esté cargada.

Todo lo demás lo

hacen solitos. Su interés en la imagen no es, claro está, el mismo que el nuestro, ni tampoco tienen el mismo objetivo que nosotros cuando disparan la cámara. Nuestra pretensión con las imágenes es un intento de inmortalizar escenas vividas. La suya forma parte de su juego cotidiano. La imagen los rodea y es un motivo estimulante en su existencia ya que les hace falta alfabetizarse tecnológicamente.

Los colores, el movimiento y la acción, el niño y su entorno más cercano, los juegos, los compañeros, los tesoros, todo eso es lo que tiene importancia.

La magia de la imagen consigue que dentro de las cámaras, de los televisores, de los vídeos, de los ordenadores, quepa todo aquello que tiene sentido para los niños.

Y tampoco pedimos muchas explicaciones, ya que debe de ser muy difícil entender cómo pasa la imagen por un cable tan fino hasta llegar al ordenador o televisor, ¡con lo grande que son ellos! Pero sí les permite divulgar acciones y actividades con los compañeros y compañeras de clase y de la escuela.

Poco a poco, con la cámara y la ayuda del maestro, podrán realizar inventos, transformar las imágenes, fomentar el trabajo cooperativo, la relación entre los grupos y explicar sus descubrimientos, favoreciendo el diálogo, la curiosidad, la investigación, la imaginación, el descubrimiento y, en el fondo de todo, estimulando la creatividad, porque son imágenes que poseen vida. Es necesario entender estas experiencias como elementos que nos permitirán gestionar el grupo de manera diferente y favorecer la interacción, al descubrir los conocimientos previos de los niños y niñas, prestar atención a sus intereses, observar los procesos siguientes, inspirar modelos de interactividad, favorecer la cooperación, generar nuevas metodologías de trabajo en las que están presentes las nuevas tecnologías y donde el maestro es una pieza clave en su aplicación.

En los actuales entornos de trabajo, en que la participación del niño es notoria y activa, en lo que respecta al descubrimiento de sí mismo y del entorno, siempre debemos tener la cámara cerca, ya que en cualquier momento puede surgir la necesidad de disponer de un material que puede facilitarnos la observación espontánea, con la correspondiente reflexión, aportando datos precisos al trabajo de la escuela. ■



La letra pequeña

Los padres se angustian al plantearse varios interrogantes. Compaginar trabajo y familia no resulta nada fácil, y menos aún si se tiene la sensación de que hay que hacerlo todo bien: hay que saber cantar, jugar, estimular, hablar inglés... Por eso van a la búsqueda de recetas mágicas, y dan en el mercado con libros, métodos y todo tipo de asesoramientos, cuando lo más fácil sería tranquilizarse, tomarse un respiro y llegar a donde se pueda, y tratar de ser feliz.

mágicas. Alguno que otro padre –¡cada vez más!– rompiendo con los estereotipos. Y, como de costumbre, las mismas preocupaciones (los hábitos de comer y dormir, las rabietas, los miedos, los celos)... ¿o quizás exista alguna más?

Dando una charla en una escuela, una madre me hizo este comentario:

Vuelvo a casa después de dar una charla en la última escuela infantil.

¿Cuántas charlas y más charlas habré dado durante estos últimos años? En general han ido bien. Madres atentas a las esperadas recetas

–No lo entiendo. Mi madre crió a cuatro hijos, trabajaba y no tenía tantas preocupaciones y angustias...

–Es cierto, seguramente salió adelante con más tranquilidad que muchas madres de hoy en día que sólo tienen un hijo. La diferencia –le contesté– es que nadie le dijo que si no le daba el pecho a su hijo es que no lo quería lo suficiente, que era necesario estimular a los hijos, fomentar la lectura, los buenos hábitos, no malcriarlos –o sea, nada de llevarlos a cuestras– y un sinfín de consejos que profesionales, vecinas y amigas con la mejor intención –y una buena formación, sobre todo– se encargan de dar. Posiblemente tu madre no se pasó veinte años o más formándose para una profesión de futuro o un cargo importante... hasta que el reloj biológico le pide que interrumpa dichas aspiraciones para, no tan sólo introducir otras,

Imma Riu

sino –aún más difícil– compaginarlas. Ah, y siendo un 10 en todo, claro está. Simplemente se limitó a seguir adelante.

Me gustaría profundizar sobre estas preocupaciones, las que no aparecen en los manuales. Reflexionar sobre la letra pequeña. Pondré varios ejemplos y mi respuesta en cada caso.

–¿A qué tengo que jugar con mi hijo?

–¿A qué te gusta jugar? Si tú te diviertes, seguro que él también.

–Desde que tuve a mi hija hace un mes, toda la familia me está insistiendo en que no la coja en brazos porque la malcriaré.

–¿Y por qué tienes que privarte de ello? Si, paulatinamente, consigues que se duerma sola, no sobre tu hombro, que cuando lllore aprenda a esperarse un poquito hasta que

acudes..., ¿por qué no puedes cogerla en brazos si te apetece?

–¿Es malo jugar a comiditas cuando llegamos a casa?

–Es que como hay que fomentar el hábito de la lectura en los niños –¡con un año y medio!– desde que son pequeños... ¿Mejor deberíamos ponernos a mirar cuentos?

–Mira, yo, cuando llego a casa, me pongo a preparar la cena.

Parece ser que ahora todos echamos de menos a aquellas madres que estaban siempre en casa y magnificamos dicha situación.

Estando en una ocasión con un grupo de familias, pregunté: «¿Alguno que de pequeño tenía a su mamá en casa, recuerda si ésta se sentaba con él en el suelo para jugar? ¿Para contar cuentos? ¿Para pronunciar palabras en un inglés perfecto?» (Es que lo que no aprendan a



“Con lo que podemos aprender con las actividades diarias, creéis que hay que hacer un máster en el fomento de la inteligencia de los niños de 0 a 3 años?”



“Por suerte, todo se puede aprender. Hasta a hacer solamente de padres y madres.”

los tres años, costará más después, afirman los entendidos.)

Nadie levantó el brazo. Ahora pueden estimular la psicomotricidad, la lectoescritura, ayudar a hablar idiomas, educar el oído para la música... ¿No podemos hacer simplemente de padres? Ello me lleva a pensar en otra de las preguntas clásicas:

–¿Qué puedo hacer para estimular la inteligencia de mi hijo? ¿Qué libro puedo comprar?

–Ninguno. Deberíais salir a pasear e irle comentando lo que ves, cantar canciones, buscar manos y pies desaparecidos cuando os vestís, dejar que remueva el agua, jugar con cualquier cosa, incluso con el tapón o el grifo en la bañera. Con todo lo que pueden aprender sólo con las actividades diarias, ¿creéis necesario realizar un master en el fomento de la inteligencia de los niños de 0 a 3 años?

Además, ¿disponéis de tanto tiempo?

–Los niños y niñas pasan mucho rato en el patio. Deberían trabajar más en clase.

–¿Sabéis la gran cantidad de cosas que aprenden en el patio?...

A compartir, a esperar, a tolerar frustraciones, a buscarse la vida para no aburrirse...

–¿Qué podemos hacer cuando nuestros hijos (éstos eran más mayorcitos) nos dicen que se aburren?

–Nada.

¿Verdad que si nos aburrimos tarde o temprano deberemos buscar algo para salir de ese desagradable estado?

¿Se lo hemos permitido a los niños y niñas de hoy? Los cochecitos están llenos de juguetes, al igual que las sillas para los coches, abarrotadas

de muñequitos y juguetes con música -o ruido- para que el bebé se distraiga... ¡ah, y para que se le estimulen las neuronas, faltaría más! Los ratos en casa los dedicamos a ofrecerles el televisor y todos los juguetes para que no se aburran, por no mencionar los bolsos de las mamás, repletos de galletas, la botella de agua, sonajeros y demás, no vaya a ser que el niño tenga sed y hasta llegar a casa, que son diez minutos, sufra una deshidratación o, mucho peor, lo matemos de hambre, causándole desnutrición como mínimo. Es curioso: dicen que los niños de hoy en día lo quieren todo inmediatamente, que no toleran frustraciones, que no valoran nada. ¿Por qué será?

—Mi hija ya ha cumplido un año y es que todavía no camina...

—¿Quién dice que todos los niños deben caminar al año, o hablar a los dos o, aún peor,

controlar el pipi en la primavera, con la llegada del buen tiempo? En los veinte años que llevo en el mundo de la escuela infantil, no he visto a ningún niño que no acabe caminando, hablando y controlando los esfínteres, tarde o temprano. Y ahora son iguales que el resto.

—Es increíble, desde que hablamos contigo y nos dijiste que era normal —o con el pediatra que nos dijo que no le iba a pasar nada si no comía—, curiosamente aquella noche o aquel día, antes de empezar a aplicar las pautas que nos diste, ya durmió —o empezó a comer.

—¿No será que os tranquilizasteis?

Los maestros de las escuelas de primaria —y aún más de secundaria— dicen que los padres no se preocupan por sus hijos. ¡No me extraña —pienso—, si ya se lo han gastado todo antes de que su hijo cumpla los tres años!

“En estos veinte años que llevo en el mundo de la escuela infantil no he visto ninguna criatura que no acabara caminando, hablando o controlando esfínteres tarde o temprano.”

Un consejo: estad a gusto. Si os gusta vuestro trabajo, disfrutad y, por la noche, al llegar a casa, decidles a vuestros hijos que estáis contentos de ser quienes sois y de estar con ellos. ¿Qué motivación van a tener los niños por el trabajo si lo ven como un castigo que no les permite a sus papás estar con ellos y que se hace por obligación?

Por otro lado, unos padres frustrados, con sentimientos de culpabilidad, ¿qué pueden enseñar?

Alegraros si vuestros hijos han estado bien en la escuela, si han jugado con la canguro o si la abuela les ha comprado un pedazo de bizcocho. Si eso es lo que tenemos en la actualidad, mejor será normalizarlo. No pasa nada. Para vuestros hijos será algo normal. Y también debería serlo para nosotros.

Afortunadamente, todo puede aprenderse, incluso a hacer simplemente de padres y madres. ¡Suerte! ■

Plataforma ciclo educativo 0-3 años, en Navarra

La Plataforma ciclo educativo 0-3 años en Navarra ha hecho entrega de un Recurso contra DECRETO FORAL 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra y se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo.

Por iniciativa de la Plataforma ciclo educativo 0-3 años en Navarra¹, el colectivo Sortzen-Ikasbatuaz y los sindicatos LAB y STEE-EILAS han presentado un Recurso en contra del Decreto Foral señalado.

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de mayo

de 2006, regula la Educación Infantil como el primer tramo del sistema educativo y reconoce que esta etapa, con identidad propia, atiende a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. De esta forma, regula el Derecho a la educación articulando el carácter educativo del ciclo de 0 a 3 años, tal como se afirma en el artículo 14 de dicha Ley.

El Decreto Foral, ahora recurrido, habla en su preámbulo, de crear entornos educativos de calidad para dar importancia a la educación desde los primeros años de vida. Sin embargo, en su artículo 13, distingue incoherentemente entre los centros que prestan un servicio educativo y otros servi-

cios o establecimientos que no tienen un interés educativo, a quienes no se encarga de regular mediante este Decreto.

El Decreto Foral, ahora impugnado, implanta una doble red en la educación infantil: la red educativa y la red no educativa. De manera que aquellos centros que, debido a la imposibilidad de obtener la autorización administrativa para su apertura y funcionamiento por razones de espacio físico, titulación de los profesionales, relación numérica adecuada entre educadores, educadoras, niños y niñas, y otras causas, podrán alegar que prestan servicios «no educativos» y, así, podrán seguir funcionando como tales, o se podrán abrir otros nuevos.

Esta «red no educativa», consentida por el Decreto, supone en la práctica un descontrol de las condiciones de escolarización de los niños y niñas menores de tres años. Éstos y éstas podrán –en algunas circunstancias– estar escolarizados en situaciones indignas que vulneran la Ley Orgánica señalada. De esta manera, se incurre en una ilegalidad, ya que esta normativa superior –y que por tanto debe ser respetada por el Decreto Foral correspondiente– establece que la educación infantil constituye una etapa del sistema educativo y, de esta manera, este carácter educativo (y no asistencial, de guardería, de atención, de ocio, etc.) debe ser respetado por todos los centros

Nuestra portada



—sean de la titularidad que sean— que escolaricen a niños y niñas menores de tres años, estableciendo siempre la correspondiente propuesta pedagógica para desarrollar el Derecho a la educación desde el nacimiento.

En rigor, desde esta Plataforma denunciamos la infracción que comete dicho Decreto, por que evita vigilar e inspeccionar todos los centros (llámense escuelas infantiles, guarderías, ludotecas, centros de ocio, casas amigas...) para que todos los niños y niñas menores de tres años dispongan de una serie de requisitos mínimos, que aseguren entornos adecuados (suficiente espacio diferenciado para comer, para dormir, para hacer

actividades, para airearse, número adecuado del número de niños y niñas por profesionales adecuadamente formados y titulados...) para desarrollar sus potencialidades educativas como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho. Algo que el Gobierno de Navarra ha olvidado, incurriendo en una ilegalidad, además de traicionar el Derecho a la educación desde el nacimiento de todos los niños y niñas de nuestra comunidad.

*Plataforma ciclo educativo
0-3 años en Navarra*

1. La plataforma está compuesta por el Consejo de Redacción de la Revista Infancia, las Escuelas infantiles municipales de Villava, Ansoáin, Estella, Baztán, Cendea de Olza y Barañáin; las trabajadoras/es de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona y de las Escuelas Infantiles del Gobierno de Navarra, otras trabajadoras, padres y madres de otros centros 0-3 años abiertos en Navarra; el Decanato de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, y el Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra; la Asociación de Padres y Madres Herrikoa; el colectivo Sortzen-Ikasbatuaz; las Asociaciones de Padres y Madres de las Escuelas Infantiles Municipales Egungenti, Haurtzaro y Mendelbaldea de Pamplona y las Asociaciones de Padres y Madres de la Escuela Infantil de Zizur, de la Escuela Infantil Arieta de Estella, de la Escuela Infatil Baztán y de la de la Cencea de Olza; y los sindicatos E.L.A., la Federación de Enseñanza de CC.OO., la Federación de Enseñanza de U.G.T., L.A.B., y STEE-EILAS.

¿Conocen las plantas los niños y las niñas de la escuela infantil de Torrelles del Llobregat?

De aquí para allá entre plantas de Marialuisa, se sienten cautivados por el color, por el olor, por la textura... y se dejan acariciar las manos por esas hojas que desparraman las plantas aromáticas del huerto mediterráneo. Los niños y las niñas pequeños viven naturalmente los equilibrios en movimiento que emergen en ese ecosistema de su entorno, equilibrios como, por ejemplo, ese provocado por el ir y venir de los insectos entre las plantas, sistema que tanto ayuda a evitar las plagas.

Red Territorial de Catalunya (0- 6)

La Red Territorial de Catalunya nació hace tres años por iniciativa de la Coordinadora de escuelas infantiles de Catalunya y la etapa de educación infantil de la A.M.Rosa Sensat, con una doble finalidad:

Profundizar en el conocimiento de las necesidades y derechos de los niños de 0 a 6 años y ganar coherencia en la atención y las respuestas educativas dirigidas a las niñas y los niños más pequeños.

Informar a la sociedad catalana sobre todas aquellas acciones o políticas, que, desde el punto de vista de las personas que forma-

mos la Red, vulneran los derechos de la infancia.

Hoy por hoy tenemos dos grandes retos:

- Llegar a hacer posible un Plan Especial de Magisterio para las personas que están trabajando en educación infantil
- Continuar el trabajo del curso pasado sobre Contenido y calidad de la documentación que proyectamos.

<http://www.red06.org/>
xarxaterritorial06@pangea.org
 Teléfono: 934 817 380



Asociación Pikler-Lockzy de Francia

La Asociación Pikler-Lockzy de Francia ofrece su programa de formación para el segundo semestre de 2007, dirigido a profesionales de diferentes disciplinas relacionadas con la atención a la infancia y a familias.

www.pikler.fr





Lisa CAMPBELL:
Riqui y Marisa
Barcelona: Juventud, 1998.

Este es un libro iniciático donde el narrador cuenta la historia de la amistad entre una pequeña oruga y una mariquita. El relato está situado en un jardín, en un microcosmos pequeño pero complejo, lleno de plantas, flores y pequeños animales.

Es un relato interesante con varios temas principales: el paso del tiempo y el crecimiento, la autoestima, la superación de la adversidad (el miedo, la minusvalía), la fuerza de sentirse amado y acompañado. El amor generoso, gratuito, desinteresado es la clave para crecer.

El humor está muy presente en situaciones o en diálogos con los que los más pequeños, en general, se pueden divertir mucho

Hemos de señalar también que el libro contiene un paratexto expositivo con una buena información sobre las mariquitas y las orugas. Ello quiere decir que todos los datos de hábitat, plantas, transformación, etc., que aparecen en la narración imaginaria son correctos y fieles a la descripción científica.

Una historia divertida, amena y sencilla que, además, instruye. Un libro para disfrutar. A partir de 3 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Francesco DE BARTOLOMEIS:
El color de los pensamientos
y de los sentimientos,
Barcelona: Octaedro, 2007.
(Segunda Edición)



Del niño como artista ya se ha teorizado con abundancia de argumentos y documentación.

Pero a nadie se le ha ocurrido nunca fundamentar una equivalencia cualitativa entre niños y artistas. ¿Qué les hace semejantes?

Las operaciones técnicas y los procedimientos psíquicos que son proveedores de conocimientos; las sensaciones, las emociones que luego adquieren vida representativa como dibujos, cuadros, esculturas, o como combinaciones técnicas.

Como el trabajo del artista, la expresión gráfico-figurativa y plástica del niño involucra requisitos y experiencias muy diversos: figuración; sensorialidad; desarrollo de

una visión de lo imaginario, de lo irracional, de lo onírico, sentimientos intensos; la impresión que produce un rostro, un gesto, un ritmo...; en fin, la necesidad compulsiva de expresar las relaciones consigo mismo y con los demás.

El arte contribuye a vivificar productivamente formas que integran lo consciente, lo sistemático y lo informal, el proyecto y la intuición, la determinación e indeterminación en las sensaciones y emociones.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2008 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2008 (IVA incluido):
 España: 45 euros
 Europa: 54 euros
 Resto del mundo: 57 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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

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

Consejo de Redacción: Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Izaskun Madariaga, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a 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.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado

Canarias: Dolores Acosta, M.^a Jesús Boquete, Leonor Cabrera, Salomé Déniz, Mi-lagros Leal, Elena Marrero, Ruth Martínez, Yolanda Melián, M.^a Julia Moiche, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Delia Suárez, M.^a Dolores Suárez, Cándida R. Toledo, Nayra Travieso

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

Castilla-León: Helena del Amo, Inés Delgado, M.^a Jesús Garrido, M.^a del Carmen Soto

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

Extremadura: M.^a Paz Pellisa, Carmen de Tena
Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a 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.^a José Vicente

N Navarra: Ana Araujo, Ana Albertín, Mirta L. Eiroa, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.^a Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de cubierta: Carme Cols

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



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.

Secciones

Editorial

Feliz 2007 núm. 101, p. 1
 Un exceso de ingenuidad núm. 102, p. 1
 Ellos no votan núm. 103, p. 1
 Ahora vacaciones núm. 104, p. 1
 Buen curso nos espera núm. 105, p. 1
 De nuevo núm. 106, p. 1

Educación de 0 a 6 años

HOYUELOS Planillo, Alfredo: Imágenes e ilustraciones en libros infantiles núm. 101, p. 3-7
 VARIOS: Mensajes a Marta... núm. 101, p. 8-9
 GARAIGORDOBIL Landazábal, Maite: La teoría del origen histórico-social del juego de Elkonin núm. 102, p. 3-7
 FERRERO Torres, Carmen: Con Marta Mata por Madrid núm. 102, p. 8-9
 ALZOLA Maiztegi, Nerea; OTAÑO, Juanjo: Aprendiendo con Marta Mata núm. 103, p. 3-6
 FERRERO Torres, Avelina: La diversidad en la escuela y sus implicaciones metodológicas núm. 104, p. 3-5
 PUENTES Zamora, Manuel Ángel: Marta Mata, un recuerdo personal núm. 104, p. 6-10
 VANDENBROECK, Michel: Diversidad y equidad núm. 105, p. 3-6
 ÒDENA Savé, Pepa: Marta Mata: una escuela de vida en Saifores núm. 105, p. 7-12
 CIVAROLO, Mercedes: Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia núm. 106, p. 3-6
 GONZÁLEZ Agápito, Josep: Marta Mata: la lucha por la calidad de la educación infantil núm. 106, p. 7-9

Escuela 0-3

ARNAL, Javier I.: Los hombres y la educación infantil núm. 101, p. 10-16
 RODRÍGUEZ, Gloria; BARTOLOMÉ, Cristina: Pintando con Miró núm. 101, p. 17-20
 RODRÍGUEZ, María Angélica: La pareja pedagógica núm. 102, p. 10-12
 IBÁÑEZ, Javier: Los ayuntamientos de Navarra por la Escuela Infantil Pública de 0 a 3 núm. 102, p. 14-19
 CARTRÓ, Consol; PAÑELLA, Neus: Un buen cambio en el cambio de pañales núm. 103, p. 8-9
 OÑATE Zabaleta, Miren: Un día en la escuela núm. 103, p. 12-18
 OLLOKIEGUI, Maider; MAUDIT, Joxe Ramon: Rompiendo la pared entre las familias y la escuela núm. 104, p. 12-17
 GAY Costa, Esteve-Ignasi; TRIAS, Elisenda: Compartir conocimientos de salud entre los centros 0-3 y las familias núm. 104, p. 18-22
 GARCÍA, Pilar: Manipulamos, exploramos, experimentamos, creamos con la masa núm. 105, p. 13-16
 MEANA, Montserrat; FERNÁNDEZ, Endika: Alimentar a los pájaros núm. 105, p. 17-22
 GARAÑO, Ainoa; ETXEBESE, Irala: Las salidas diarias: la educación ante los peligros núm. 106, p. 10-13
 LLANES, M.; CABRERO, Y.; CABRERO, R.; GUTIÉRREZ, A.: Naturaleza activa núm. 106, p. 16-22

Buenas Ideas

El carnavalito ecuatoriano núm. 101, p. 21
 Los cantos guturales de la República de Tuva núm. 102, p. 20
 Las Voces Búlgaras núm. 103, p. 19
 El viento de los aborígenes de Australia núm. 104, p. 23
 Tambores africanos núm. 105, p. 23
 Melodías tradicionales de la Europa Mediterránea núm. 106, p. 23

Escuela 3-6

REVECO, Ofelia: Un ambiente educativo: descripción de la organización del espacio en una escuela infantil en Méjico Distrito Federal núm. 101, p. 22-24
 MARTÍNEZ Ruth; TRAVIESO, Nayra M.ª: Mi amiga Nayra, la viajera núm. 101, p. 26-29
 CHAMORRO, Margarita; NEIRA, M.ª. Teresa: Caperucita roja en el mundo núm. 101, p. 30-33
 NUÑEZ, Fátima; SOZA, Eliana: Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento núm. 102, p. 21-24

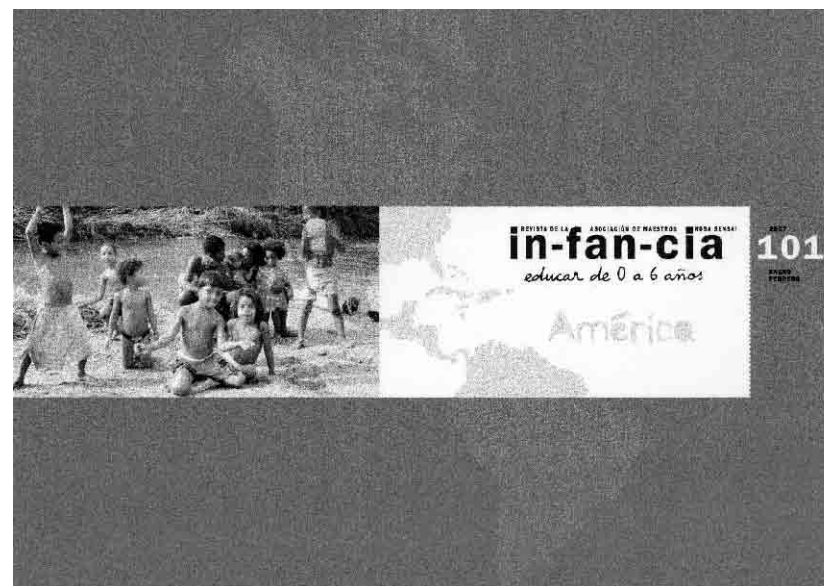
ÁLVAREZ, Rosa; JUSUÉ, Camino: Los ojos ya no eran dos núm. 102, p. 26-28
 ONTIVEROS, Enrique: Los tiburones muerden núm. 102, p. 29-33
 FEU, Teresa: Hacer educación intercultural hoy núm. 103, p. 20-25
 PUENTES, Manuel Ángel: Picasso para ciegos núm. 103, p. 26-30
 SOLDEVILA, Montserrat: África, magia y poder núm. 103, p. 31-36
 DÍEZ, Mari Carmen: Cada uno busca su lugar núm. 104, p. 24-28
 CASTÁN, Beatriz: La hamaca: ¿Cuántas veces te quieres balancear? núm. 104, p. 29-32
 PRAT, Àngels: Escribir a mano, presente y futuro núm. 104, p. 33-37
 BONÀS, Meritxell: El arte del pintor de paisajes. Algunas reflexiones en torno a la documentación núm. 105, p. 24-29
 DÍEZ, Mari Carmen: Un sitio en la clase núm. 105, p. 30-32
 PADRÓ, Laura: La Biblioteca Ignasi Iglésias. Un servicio público para toda la familia núm. 105, p. 34-38
 MAJORAL, Sílvia: ¡Números por todas partes! núm. 106, p. 26-32
 TORNER, Anna: La cámara digital núm. 106, p. 33-35

Infancia y Salud

URCELAY, Eduardo: El apego núm. 102, p. 35-39
 RODRÍGUEZ, Antonio: Buscando soluciones a la hiperactividad infantil núm. 104, p. 40-43
 Riu, Imma: La letra pequeña núm. 106, p. 36-39

Infancia y Sociedad

GARCÍA Túnez, Pablo: La violencia de los niños núm. 101, p. 34-41
 SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliána; DÁVILA, Paula; MAN, Laura; ROIZMAN, Gabriel; GRANDAL, Silvia; BOLAÑA, Marisa: La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la formación núm. 103, p. 37-40
 MORAL, Maider Victoria; MENDAROKETA, Nerea; PUEYO, Elixabet; MADARIAGA, Maialen: Las prácticas, ¿una experiencia enriquecedora? núm. 103, p. 41-43
 NORIEGA, Cecilia; VELAACHAGA, Elena: Rum-Rum El Explorador. Hacia una pedagogía más activa y la revalorización del juego núm. 105, p. 40-43



Autores

AGIRRE, Aitziber; MAUDIT, Joxe Ramon; OLLOKIEGUI, Maider; Urdanpilleta, Edume:
Rompiendo la pared entre las familias y la escuela núm. 104, p.12-17

ÁLVAREZ, Rosa; JUSUÉ, Camino: Los ojos ya no eran dos núm. 102, p. 26-28

ALZOLA Maiztegi, Nerea; OTAÑO, Juanjo: Aprendiendo con Marta Mata núm. 103, p. 3-6

ARNAL, Javier I.: Los hombres y la educación infantil núm. 101, p. 10-16

BARTOLOMÉ, Cristina; RODRÍGUEZ, Gloria: Pintando con Miró núm. 101, p. 17-20

BOLAÑA, Marisa; SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula; MAN, Laura; ROIZMAN, Gabriel; GRANDAL, Silvia: La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la formación núm. 103, p. 37-40

BONÁS, Meritxell: El arte del pintor de paisajes. Algunas reflexiones en torno a la documentación núm. 105, p. 24-29

CABRERO, Raquel; LLANES, M.; Cabrero, Y.; GUTIÉRREZ, A.: Naturaleza activa núm. 106, p. 16-22

Cabrero, Yolanda; LLANES, M.; GUTIÉRREZ, A.: Naturaleza activa núm. 106, p. 16-22

CARTRÓ, Consol; PAÑELLA, Neus: Un buen cambio en el cambio de pañales núm. 103, p. 8-9

CASTÁN, Beatriz: La hamaca: ¿Cuántas veces te quieres balancear? núm. 104, p. 29-32

CHAMORRO, Margarita; NEIRA, M^ª. Teresa: Capercita roja en el mundo núm. 101, p. 30-33

CIVAROLO, Mercedes: Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia núm. 106, p. 3-6

DÁVILA, Paula; SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; MAN, Laura; ROIZMAN, Gabriel; GRANDAL, Silvia; BOLAÑA, Marisa: La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la formación núm. 103, p. 37-40

DÍEZ, Mari Carmen: Cada uno busca su lugar núm. 104, p. 24-28

 --: Un sitio en la clase núm. 105, p. 30-32

ETXEBESE, Irala; GARAÑO, Ainoa: Las salidas diarias: la educación ante los peligros núm. 106, p. 10-13

FERNÁNDEZ, Endika; MEANA, Montserrat: Alimentar a los pájaros núm. 105, p. 17-22

FERRERO Torres, Avelina: La diversidad en la escuela y sus implicaciones metodológicas núm. 104, p. 3-5

FERRERO Torres, Carmen: Con Marta Mata por Madrid núm. 102, p. 8-9

FEU, Teresa: Hacer educación intercultural hoy núm. 103, p. 20-25

GARAIGORDOBIL Landazábal, Maite: La teoría del origen histórico-social del juego de Elkonin núm. 102, p. 3-7

GARAÑO, Ainoa; ETXEBESE, Irala: Las salidas diarias: la educación ante los peligros núm. 106, p. 10-13

GARCÍA Túnez, Pablo: La violencia de los niños núm. 101, p. 34-41

GARCÍA, Pilar: Manipulamos, exploramos, experimentamos, creamos con la masa núm. 105, p. 13-16

GAY Costa, Esteve-Ignasi; TRIAS, Elisenda: Compartir conocimientos de salud entre los centros 0-3 y las familias núm. 104, p. 18-22

GONZÁLEZ Agábito, Josep: Marta Mata: la lucha por la calidad de la educación infantil núm. 106, p. 7-9

GRANDAL, Silvia; BOLAÑA, Marisa; SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula; MAN, Laura; ROIZMAN, Gabriel: La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la formación núm. 103, p. 37-40

GUTIÉRREZ, Azucena; LLANES, M.; Cabrero, Y.; CABRERO, R.: Naturaleza activa núm. 106, p. 16-22

HOYUELOS Planillo, Alfredo: Imágenes e ilustraciones en libros infantiles núm. 101, p. 3-7

IBÁÑEZ, Javier: Los ayuntamientos de Navarra por la Escuela Infantil Pública de 0 a 3 núm. 102, p. 14-19

JUSUÉ, Camino; ÁLVAREZ, Rosa: Los ojos ya no eran dos núm. 102, p. 26-28

LLANES, Misericordia; GUTIÉRREZ, A.; Cabrero, Y.; CABRERO, R.: Naturaleza activa núm. 106, p. 16-22

MADARIAGA, Maialen; MORAL, Maider Victoria; MENDAROZKETA, Nerea; PUEYO, Elixabet: Las prácticas, ¿una experiencia enriquecedora? núm. 103, p. 41-43

MAJORAL, Silvia: ¡Números por todas partes! núm. 106, p. 26-32

MAN, Laura; BOLAÑA, Marisa; SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula; ROIZMAN, Gabriel; GRANDAL, Silvia: La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la formación núm. 103, p. 37-40

MARTÍNEZ Ruth; TRAVIESO, Nayra M.^ª: Mi amiga Nayra, la viajera núm. 101, p. 26-29

MAUDIT, Joxe Ramon; AGIRRE, Aitziber; OLLOKIEGUI, Maider; Urdanpilleta, Edume: Rompiendo la pared entre las familias y la escuela núm. 104, p.12-17

MEANA, Montserrat; FERNÁNDEZ, Endika: Alimentar a los pájaros núm. 105, p. 17-22

MENDAROZKETA, Nerea; MORAL, Maider Victoria; Nerea; PUEYO, Elixabet;

MORAL, Maider Victoria; MENDAROZKETA, Nerea; PUEYO, Elixabet; MADARIAGA, Maialen: Las prácticas, ¿una experiencia enriquecedora? núm. 103, p. 41-43

NEIRA, M^ª. Teresa; CHAMORRO, Margarita: Capercita roja en el mundo núm. 101, p. 30-33

NORIEGA, Cecilia; VELAACHAGA, Elena: Rum-Rum El Explorador. Hacia una pedagogía más activa y la revalorización del juego núm. 105, p. 40-43

NÚÑEZ, Fátima; SOZA, Eliana: Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento núm. 102, p. 21-24

OCHOA, Liliana; SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula; MAN, Laura; ROIZMAN, Gabriel; GRANDAL, Silvia; BOLAÑA, Marisa: La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la formación núm. 103, p. 37-40

ÓDENA Savé, Pepa: Marta Mata: una escuela de vida en Saïfores núm. 105, p. 7-12

OLLOKIEGUI, Maider; AGIRRE, Aitziber; MAUDIT, Joxe Ramon; Urdanpilleta, Edume: Rompiendo la pared entre las familias y la escuela núm. 104, p.12-17

ONTIVEROS, Enrique: Los tiburones muerden núm. 102, p. 29-33

OÑATE Zabaleta, Miren: Un día en la escuela núm. 103, p. 12-18

OTAÑO, Juanjo; ALZOLA Maiztegi, Nerea: Aprendiendo con Marta Mata núm. 103, p. 3-6

PADRÓ, Laura: La Biblioteca Ignasi Iglésias. Un servicio público para toda la familia núm. 105, p. 34-38

PAÑELLA, Neus; CARTRÓ, Consol: Un buen cambio en el cambio de pañales núm. 103, p. 8-9

PRAT, Àngels: Escribir a mano, presente y futuro núm. 104, p. 33-37

PUNTES Zamora, Manuel Àngel: Marta Mata, un recuerdo personal núm. 104, p. 6-10

PUEYO, Elixabet; MORAL, Maider Victoria; MENDAROZKETA, Nerea; MADARIAGA, Maialen: Las prácticas, ¿una experiencia enriquecedora? núm. 103, p. 41-43

REVECO, Ofelia: Un ambiente educativo: descripción de la organización del espacio en una escuela infantil en Méjico Distrito Federal núm. 101, p. 22-24

Riu, Imma: La letra pequeña núm. 106, p. 36-39

RODRÍGUEZ, Antonio: Buscando soluciones a la hiperactividad infantil núm. 104, p. 40-43

RODRÍGUEZ, Gloria; BARTOLOMÉ, Cristina: Pintando con Miró núm. 101, p. 17-20

RODRÍGUEZ, María Angélica: La pareja pedagógica núm. 102, p. 10-12

ROIZMAN, Gabriel; SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula; MAN, Laura; GRANDAL, Silvia; BOLAÑA, Marisa: La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la formación núm. 103, p. 37-40

SOLDEVILA, Montserrat: África, magia y poder núm. 103, p. 31-36

NÚÑEZ, Fátima; SOZA, Eliana: Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento núm. 102, p. 21-24

SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula; MAN, Laura; ROIZMAN, Gabriel; GRANDAL, Silvia; BOLAÑA, Marisa: La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la formación núm. 103, p. 37-40

TORNER, Anna: La cámara digital núm. 106, p. 33-35

TRAVIESO, Nayra M^ª.; MARTÍNEZ Ruth: Mi amiga Nayra, la viajera núm. 101, p. 26-29

TRIAS, Elisenda; GAY Costa, Esteve-Ignasi: Compartir conocimientos de salud entre los centros 0-3 y las familias núm. 104, p. 18-22

URCELAY, Eduardo: El apego núm. 102, p. 35-39

URDANPILLETA, Edume; AGIRRE, Aitziber; MAUDIT, Joxe Ramon; OLLOKIEGUI, Maider: Rompiendo la pared entre las familias y la escuela núm. 104, p.12-17

VANDEBROECK, Michel: Diversidad y equidad núm. 105, p. 3-6

VELAACHAGA, Elena; NORIEGA, Cecilia: Rum-Rum El Explorador. Hacia una pedagogía más activa y la revalorización del juego núm. 105, p. 40-43



Temas

Actualidad educativa

ARNAL, Javier I.: Los hombres y la educación infantilnúm. 101, p. 10-16
 GARCÍA TÚNEZ, Pablo: La violencia de los niñosnúm. 101, p. 34-41
 IBÁÑEZ, Javier: Los ayuntamientos de Navarra por la Escuela Infantil Pública de 0 a 3 .núm. 102, p. 14-19

Análisis Institucional

IBÁÑEZ, Javier: Los ayuntamientos de Navarra por la Escuela Infantil Pública de 0 a 3 .núm. 102, p. 14-19

Autonomía

CARTRÓ, Consol; PAÑELLA, Neus: Un buen cambio en el cambio de pañales núm. 103, p. 8-9

Diversidad

ONTIVEROS, Enrique: Los tiburones muerdennúm. 102, p. 29-33
 SOLDEVILA, Montserrat: África, magia y podernúm. 103, p. 31-36
 FERRERO Torres, Avelina: La diversidad en la escuela y sus implicaciones metodológicasnúm. 104, p. 3-5
 VANDENBROECK, Michel: Diversidad y equidadnúm. 105, p. 3-6

Educación en el mundo

REVECO, Ofelia: Un ambiente educativo: descripción de la organización del espacio en una escuela infantil en Méjico Distrito Federalnúm. 101, p. 22-24
 RODRÍGUEZ, María Angélica: La pareja pedagógicanúm. 102, p. 10-12
 NÚÑEZ, Fátima; SOZA, Eliana: Erase una vez en Bolivia... Una casa del cuentonúm. 102, p. 21-24

Entorno

GARAÑO, Ainoa; ETXEBESE, Irala: Las salidas diarias: la educación ante los peligrosnúm. 106, p. 10-13

Escuela

CIVAROLO, Mercedes: Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencianúm. 106, p. 3-6

Espacio

REVECO, Ofelia: Un ambiente educativo: descripción de la organización del espacio en una escuela infantil en Méjico Distrito Federalnúm. 101, p. 22-24

Estética

PUESTES Zamora, Manuel Ángel: Marta Mata, un recuerdo personal núm. 104, p. 6-10

Expresión

ÁLVAREZ, Rosa; JUSUÉ, Camino: Los ojos ya no eran dosnúm. 102, p. 26-28

Formación

SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula; MAN, Laura; ROIZMAN, Gabriel;
 GRANDAL, Silvia; BOLANA, Marisa: La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la formaciónnúm. 103, p. 37-40
 MORAL, Mainer Victoria; MENDAROZKETA, Nerea; PUEYO, Elixabet; MADARIAGA, Maialen:
 Las prácticas, ¿una experiencia enriquecedora?núm. 103, p. 41-43

Historia

GARAIGORDOBIL Landazábal, Maite: La teoría del origen histórico-social del juego de Elkoninnúm. 102, p. 3-7

FERRERO Torres, Carmen: Con Marta Mata por Madridnúm. 102, p. 8-9
 ALZOLA Maiztegi, Nerea; OTAÑO, Juanjo: Aprendiendo con Marta Matanúm. 103, p. 3-6
 PUENTES Zamora, Manuel Ángel: Marta Mata, un recuerdo personalnúm. 104, p. 6-10
 ODENA Savé, Pepa: Marta Mata: una escuela de vida en Saiforesnúm. 105, p. 7-12
 GONZÁLEZ Agápito, Josep: Marta Mata: la lucha por la calidad de la educación infantilnúm. 106, p. 7-9

Interculturalidad

FEU, Teresa: Hacer educación intercultural hoynúm. 103, p. 20-25

Juego

GARAIGORDOBIL Landazábal, Maite: La teoría del origen histórico-social del juego de Elkoninnúm. 102, p. 3-7
 NORIEGA, Cecilia; VELAOCHAGA, Elena: Rum-Rum El Explorador. Hacia una pedagogía más activa y la revalorización del juegonúm. 105, p. 40-43

Literatura infantil

HOYUELOS Planillo, Alfredo: Imágenes e ilustraciones en libros infantilesnúm. 101, p. 3-7

Maestros

ARNAL, Javier I.: Los hombres y la educación infantilnúm. 101, p. 10-16
 MORAL, Mainer Victoria; MENDAROZKETA, Nerea; PUEYO, Elixabet; MADARIAGA, Maialen:
 Las prácticas, ¿una experiencia enriquecedora?núm. 103, p. 41-43

Matemáticas

CASTÁN, Beatriz: La hamaca: ¿Cuántas veces te quieres balancear?núm. 104, p. 29-32

Métodos pedagógicos

FERRERO Torres, Avelina: La diversidad en la escuela y sus implicaciones metodológicasnúm. 104, p. 3-5
 PRAT, Àngels: Escribir a mano, presente y futuronúm. 104, p. 33-37
 GARCÍA, Pilar: Manipulamos, exploramos, experimentamos, creamos con la masanúm. 105, p. 13-16
 MEANA, Montserrat; FERNÁNDEZ, Endika: Alimentar a los pájarosnúm. 105, p. 17-22

Multiculturalismo

CHAMORRO, Margarita; NEIRA, M^a. Teresa: Caperucita roja en el mundonúm. 101, p. 30-33

Observación

ÁLVAREZ, Rosa; JUSUÉ, Camino: Los ojos ya no eran dosnúm. 102, p. 26-28

Organización escolar

RODRÍGUEZ, Gloria; BARTOLOMÉ, Cristina: Pintando con Mirónúm. 101, p. 17-20
 CHAMORRO, Margarita; NEIRA, M^a. Teresa: Caperucita roja en el mundonúm. 101, p. 30-33
 RODRÍGUEZ, María Angélica: La pareja pedagógicanúm. 102, p. 10-12
 ONTIVEROS, Enrique: Los tiburones muerdennúm. 102, p. 29-33
 FEU, Teresa: Hacer educación intercultural hoynúm. 103, p. 20-25
 PUENTES Zamora, Manuel Ángel: Marta Mata, un recuerdo personalnúm. 104, p. 6-10
 SOLDEVILA, Montserrat: África, magia y podernúm. 103, p. 31-36
 GARCÍA, Pilar: Manipulamos, exploramos, experimentamos, creamos con la masanúm. 105, p. 13-16
 MEANA, Montserrat; FERNÁNDEZ, Endika: Alimentar a los pájarosnúm. 105, p. 17-22
 PADRÓ, Laura: La Biblioteca Ignasi Iglésias. Un servicio público para toda la familianúm. 105, p. 34-38
 GARAÑO, Ainoa; ETXEBESE, Irala: Las salidas diarias: la educación ante los peligrosnúm. 106, p. 10-13
 TORNER, Anna: La cámara digitalnúm. 106, p. 33-35

Pedagogía

FERRERO Torres, Carmen: Con Marta Mata por Madridnúm. 102, p. 8-9
 ALZOLA Maiztegi, Nerea; OTAÑO, Juanjo: Aprendiendo con Marta Matanúm. 103, p. 3-6
 CARTRO, Consol; PAÑELLA, Neus: Un buen cambio en el cambio de pañalesnúm. 103, p. 8-9
 SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula; MAN, Laura; ROIZMAN, Gabriel;
 GRANDAL, Silvia; BOLANA, Marisa: La Documentación Narrativa de
 Experiencias Pedagógicas como estrategia de la formaciónnúm. 103, p. 37-40
 PUENTES Zamora, Manuel Ángel: Marta Mata, un recuerdo personalnúm. 104, p. 6-10
 DíEZ, Mari Carmen: Cada uno busca su lugarnúm. 104, p. 24-28
 ÓDENA Savé, Pepa: Marta Mata: una escuela de vida en Saiforesnúm. 105, p. 7-12
 BONÀS, Meritxell: El arte del pintor de paisajes. Algunas reflexiones en torno
 a la documentaciónnúm. 105, p. 24-29
 DíEZ, Mari Carmen: Un sitio en la clasenúm. 105, p. 30-32
 NORIEGA, Cecilia; VELAACHAGA, Elena: Rum-Rum El Explorador.
 Hacia una pedagogía más activa y la revalorización del juegonúm. 105, p. 40-43
 GONZÁLEZ Agápito, Josep: Marta Mata: la lucha por la calidad de
 la educación infantilnúm. 106, p. 7-9

Pensamiento

BONÀS, Meritxell: El arte del pintor de paisajes. Algunas reflexiones en torno
 a la documentaciónnúm. 105, p. 24-29

Plástica

BARTOLOMÉ, Cristina; Rodríguez, Gloria: Pintando con Mirónúm. 101, p. 17-20

Política educativa

GONZÁLEZ Agápito, Josep: Marta Mata: la lucha por la calidad de
 la educación infantilnúm. 106, p. 7-9

Psicología

GARCÍA Túnez, Pablo: La violencia de los niñosnúm. 101, p. 34-41
 URCELAY, Eduardo: El apegonúm. 102, p. 35-39
 OLLOKIEGUI, Maider; AGIRRE, Aitziber; MAUDIT, Joxe Ramon; Urdanpilleta, Edume:
 Rompiendo la pared entre las familias y la escuelanúm. 104, p.12-17
 DíEZ, Mari Carmen: Cada uno busca su lugarnúm. 104, p. 24-28
 -: Un sitio en la clasenúm. 105, p. 30-32
 CIVAROLO, Mercedes: Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencianúm. 106, p. 3-6



Recursos didácticos

CASTÁN, Beatriz: La hamaca: ¿Cuántas veces te quieres balancear?núm. 104, p. 29-32
 TORNER, Anna: La cámara digitalnúm. 106, p. 33-35

Relación con padres

ÓNATE Zabaleta, Miren: Un día en la escuelanúm. 103, p. 12-18
 OLLOKIEGUI, Maider; AGIRRE, Aitziber; MAUDIT, Joxe Ramon; Urdanpilleta, Edume:
 Rompiendo la pared entre las familias y la escuelanúm. 104, p.12-17
 GAY Costa, Esteve-Ignasi; TRIAS, Elisenda: Compartir conocimientos de salud entre
 los centros 0-3 y las familiasnúm. 104, p. 18-22
 RIU, Imma: La letra pequeñanúm. 106, p. 36-39

Salud

URCELAY, Eduardo: El apegonúm. 102, p. 35-39
 GAY Costa, Esteve-Ignasi; TRIAS, Elisenda: Compartir conocimientos de salud entre
 los centros 0-3 y las familiasnúm. 104, p. 18-22
 RODRÍGUEZ, Antonio: Buscando soluciones a la hiperactividad infantilnúm. 104, p. 40-43
 RIU, Imma: La letra pequeñanúm. 106, p. 36-39

Servicios educativos

NÚÑEZ, Fátima; SOZA, Eliana: Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuentonúm. 102, p. 21-24
 RODRÍGUEZ, Antonio: Buscando soluciones a la hiperactividad infantilnúm. 104, p. 40-43
 PADRÓ, Laura: La Biblioteca Ignasi Iglésias. Un servicio público
 para toda la familianúm. 105, p. 34-38

