

inanci 118 educar le 0 a 6 años

REVISTA
DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS
ROSA SENSAT
NOVIEMBRE
DICIEMBRE
2009



Ahora se cumplen 20 años

El 20 de noviembre se cumplirán 20 años de que en la sede de Naciones Unidas en Nueva York, jefes de Estado y de gobierno de todo el mundo aprobaran la Convención de los Derechos del Niño. La Convención, los derechos humanos de los niños y las niñas, elaborada por consenso y aprobada por unanimidad, veinte años después se hace patente que su aceptación es más aparente que real.

Una Ley del mundo que otorga derechos a todas las personas que todavía no han cumplido 18 años, es –como otras muchas leyes–, controvertida, para unos es insuficiente, para otros resulta excesiva, también hay quien considera que tendría que tener otro enfoque, las diferentes opiniones se sustentan tanto sobre las diversas realidades culturales, económicas y sociales, como en las creencias, ideas o conceptos que en cada país se pueda tener sobre la infancia.

El nuestro es un país comprometido con la Convención y durante estos años se ha avanzado:

creando la figura del Defensor, elaborando una

Ley que, a pesar de tener en cuenta la Convención, todavía es más heredera de la tradición protectora de la infancia y de la marginalidad, que de la de garantizar la universalización de los derechos, experiencias de participación en Consejos municipales, etc.

Una realidad que después de veinte años nosotros como maestros consideramos positiva, pero insuficiente. Insuficiente, porque el gran problema que tiene la Convención en nuestro país es que es una gran desconocida, todavía son pocos los adultos que la conocen y éste es desde nuestro punto de vista el primer gran problema con el que se encuentran los niños y las niñas para ser respetados como personas que son, también los de cero a seis años.

La Convención, además de ser una ley en la que se definen los derechos que tendrán que ser respetados por los poderes públicos, contiene también aquellos derechos que tienen que ser respetados en la vida cotidiana de los niños y las niñas, por lo tanto en nuestra manera de hacer de maestros, en

el cómo relacionarnos con las personas de cero a seis años, unas personas tan dependientes y, a la vez, con la máxima capacidad para conquistar su autonomía, que es el poder aprender a moverse, aprender a hablar, aprender a pensar para poder relacionarse con los otros y con el mundo.

Conocer la Convención de los Derechos del Niño es la primera obligación que tenemos las personas adultas para poder comprender su alcance, para poder estar atentos a todas aquellas leyes y aquellas políticas que de acuerdo con la Convención tendrían que tener en cuenta a los niños y niñas, para poder informar a todo pequeño de sus derechos y muy especialmente para respetarlos.

Respetar los derechos del niño es una cuestión inherente a las ideas y las prácticas de la renovación pedagógica, es una vieja aspiración de miles de adultos que han tenido la suerte de trabajar cerca de los pequeños y, escuchándolos, descubrir su persona. Una inmensa suerte que tenemos los maestros y por lo tanto un compromiso de respetar y hacer respetar la Convención.

Página abierta		2
Educar de 0 a 6 años	Cuerpo y movimiento	Ana Fernández 3
¿Alguna vez te has preguntado?		9
Escuela 0-3	La auto-observación del educador con una nueva mirada	Joseba I. Idoyaga 10
	El arte como proyecto educativo	Eva Martínez 14
Buenas ideas	La tarta de la abuela versionada	María José Vicente 19
	Reducir, reutilizar, reciclar	Mónica Calvo, Sorne De Arana 20
Escuela 3-6	Sueños de cruces y formas	Águeda Hervás 22
	Artemio y el Museo Patio Herreriano	Diego Puerta 26
Infancia y salud	Hacia una nueva generación de escuchas	Perla O. Rodríguez 32
	A respetar al otro se aprende y se enseña	Rosa Sellarès 36
Informaciones		41
Libros al alcance de los niños		43
Biblioteca		43
Índice de 2009	sumario	45



¿Educadores para guarderías?

Recientemente, en el Boletín Oficial de Navarra nº 89, con fecha del 20 de julio de 2009, el Gobierno de Navarra ha aprobado una convocatoria para la provisión mediante concurso oposición de, inicialmente, 14 plazas de educador infantil al servicio de la Administración de la Comunidad Foral y sus organismos autónomos.

En una sociedad donde algunas tendencias políticas vienen marcadas todavía por un fuerte neoliberalismo y la inadecuada privatización de los servicios que atañen a derechos fundamentales, como el educativo, es siempre una buena noticia la convocatoria de plazas públicas.

En cambio, no es de recibo uno de los requerimientos de dicha convocatoria y al que me referiré, en particular, en este texto. El artículo 2.1.1 de la misma cita los requisitos para los aspirantes al turno libre. ¡Sorpresa e indignación!: “Estar en posesión del título de Bachillerato, Formación Profesional de Segundo grado o equivalente”. Este requisito es un insulto a quienes defendemos que los centros de educación infantil deben estar en manos de profesionales adecuadamente formados y titulados. Si no, no entiendo para qué estudiamos, consecuentemente, para desarrollar nuestra labor profesional especialmente con estas edades. Para el Gobierno de Navarra, en cambio, para trabajar

con niños y niñas menores de tres años todo vale y cualquiera es válido, lo mismo da, por ejemplo, una peluquera, que un fontanero o un electricista, un médico o una arquitecta (con todos mis respetos a estas profesiones). No sirve de excusa que, posteriormente en un anexo, se otorgue 15 puntos por estar en posesión del título de Técnico Superior en Educación Infantil, Técnico Especialista en Jardín de Infancia o en Educador Infantil.

De nuevo, no sé si por efecto de la embriaguez postsanferminera, el Gobierno de Navarra se salta “a la torera” su propio Decreto Foral 28/2007. Este insuficiente, pero vigente, Decreto, de 26 de marzo, firmado por el anterior Consejero de Educación, por el que se regula el

primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra, sanciona en su artículo 17.1, que “La atención educativa directa a los niños de primer ciclo de educación infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en educación infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a los niños de esta edad.”

Continuado con la sarta de disparates, este Decreto forma parte del tema 2 del temario de la convocatoria que nos ocupa. Es decir, que el Gobierno de Navarra manda estudiar una legislación para conseguir una de las plazas, que él no mismo no cumple.



Defiendo, como muy bien afirman en un informe Asunción González del Yerro y Cintia Rodríguez Garrido, que la formación inicial de los profesionales en educación infantil es una de las variables que determina la calidad educativa de un centro. Y que las escuelas que puntúan más alto tienen profesionales con una formación más amplia y especializada. Estos y estas profesionales son capaces de ofrecer, con más acierto, contextos seguros de aprendizaje, de desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional de los niños y niñas; son más constructivos, diseñan mejores propuestas y ambientes de aprendizaje, se involucran más e interpretan mejor los juegos infantiles, establecen rela-

ciones más sensibles y afectuosas con las criaturas, quienes se manifiestan más sociables, cooperativas y persistentes en la realización de los proyectos de aprendizaje. De la misma manera, las investigaciones señaladas por dichas profesoras de la Universidad Autónoma de Madrid, atestiguan que las personas que no recibieron esta formación tendían a implicarse menos en los juegos infantiles, y que los niños y niñas establecían vínculos de apego más inseguros.

Hay, en la actualidad, dos titulaciones específicas para trabajar con niños y niñas de 0 a 3 años: la de Técnico superior en Educación Infantil y la de maestro especialista en Educación Infantil, o equivalentes. Personalmente soy partidario

de que todo profesional que trabaje en educación infantil (0-6 años) sea maestra o maestro, aunque ahora voy a aparcar este debate para otra ocasión.

El Gobierno de Navarra, con decisiones tan retrógradas como perversas, se empeña en destruir, a pesar del esfuerzo constatado de algunas profesionales (también de sus propias escuelas), la calidad educativa para los menores de 3 años, empezando por sus propios centros.

Como profesional de escuelas infantiles, adecuadamente titulado, me siento –una vez más– ninguneado, discriminado, no reconocido y mal tratado.

Pero los sinsentidos no terminan aquí. En la misma convocatoria, las plazas ofertadas estarán

adscritas a –cito textualmente– “Guarderías Infantiles” de diversas localidades navarras.

Cuando desde diversos sectores sociales (asociaciones, grupos de investigación, Universidades, plataformas, sindicatos...) estamos reclamando, desde hace años, la abolición del concepto de guardería, el Gobierno de Navarra, sigue manteniendo y perpetuando, imagino que por intereses políticos y económicos despreciables, dicha trasnochada terminología.

La guardería, tradicionalmente, se constituye como un mero aparcamiento de niños y niñas que acoge a los menores de tres años, generalmente cuando sus padres y madres trabajan. Su interés no pasa de ser asistencial.

Pero hay que tener en cuenta que la educación se opone, por naturaleza y función, a la asistencialidad. Se asiste o auxilia al pobre, al necesitado. Es a éste al que se ofrece caridad ante una llamada de socorro. Es lo mínimo que se quiere dar para tranquilizar nuestra conciencia. Y es que lo asistencial parte, contrariamente a la concepción educativa, de una imagen de infancia pobre de recursos, que por el hecho de ser menor (y cuanto “más menor” más débil) se puede y debe contentar con poco, con el mínimo.

La asistencialidad –a través de las guarderías– ve, inexorablemente, al niño o a la niña como sujetos sin derechos. Es el emblema de la falta de consideración y de respeto contra toda la humanidad.

Diversas investigaciones de carácter psicológico, pedagógico y neurológico, fundamentalmente llevadas a cabo a partir de los años 20 del siglo pasado, han descubierto, y siguen sorprendiéndose, de las extraordinarias potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento. Y estos mismos estudios afirman que la activación de dichas capacidades sólo se produce si las criaturas disponen de entornos enriquecidos con propuestas educativas muy pensadas. En

realidad, no cualquier espacio o ámbito es idóneo para educar. De hecho, hay algunos que pueden impedir el desarrollo de los tesoros genéticos con los que los niños y niñas llegan al mundo.

Por esto, distinguimos desde hace años, no sólo terminológicamente (aunque mantengo que las palabras son importantes), la *guardería* de la *Escuela Infantil*. Ésta tiene una marcada intencionalidad educativa –nunca asistencial– para ofrecer a niños y niñas las mejores oportunidades, a través de una propuesta pedagógica, para desarrollar todas sus potencialidades que, de otra manera, pueden permanecer trágicamente inexpresadas. De esta manera, muchos demandamos, desde hace años, el cierre de todas las guarderías y su transformación real (a través de suficientes medios materiales y profesionales adecuadamente titulados, bajo la inspección exhaustiva de las Administraciones educativas competentes) en escuelas infantiles públicas, de gestión directa.

El insuficiente, pero vigente, Decreto Foral señalado sanciona en su artículo 14, que los centros de primer ciclo de educación infantil se clasifican en públicos y privados, y que “son centros públicos aquellos cuyo titular sea una administración pública y se

denominarán genéricamente Escuelas Infantiles.”

La incoherencia y descoordinación manifiesta de los Departamentos “florales” es fruto de una ambigüedad malintencionada e inmoral, casi sin límites. Mientras todo esto lo regula oficialmente el Decreto, el Gobierno de Navarra mira para otro lado y no lo aplica en su propia casa. Este Gobierno se empeña, tozudamente, en mantener sus centros para menores de tres años, con la denominación “de origen” de Guarderías Infantiles y dependientes, no del correspondiente Departamento de Educación, sino de la inadecuada Agencia Navarra para la Dependencia (ANDEP); la organización y coordinación, en cambio, de estas guarderías corre a cargo de la Dirección General de Familia, Infancia y Consumo del Departamento de Asuntos Sociales, Familia, Juventud y Deporte. Una “filigrana” burocrática para evitar que los centros adquieran la dignidad de ser educativos. De nuevo, también, un atentado contra los derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas menores de tres años.

Por las razones anteriormente expuestas, he decidido –según me da la posibilidad el punto 11 de

dicha convocatoria– interponer un recurso contra la misma. Para ello, en una instancia general dirigida al Consejero de Presidencia, Justicia e Interior, señalo que formulé un recurso de alzada, exponiendo los motivos pertinentes, y solicito la modificación del artículo 2.1.1., instando a que se requieran exclusivamente las dos titulaciones señaladas. Además, solicito la anulación del punto 1 del anexo II referido al baremo para la valoración de méritos. También, conforme a lo dispuesto en el artículo 111 de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento administrativo común, solicito la suspensión del acto administrativo recurrido, por producir la ejecución del mismo perjuicios de imposible reparación.

Así estamos en esta, nuestra Navarra, de la que presumen algunos políticos en el poder. ■

Nota

Este artículo es un extracto de diversos artículos publicados en la prensa local.

Alfredo Hoyuelos
Consejo de *Infancia* en Navarra

Cuerpo y movimiento

Movimiento del pequeño y crecimiento del adulto

Mucho se ha escrito sobre la necesidad de movimiento del pequeño hasta los 7 años de edad y cómo la experimentación con su cuerpo le ayuda a descubrir, madurar, aprender, emocionarse, crecer, etc. Esta vez me gustaría que cambiásemos dicha aserveración, digamos que, cuando la persona que acompaña al pequeño, le permite el movimiento y permanece menos activo y más observador, el adulto puede descubrir, madurar, aprender, emocionarse, crecer, etc., no solo como profesional, sino también como persona.

Es habitual escuchar entre los profesionales de la educación algo así como: “Es agotador trabajar con niños, y si son pequeños y se mueven continuamente, más aún”. Cambiar la actitud del adulto no nos libraría del agotamiento, pero sí nos lo llenará de ilusión y de satisfacción, en fin, de emoción. ¿Y qué mejor que un adulto tenga la posibilidad de emocionarse con su trabajo, manteniendo así la frescura de sus inicios?

Al trabajar con personas siempre nos implicamos de una u otra manera. Por eso, a la vez que realizamos nuestra labor para con ellas, también

Este artículo aspira a iniciar una reflexión acerca de las actitudes del adulto, para poder permitir que el cuerpo del pequeño recupere el protagonismo en la educación infantil, y nos permita crecer como adultos.

Ana Fernández

lo hacemos para con nosotros mismos. Pero... ¿nos posicionamos de idéntica manera ante los adultos que frente a los pequeños? Me atrevo, desde aquí, a aseverar que frente los pequeños nos situamos en un nivel superior, lo cual es hasta cierto punto normal. La dificultad estriba en no saber a ciencia cierta hasta qué punto hemos de bajar el nivel, sin perdernos.

El cuerpo

Todos, pequeños y adultos, entramos con “todo” nuestro cuerpo en la escuela. El cuerpo es movimiento, emoción y pensamiento, repartidos en diferentes proporciones dependiendo de la edad, del momento del día y de la actividad que se realice.

Los adultos que trabajamos con pequeños deberíamos saber observar al inicio de la jornada, y durante todo su decurso, cómo varían esas proporciones tanto en ellos como en nosotros. Con esa información podremos valorar adecuadamente si en ese momento la necesidad es más emocional, más de acción motriz, o si es el momento adecuado para algo más cognitivo; sin olvidar que las tres están presentes en todo momento.

Las fotografías que ilustran este artículo pertenecen a la Oiartzungo Udal Ikastola Partzuergoa de Oiartzun.



El logro de una actividad puede depender de la aceptación, la observación y la reflexión constante sobre esta combinación de elementos.

El movimiento

¿Qué es moverse? Es cambiar, emocionarse, experimentar, arriesgarse, descubrir, conocerse, avanzar, es, en fin, CRECER. Fácilmente nos damos cuenta que no estamos hablando de un movimiento físico, sino que es el movimiento en un sentido más amplio.

Los niños y las niñas en edades tempranas, a través de su movimiento corporal, consiguen moverse también internamente. Cuando van creciendo, podemos pensar que el movimiento mental suplente al movimiento interno sin tanta necesidad corporal. Pedirle a un pequeño que, antes de los 6 años, utilice nuestras estrategias para aprender, es pedirle que se adapte a nosotros. Es evidente que no le pedimos un razonamiento “adulto”, pero sí le exigimos que se esté sentado realizando tareas más mentales que vivenciales.

Nosotros como adultos, ya hemos realizado un largo camino que nos ha permitido tener unas capacidades que el pequeño no tiene. ¿No sería

entonces más lógico, que fuésemos nosotros los que nos adaptásemos a ellos? Más aún, si nuestra formación como educadores nos ha preparado (supuestamente) para acompañarle en su aprendizaje.

Nos apoyamos en el conocimiento de la psicología evolutiva infantil, sabemos que necesitan vivir, experimentar, descubrir por ellos mismos para que el aprendizaje sea significativo y motivador, para que les empuje a seguir aprendiendo. Entonces, ¿no deberíamos asumir definitivamente, que el movimiento corporal del pequeño en la escuela es la herramienta más valiosa para su crecimiento?

La confianza

Los niños y las niñas, por naturaleza, quieren aprender y crecer. Si partimos de esta premisa, la motivación está implícita. Solamente hace falta que fluya sin que la obstaculicemos, poniendo por encima, otras motivaciones por cumplir con expectativas de algo externo y lejano al pequeño.

¿Dónde está nuestra mirada, en el pequeño o fuera de él?

Os animo a confiar en los niños y las niñas, y también a confiar en nuestra labor educativa.



Confiemos en sus ganas, en sus posibilidades, en sus capacidades, en sus ideas, en su frescura, en su sabiduría, ... y, especialmente, en su conexión con la vida intuitiva. Los adultos a menudo hemos olvidado esto último, pero a través de los pequeños podemos volver a conectar con ello. Si se lo permitimos, ellos nos obsequiarán con una nueva oportunidad.

Confiemos también en nuestro trabajo, y sobre todo, en nuestra capacidad de reflexión que nos lleva a avanzar continuamente.

La correcta reflexión debe conseguir el perfecto maridaje entre los ingredientes adecuados: lo que observamos en los pequeños, lo que aportamos nosotros, lo que aportan otros profesionales, ya sean éstos compañeros de equipo o de fuera de él (asesores, bibliografía, etc.). Reflexionemos solos, pero hagámoslo también en grupo. Desechemos ideas, apropiémonos de otras, diseñemos una actuación, llevémosla a la práctica, volvamos a observar y vuelta a la reflexión.

¿Nos cuesta esta labor, nos cansa? Pero ¿no es algo parecido a lo que hacen los niños y las niñas continuamente en su camino hacia el aprendizaje? ¿No nos sentimos tremendamente satisfechos cuando ellos lo hacen?. Entonces, ¿por qué nos cuesta a nosotros? Cuando los pequeños

nos miran cada mañana en la escuela con ojos ilusionados, ¿no nos están pidiendo eso? Cuando ya sus ojos no nos miran con esa ilusión, ¿han asumido ya que no vamos a hacer ese trabajo, que nuestra labor se ha vuelto monótona y repetitiva?

El maestro que enseña

Si el maestro enseña y transmite sus conocimientos, ¿qué pasa con lo que no sabe? Quizás abriéndonos a ir aprendiendo lo que no sabemos y que el mismo pequeño nos pueda enseñar, nos abre al dinamismo de la propia existencia, al aprendizaje continuo de aquellas personas que observan, reaccionan, interiorizan, descubren... de manera diferente a la nuestra.

Es fácil respetar a aquellos que piensan como nosotros. Donde reside realmente la dificultad, es en la capacidad de respetar a aquellos que tienen una manera de hacer y de pensar diferente. Dar un paso en esa dirección, nos acerca a la empatía, al diálogo constructivo y a los acuerdos. Pero esto, nos resulta especialmente costoso con los pequeños. ¿Pensamos, tal vez, que nuestra decisión tiene más valor?, ¿tal vez creemos que al tener en cuenta la decisión del niño, perdemos autoridad?

¿Será que están apareciendo nuestros miedos y nuestras inseguridades? Afrontar con valentía estas cuestiones es, como para cualquier otra persona, el primer paso para iniciar cambios en nuestro trabajo.

La sinceridad

A menudo pedimos a los niños y niñas aquello que nosotros no somos capaces de hacer. Cuando llevamos tiempo con ellos, nos damos cuenta de cuán hábiles son para captar nuestras incongruencias. Con el tiempo y de manera muy hábil, nos las ponen delante, muchas veces con el juego simbólico, con la imitación o verbalizándolas. Suele ser en ese momento cuando una marejada de sentimientos encontrados, no siempre agradables, nos llevan a intentar salir como podamos de esa situación. Pedirnos en ese momento una actitud congruente, reflexiva y acertada como educadores es, quizás, mucho pedir. No lo es tanto que, posteriormente, podamos dedicar un tiempo a ello, ya sea individualmente o con el apoyo de otros. La sinceridad con nosotros mismos y con los demás nos exige humildad. Lejos de restarnos fuerza, reconocer nuestros errores y demostrar que somos capaces de cambiar, nos impulsa



hacia la coherencia. Y en este aprendizaje continuo, nos permitimos no ser perfectos y, a la vez, se lo permitimos a todos aquellos que están a nuestro alrededor.

La creatividad

La creatividad suena a nuevo, a proceso, a satisfacción, a personal, a único, etc.



Creamos poniendo de nosotros y de los otros. En la escuela estos “otros” son los compañeros pero, también y básicamente, los niños y niñas.

Si esto ha de ser así debemos, desde la calma y no desde la actividad alocada del día a día, mirarlos y escucharlos, sin miedo a que nos transformen, a que nos innoven cada día.

A la luz de estas reflexiones sobre nuestras actitudes frente a los niños, os animo a dar cabida a la creatividad, no solo en las actividades, sino también entre los que formamos parte de la escuela.

Estoy convencida de que llevar al niño y a la niña al centro mismo de un proceso en el que sea su actividad, y no la del adulto, sobre la que pivote el éxito mismo de la aventura de crecer, nos hará estar satisfechos con nuestra labor como educadores en el sentido más amplio de la palabra. Son obvias muchas de las aportaciones de este artículo, pero también es cierto que no por ello son menos importantes. A veces lo evidente se nos pasa por alto.

«Quien no aprende nada de los niños, tampoco aprenderá nada de los adultos.»
Wildenbruch ■

¿alguna vez te has preguntado?

¿Cómo coloco
la escucha en la acción
del grupo?

¿Cómo recoger e interpretar
la escucha?

¿Dónde tiene el
pequeño espacio para
sus ideas individuales
dentro de la clase?

¿Hay posibilidades de
elección
en las propuestas?

La auto-observación

del educador con una nueva mirada

La manera de pensar y sentir conforma el mundo en el que vivimos a través de nuestras actuaciones, y qué decir de esto en un grupo de infantil donde el pequeño capta todo lo no verbal de una manera especial.

Guiados por este convencimiento, decidimos proponer a nuestros alumnos de prácticas un trabajo de auto-observación de su práctica en la escuela, empezando por observar los pensamientos y sentimientos, sus reacciones para después cambiar pensamientos y por último cambiar las reacciones por nuevas actuaciones.

Para poder realizar este trabajo se partió de los siguientes principios, principios que debían ser bien entendidos y aceptados por todos para el posterior desarrollo de la actividad.

Los niños y las niñas, podríamos decir lo mismo para cualquier persona, en el ciclo de educación infantil, ya sea de meses o de años, nos producen

Trabajamos como profesores del ciclo formativo de grado superior en educación infantil del Instituto de bachillerato y formación profesional de Eskurtze en Bilbao. Aunque somos sabedores de la importancia de la observación de las conductas en el aula, y conscientes de que la mayor parte de esta observación se realiza hacia afuera, en cuanto a qué hace el niño o la niña, cómo se mueve, cómo se expresa, etc., en la mayor parte de los casos nos olvidamos de la propia observación del educador, educadora, que actúa guiado, en la mayor parte de su tiempo, por emociones y pensamientos no advertidos conscientemente.

Joseba Imanol Idoyaga

sentimientos, y pensamientos. Sentimientos y pensamientos de amor, de alegría, de ternura... Los llamados buenos sentimientos y pensamientos, y sentimientos y pensamientos que a veces no nos atrevemos a expresar, como, por ejemplo: de repulsa, de desagrado, de rabia... por no poner otros, así como otros más neutros de ni frío ni calor, esto es decir que no nos producen unos sentimientos ni de acercamiento ni de alejamiento, que nos dejan un tanto fríos emocionalmente y sin interés manifiesto hacia esos pequeños. Esto debía y debe entenderse como algo normal, algo que sucede entre personas, entre humanos, en las relaciones, y que también se produce en las relaciones con niños y niñas independientemente de su edad y capacidad de autonomía.

El primer principio es que “No buscamos culpables”, lo que queremos no es culpabilizar sino saber, conocer qué es lo que ocurre dentro de nosotros, para poder responder de la mejor manera posible. Para poder acercarme con honestidad a observar lo que pasa dentro de mí, tengo que eliminar cualquier sentimiento de culpabilidad, la culpabilidad no me dejaría observar de una manera neutra, incluso podríamos decir científica, lo que está sucediendo dentro de mí, tapando aquellos sentimientos y pensamientos que tengo pero que no reconozco por considerarlos inadecuados o simplemente inaceptables.

El segundo principio que debía ser reconocido por todos era que somos educadores, que tenemos una responsabilidad para con los niños y niñas

que estábamos educando y atendiendo. Y que nuestros niños y niñas necesitaban de nosotros una atención, una seguridad y un afecto. Que debíamos dárselo a todos, que debíamos llegar a todos, no únicamente o principalmente a los que nos “caen bien” o “nos gustan mucho”, sino que esa atención de calidad debía ser para todos. Se les pidió imaginarse cómo podrían sentirse ellos siendo unos pequeños con una educadora que no les aceptaba durante 6 horas al día 5 días a la semana, durante 9 meses. Por lo tanto no era un trabajo para mortificarnos, sino para mejorar en nuestra tarea como educadores, tarea que debemos completar con la misma calidad y atención tanto con los que nos gustan como con los que nos disgustan o con aquellos que en principio no nos dicen nada.

Como buenos profesionales debíamos estar por encima de nuestros gustos, atracciones y aversiones. Siendo ecuanimes en el trato para con los niños y niñas a nuestro cargo. Podemos ser unos grandes técnicos, con muchos recursos pero sin la auto-observación todo eso puede no llegar a todos.

Una vez aclarados estos principios la actividad consistió en lo siguiente: Cuando ya llevaban un mes de prácticas, les propusimos un trabajo de 4 semanas. Debían anotar en un cuaderno el nombre de uno o dos niños o niñas con las que se sintiesen especialmente a gusto, uno o dos para los que sintiesen algún tipo de rechazo o disgusto y uno o dos de los que podríamos llamar *neutros*.

En la primera semana debían simplemente observar los pensamientos y emociones que pasaban por su cabeza así como por su cuerpo (sensaciones corporales) y recogerlos en el cuaderno, anotarlos. Sin cambiar ninguna de sus acciones.

En la segunda semana además de observar los pensamientos y emociones que sucedían dentro de uno mismo al interactuar, o simplemente ver a algunos de estos pequeños, debían observar y recoger las acciones que seguían a ellos.

En la tercera semana debían introducir pensamientos nuevos en lugar de pensamientos de enfado, disgusto, aversión, etc. Pensamientos que introdujesen una nueva forma de pensar, en la que apareciese la aceptación incondicional.

En la cuarta semana debían, además de seguir registrando los pensamientos y emociones, cambiar las acciones por otras más acordes a una

práctica profesional, donde la aceptación incondicional, el cuidado y atención a todos los niños y niñas es imprescindible.

Paso a continuación a recoger literalmente las tablas de observación de una de las alumnas de prácticas, en la creencia de que puede ayudar a entender la importancia de este trabajo mejor que cualquier explicación mía. Cambio los nombres de los niños y niñas por nombres escogidos por mí. Es un grupo de un año.

Auto-observación 1ª semana

Nombre del niño o niña	Pensamientos, emociones
Nekane	¡Qué niña más contenta! Sonríe siempre, me gusta, se acerca mucho a mí y siempre quiere jugar.
María	No me gusta, siempre llora, solo quiere estar en brazos de la educadora, no para de llorar, me cuesta acercarme a ella, no me gusta que lllore todo el día y no para de llorar.
Aitana	Es una pocholada, siempre sonrío, es muy independiente a pesar de no tener todavía el año, me gusta mucho estar con ella, paso largos ratos jugando con ella, es una maravilla.
Andrés	Me gusta, pero no paso mucho tiempo con él. Es un niño muy pasivo, casi no juega, puedo estar toda una mañana sin enterarme de su presencia, pasa inadvertido.
Mikel	Es un niño pocholo, pero su aspecto físico, sus ropas, su cuerpo, su cara, hace que la gente no se acerque a él, va sucio y parece desnutrido, me cuesta acercarme a él por todo esto.

Auto observación 2ª semana

Nombre del niño o niña	Pensamientos, emociones	Acciones
Nekane	Me gusta, sonrío mucho, siempre contenta y dispuesta a jugar.	Se acerca todos los días a mí, le sonrío me sonrío y jugamos mucho, me busca y siempre respondo a sus necesidades.
María	No me gusta, siempre llora, No me gusta, siempre llora, conmigo no se entiende.	No se acerca a mí y yo tampoco a ella. Lloro siempre, me produce rechazo y no suelo atender sus necesidades.
Aitana	Me gusta mucho, siempre está feliz y eso hace que me guste mucho.	Me acerco mucho a ella, juego con ella, le llevo juguetes ya que ella todavía no anda, la cuido y ella responde mucho.
Andrés	Ni me gusta ni no me gusta siempre está pasivo.	Cuando me doy cuenta de que está me acerco a él, pasa inadvertido, nunca se queja, y suele estar siempre en el mismo sitio, por lo que no me doy cuenta de su presencia.
Mikel	Ni me gusta ni no me gusta, pero su aspecto produce rechazo.	No me suelo acercar a él a no ser que llora, entonces intento ver lo que le pasa y atender sus necesidades.

Auto observación 3ª semana

Nombre del niño o niña	Pensamientos, emociones
Nekane	Me sigue gustando, siempre esta contenta. Y eso hace que me guste su presencia.
María	Me he dado cuenta que llora porque no está acostumbrada a mí. Ahora ya no llora si le hago caso, me gusta sonrío mucho y le gusta jugar.
Aitana	Me sigue gustando mucho, es una pocholada, siempre sonriendo y siempre jugando.
Andrés	Me he dado cuenta que sí le gusta jugar, pero a su ritmo, además si te acercas y juegas con él, sonrío mucho y está contento.
Mikel	Me gusta y he conseguido liberarme de ese primer rechazo, el no tiene la culpa de su aspecto físico. Además, le gusta mucho cantar y bailar y eso me gusta.

Auto observación 4ª semana

Nombre del niño o niña	Pensamientos, emociones	Acciones
Nekane	Me gusta, siempre sonrío.	Me he dado cuenta que pasaba mucho tiempo con ella, demasiado, la estaba haciendo dependiente de mí. Ahora juego con ella, pero también le dejo su espacio.
María	Me gusta sonrío y está dispuesta a jugar.	Pasaba poco tiempo con ella, ahora todos los días que viene, intento dedicarle un tiempo y juego con ella y la abrazo.
Aitana	Me encanta es una pocholada.	Pasaba mucho tiempo con ella, ahora juego con ella y la cojo en brazos, pero también la dejo su tiempo personal.
Andrés	Me gusta es muy pocholo y sonrío.	Me acerco a él y le llevo juguetes para que juegue, y miro cada cierto tiempo si esta bien o necesita algo, ya que el no suele moverse.
Mikel	Me gusta es muy alegre y se ríe.	Dedico todos los días un tiempo a estar con él, como le gusta cantar y bailar, suelo aprovechar el tiempo de la música para estar con él.

En las reuniones posteriores a este trabajo los alumnos y alumnas en prácticas se mostraron entusiasmados con sus descubrimientos, y se alegraron mucho de haberlos visto, no había culpabilidad sino únicamente deseo de mejorar, habían visto cómo sus deseos, gustos y aversiones guiaban sus actos, pero lo mejor fue que vieron que los podían observar desde un estado de plena aceptación, desde la seguridad de que era algo normal, pero también desde la constatación propia vivenciada de que se podía cambiar y así ser mejores educadores.

Habían visto cómo había pequeños que al acabar la clase no sabían si habían estado, pequeños invisibles, que había pequeños con los que no hablaban, a los que les hablaban de una manera más severa que a otros ante el mismo hecho, que había pequeños a los que, y a pesar de tener sólo un año, les juzgaban de forma dura, etc. Pero lo mejor de todo es que habiéndolo visto tenían la capacidad de no caer de nuevo en ello, de tener una nueva mirada (pensamiento) ante ellos, y por consiguiente de tener una nueva forma de actuar con ellos. Y observaron que aquel pequeño ya no era invisible y que poco a poco participaba más con todos, que actuaban de una forma más ecuánime con todos los pequeños, que juzgaban de otra forma, que eran más tolerantes...Y eso les hizo sentirse y ser mejores profesionales, más capaces.

Necesitamos de la auto-observación, ella es la que nos permite trabajar llegando a todos, por encima de nuestras preferencias, de nuestros gustos y aversiones, a menudo no reconocidos. La auto-observación nos ayuda a sacarlos a la luz, a verlos y, una vez vistos, nos da la posibilidad de actuar de otra manera. Ésta es una línea de trabajo que consideramos básica en nuestro desarrollo y competencia profesional. ■

El arte como proyecto educativo

Eva Martínez

A raíz de la realización del curso Pensamiento Creativo en Educación Infantil en el CRAFI El Valle (a cargo de Miguel Ángel Nava, Julio Romero y Javier Abad) surgió en el equipo la idea de incorporar el arte como motor de aprendizaje, entendiéndolo como una forma de ser, de sentir, de estar aquí, con las niñas y niños, con las compañeras, con las familias, dialogando, interpretando, transformando y narrando juntos, el mundo que nos rodea. Desde este enfoque, el Arte comunitario supone la creación de espacios de encuentro e intercambio, facilitando la expresión de sentimientos de pertenencia y vinculación al grupo, la adquisición de destrezas relacionadas con habilidades sociales así como, el desarrollo de competencias individuales que hacen crecer nuestra sensibilidad estética.



En el trabajo diario en nuestra Casa de Niños Pablo Picasso, Fuenlabrada (Madrid), (que acoge a niños y niñas de 1 a 3 años) hemos constatado:

- La importancia que tiene para los aprendizajes la creación de un entorno estéticamente positivo y estimulante
- La especial atención prestada a la selección de los materiales ofrecidos
- La adaptación de las propuestas de juego a las inquietudes e intereses de cada grupo y cada individuo.

El arte como actividad comunicativa

Podemos entender el arte como una actividad eminentemente social, placentera y significativa cuya manifestación refleja la vida y la realidad profunda de quien construye el hecho creativo. Se puede considerar como un lenguaje, una forma estética de comunicación, un medio de conocimiento, un saber aplicado cuya producción necesita de un proceso de elaboración.

Es en ese proceso que vive cada niño y niña y cada grupo, junto a nosotros como educadores, en lo que queremos hacer especial hincapié. La observación y la escucha, nos ha permitido conocer mejor el punto de partida de nuestra tarea diaria: las inquietudes, intereses y necesidades de los niños y niñas con quienes compartimos la aventura de crecer.

El arte como juego

El arte como juego supone una actitud vital que nos lleva a experimentar para conocer, interpre-

tar, hacer y transformar nuestro mundo; y el juego, es una actividad individual placentera, natural y espontánea que permite mediante la relación e investigación, la incorporación y elaboración de sentimientos, sensaciones y conceptos. Cuando jugamos libremente, tanto los niños/as como los adultos/as, no tenemos consciencia del tiempo, el juego se adapta a nuestro ritmo, pudiendo repetir una acción, una fantasía o un movimiento una y mil veces con la seguridad de poder controlar todas las variables imaginadas hasta haber concluido el proceso natural de acomodación – asimilación.

El proyecto ¡Somos artistas! nos ha permitido como educadores investigar no sólo sobre el arte, sino también sobre nosotros mismos y nuestra realidad y repensar lo que conocemos a nivel práctico y teórico sobre nuestra labor educativa y las bases en las que se fundamenta, aprender a aprender, escuchando más y dirigiendo menos, para conocer más sobre los niños y niñas y sus intereses, reilusionarnos con el trabajo diario, convertirlo en una fiesta de emociones y sentimientos, sentirnos artistas, acompañar y mediar en un proceso de andamiaje encaminado al aprendizaje experiencial e individual.

A lo largo de su desarrollo hemos dado respuesta a múltiples interrogantes relacionados con aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (Pilares de la Educación según el Informe Delors. UNESCO (1998)).

Objetivos

- Acercar a los niños y niñas los lenguajes de las distintas disciplinas artísticas, desarrollando

competencias individuales para fomentar la utilización de lenguajes artísticos como formas de expresión y comunicación.

- Estimular la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad a través de las experiencias de juego propuestas para potenciar la reelaboración y construcción de formas de creación nuevas o la recreación de lo vivido.
- Potenciar el desarrollo cognitivo a través de la educación sensorial.
- Favorecer el establecimiento de relaciones significativas con el otro, con el espacio y los objetos en un clima cálido y seguro, fomentando un mejor conocimiento de las propias emociones y sentimientos y el desarrollo de la capacidad comunicativa.

Descripción de la experiencia

La experiencia que mostramos a continuación se ha desarrollado en un aula de dieciséis niños y niñas de 2-3 años durante el tercer y último trimestre del curso.

En un primer momento situamos en las paredes del aula imágenes de obras de diferentes artistas. Paralelamente elaboramos una presentación de imágenes de obras artísticas de diferentes épocas, tendencias y estilos que proyectamos a través del ordenador del aula en momentos de juego libre, como la entrada o mientras terminábamos de ir al baño antes de salir al patio. Nuestra labor a partir de entonces se centró en la observación a cierta distancia sin intervención, limitándonos a tomar notas sobre aquello que captaba su interés para elaborar propuestas de

juego, a respetar su concentración y proporcionarles las oportunidades, el apoyo y los recursos necesarios para llevar a cabo sus ideas.

Tras esta observación inicial, elaboramos nuevas presentaciones de imágenes atendiendo a aquello que captaba el interés de los niños y niñas para mostrarlas en el corro y observarlas juntos. Los padres también colaboraron trayendo al aula más láminas y algunos libros de arte. Aquí surgieron las primeras preguntas y afirmaciones: “¿por qué está envuelto este árbol?”, “¿por qué los relojes están blanditos?”, “¿me gustaría jugar aquí?”.

Al filo de la observación hablábamos sobre las imágenes que veíamos, observando sus rostros y actitudes, escuchando sus palabras. Hablamos por ejemplo de la percepción del tiempo (*La persistencia de la memoria* o *Relojes blandos de Dalí*), de cómo cuando hacemos algo que nos gusta mucho el tiempo pasa muy deprisa, trasladándolo a nuestra vida cotidiana del aula.

A veces las imágenes nos transportaban a lugares lejanos, otras veces imaginábamos juntos quien vivía en ellas y así por ejemplo, al observar la imagen de la habitación de Van Gogh una niña dijo que allí vivía una madre y una niña que colgaban sus pijamas en la percha. Y surgían en el grupo algunos interrogantes: “pintan cosas raras que no sabemos cómo se hacen...” De ahí surgió nuestro primer interrogante

¿Es esto una obra de arte?

Las primeras respuestas fueron: los que hacen obras de arte se llaman artistas, los artistas se manchan mucho, hacen ruido, pintan, utilizan

el color, el volumen, experimentan, investigan, destruyen para construir y dejan una huella de todo ese proceso como producto único reflejo de sus inquietudes, sensaciones y emociones, como expresión de su percepción de la realidad: el arte es la “huella” que queda de lo que hemos vivido, de nuestra acción pero...

¿Cómo lo hacen?, ¿Cómo se es artista?

Utilizando de nuevo imágenes que veíamos y comentábamos juntos en el corro les hablamos de algunas técnicas como el puntillismo o el claroscuro que experimentamos después en el clase.



En ocasiones, las actividad que queríamos realizar implicaba la utilización de rodillos, esponjas, punzones, tijeras o pegamento. Por ejemplo, nos dimos cuenta de que podíamos rasgar papel con las manos pero cuando pretendimos cortar telas para hacer unas Meninas,

surgió la necesidad de aprender a utilizar tijeras. El aprendizaje del uso de las tijeras nos ocupó varias sesiones y mucha concentración.



Si hacemos como hacen los artistas... ¿somos artistas?

Y así fue como comenzó el juego:

¡Somos artistas!

En un principio, mediante la acción espontánea y el juego practicamos muchas de estas técnicas y experimentamos con numerosos materiales cercanos como pintura de dedos, tierra o telas, como verdaderos artistas, sintiéndonos identificados con esa palabra. A todos los que se encontraban les comunicaban: soy artista. “La madre de dos niños gemelos de la clase nos comentó un día que el pediatra le había preguntado a uno de ellos:

¿tú quién eres?, ya que nos los distinguía, y él le respondió: yo soy artista”.



La actividad era vivida con tal intensidad que se respiraba en el aula. Se entregaban con pasión a la experimentación. Recuerdo que Diego de 3 años nos dijo un día mientras realizábamos una actividad de expresión musical “como suba la vecina de abajo, abres tú la puerta”. Nos sentíamos libres, capaces, productivos, llenos de energía, de risas, involucrados por completo en la actividad, con esa emoción de romper los supuestos esquemas establecidos y recuperar aquello que nos pertenece: nuestro espacio, nuestra manera natural de explorar el mundo.

A medida que avanzábamos en esta aventura, las propuestas de juego iban surgiendo con mayor fluidez, Acordábamos la actividad siempre en el corro en el que mostrábamos algunos materiales, sus características y sus posibles oportunidades de acción.

Utilizamos telas, papel de burbujas, harina, gelatina, papeles de distintas texturas, hojas

secas, conchitas, piñas y frutos, Pintamos con arena de playa, con distintos tipos de pintura y sirope de chocolate. Utilizamos pinceles, esponjas, las manos, los pies, pajitas para soplar la pintura, tizas secas, y después mojadas en agua.

Jugamos con las linternas. comenzamos a escuchar, dramatizar y bailar música de distintos países y regiones. construimos para destruir y volver a construir con los módulos de psicomotricidad, con envases de yogures, con cartones y con bricks...



Material reciclado como elemento de construcción.



Basándonos en que cualquier acto cognitivo tiene una huella corporal previa nos metimos de lleno en el placer de sentir, proponiendo finalmente una actividad de cierre que propiciase la evocación y reflexión sobre lo vivido.

Observamos que las diapositivas relacionadas con el arte contemporáneo mostradas en el aula captaban más su interés, así que visitamos con

las familias la exposición Realismo Poético, Arte Contemporáneo del Sur de China del Centro de Arte Tomás y Valiente de Fuenlabrada, utilizando algunas de las instalaciones de la exposición como espacios de juego y así, tras reunirnos con las dos guías del CEART, acompañamos al dragón del agua en una aventura a través de la luz y la oscuridad. Jugamos con un gran globo rojo y nuestras linternas en una instalación oscura donde se proyectaba el vídeo *Linterna Flotante* (Cui Xiuwen, *Linterna Flotante*. Vídeo) y arrugamos papeles para construir el nido del dragón en la instalación blanca *Sentado en Jiangnan* (ZHU JINSHI, *Sentado en Jiangnan*. Instalación (visualización). 300 x 600 x 1200 cm) de papel de arroz y bambú, asistimos a una representación de títeres y utilizamos ceras para evocar gráficamente la experiencia vivida.

Construimos nuevos significados compartidos

Y descubrimos que una de las características del arte es la búsqueda constante de formas de expresión, así que comenzamos a desarrollar otras formas de crear utilizando todo aquello que la imaginación nos permitía.

De la “huella” a la “transformación”.

Los objetos y los materiales adquieren significado al sentirlos, utilizarlos, interpretarlos y transformarlos.

El arte puede ser un objeto transformado, podemos utilizar el color para transformar aquello que nos rodea.



Actividad inspirada en la obra de Andy Warhol.



Somos una obra de arte

El cuerpo también puede ser soporte del arte, conocimos las esculturas vivas de un minuto y a GILBERT Y GEORGE, lo que nos dio pie a realizar actividades de quietud y movimiento, a veces utilizando música para marcar el cambio de un estado a otro, jugamos a gigantes, enanos, hadas o mariposas adaptando nuestro movimiento a los personajes recreados.



Montamos un escenario utilizando una tela y una de las mesas del aula para convertirnos en estatuas durante diez segundos mientras sosteníamos un objeto cotidiano. La utilización de este objeto nos permitía concentrarnos más en nuestro cuerpo y en mantener este estado de quietud / control corporal.



Esculturas vivas de diez segundos.

Nuestra estancia es nuestra obra de arte



Sesión de juego a partir de una instalación con tiras de papel, telas y pelotas.



El arte se puede tocar, podemos intervenir en el entorno para crear arte. Y comenzamos a proponer instalaciones como

escenarios de juego interactivo, a abrir espacios para la fantasía, atendiendo a pautas estéticas.



Al mirar una obra de arte nos transmite emociones estéticas. El vivir moviéndonos por las instalaciones nos permite hacerlas nuestras, identificando el espacio como un lugar donde integrar nuestra vida cotidiana, llenándola de goce estético (Idea tomada de Abad J. en el curso Pensamiento Creativo en Educación Infantil. CRAFI El Valle (2008)).

Un sentimiento de autosatisfacción, de confianza en nosotros mismos, en los otros, en la vida, se va apoderando de nosotros. La alegría se respira.

La construcción de instalaciones y su utilización libre nos ha hecho descubrir el gusto que tienen a esta edad por los “espacios ocultos” y la necesidad de crear pequeños espacios que permitan a los niños esconderse o refugiarse.

A través del proyecto “Somos Artistas” crecieron ellos, crecimos nosotras y creamos juntos cultura (nuevos significados compartidos). Queremos destacar nuestro especial agradecimiento a Javier Abad y a Alicia Vallejo por sus orientaciones y su apoyo para dar a conocer esta experiencia. ■

Cuando diseñamos la Unidad Didáctica “Los Alimentos” casi siempre pensamos en alimentos como la fruta, verdura, pescado Y solemos hacer más hincapié en el desarrollo de contenidos y actividades, para que los niños y las niñas conozcan y adquieran hábitos de alimentación saludables, les presentamos sabores nuevos, trabajamos el dulce y el salado, preparamos un desayuno en el grupo, vamos al mercado... y todas aquellas actividades que creemos que resultarán atractivas para los pequeños y favorecerán nuestros objetivos.

La actividad que os vamos a presentar, se puede incluir en la Unidad Didáctica “Los Alimentos” como una actividad más o se puede trabajar en el “Taller de cocina”.

Con ella, pretendemos que las familias participen (en este caso, lo ideal es una abuela, claro está) y que los niños y niñas conozcan recetas tradicionales elaboradas por ellos mismos, que disfruten manipulando alimentos y utensilios, pero sobre todo que degusten un postre casero que es todo un clásico.

Esta actividad se puede realizar en la escuela sin ningún problema y los niños y niñas pueden distribuirse en pequeños grupos.

Que necesitamos?

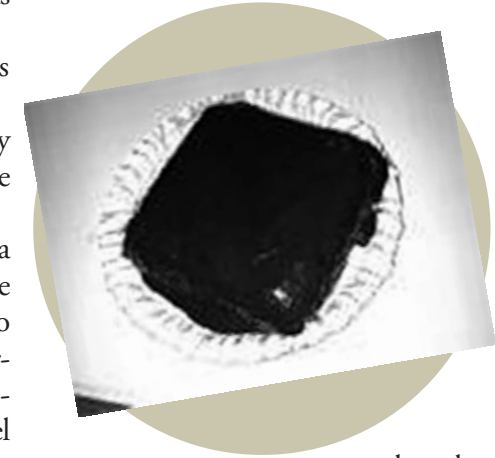
- Agua
- Azúcar
- Galletas tipo Maria
- Natillas de chocolate (pueden ser caseras o de las que se comercializan pero han de estar frías)
- Mantequilla
- Nueces
- Recipientes
- Molde de aluminio de usar y tirar
- Cucharas
- Delantales

Desarrollo de la actividad

La abuela antes de iniciar la actividad les cuenta a los niños y niñas que cuando sus hijos eran pequeños hacían entre todos una tarta de chocolate para celebrar el cumpleaños, lo rica que estaba y cómo se divertían, y que ella ha venido a la escuela porque quiere enseñarles a ellos cómo hacer una gran tarta de chocolate.

- Lo primero es lavarnos las manos y remangarnos, ¡como un buen cocinero!, y a continuación nos colocamos los delantales.
- Ponemos ½ litro de agua y tres cucharadas de azúcar en un recipiente y lo disolvemos con una cuchara.

- En otro recipiente vertemos las natillas de chocolate.
- El molde de aluminio lo untamos con mantequilla.
- Abrimos el paquete de galletas y las sacamos con cuidado para que no se rompan.
- Y ¡empezamos!: mojamos una a una las galletas en el recipiente de agua y azúcar (solo un poco, no se deben empapar demasiado porque se rompen) y las vamos colocando cubriendo toda la base del molde de aluminio.
- A continuación, ponemos varias cucharadas de natillas de chocolate



sobre la capa de galletas y la extendemos, y seguimos con la

La tarta de la abuela versionada

Maria José Vicente
Escuela Infantil Guadalupe
Murcia



siguiente capa de galletas y otra de natillas, podemos hacer tres o cuatro capas.

- La última capa de galletas la cubrimos con natillas.
- Ahora solo nos queda adornarla, para ello machacamos un poco las nueces y las ponemos por encima.
- Y ya tenemos nuestra “Tarta de la Abuela” (versionada claro) ahora queda lo mejor, hacer una fiesta y comerla. ■

Reducir, Reutilizar, Reciclar



Mónica Calvo, Sorne De Arana

La comunidad científica, los expertos medioambientales y los medios de comunicación nos avisan continuamente del grave deterioro que está experimentando la Tierra. En nuestras manos está minimizar este problema haciendo uso de prácticas adecuadas. La fórmula de las tres R es una de ellas.

El primer paso consiste en REDUCIR el consumo de agua, energía y disminuir la generación de residuos. En segundo lugar, REUTILIZAR el mayor número de objetos. En tercer y último lugar, RECICLAR la mayor cantidad de residuos, gestionando la

recogida y tratamiento adecuado de los mismos.

La comunidad educativa no es ajena a este importante problema, por ello numerosos centros educativos han puesto en marcha propuestas muy interesantes. El grupo de trabajo del Colegio Público Gabriel Celaya, cree que la mejor iniciativa es concienciar a los niños y niñas, y a las familias de la importancia de adquirir unos buenos hábitos.

Por todo ello ha puesto en marcha diferentes ideas; una de ellas es dotar la escuela de contenedores para la recogida de plástico y papel.



Las maestras de tres años hemos querido unirnos al proyecto y hemos intentado transmitir a los niños y niñas la importancia del uso de estos contenedores.

Las asambleas de grupo nos han ayudado a debatir en torno a cómo reducir el número de juguetes que tenemos, incidiendo en la importancia de cuidar, compartir e intercambiar para comprar menos.

Por otro lado, recordando la importancia de la fórmula de las tres R, hemos puesto en marcha una actividad con las familias, orientada a reutilizar embases susceptibles de ser utilizados

como maracas. Una vez realizada la propuesta, los resultados han sido muy positivos y hemos podido disfrutar de diseños sorprendentes.

En nuestra opinión todo este proceso además de generar conocimientos sobre el medio, estrechar lazos entre la escuela y las familias o dar rienda suelta a la imaginación, crea conciencia en los niños y las niñas de una manera temprana.

No debemos olvidarnos de que el uso responsable de los recursos hará posible que disfrutemos de una casa, La Tierra, más sana. ■

Sueños de cruces y formas

Águeda Hervás Un grupo de niños y niñas de cinco años se centra en la figura y la obra de la artista **Judith Scott** y crea, en colaboración con su maestra, su propia obra de arte.

Nuestro centro está muy interesado en el trabajo del arte como medio para desarrollar una educación integral.

A lo largo de los años hemos realizado proyectos de arte en torno a materiales, artistas, obras, movimientos, y sobre todo en torno a la necesidad de experimentar y manipular de forma libre, dando respuesta a las emociones y sensaciones propias.

Vamos a presentar ahora el trabajo realizado en torno a la figura de nuestra artista elegida.

En el suplemento de un dominical, se dedicaba un reportaje breve a su vida y obra. Era síndrome down, sordomuda y acudía a un taller de arte dentro de la institución donde vivía.

Desde este taller, fue adquiriendo frente a sus profesores y al mundo del arte, el reconocimiento de artista.

Judith Scott tenía una conexión con el mundo muy particular. Los objetos de todo tipo parecían ejercer sobre ella una atracción especial. Buscaba, elegía y guardaba todo aquello que iba encontrando a su paso. Una vez reunidos los materiales, a base de superposiciones realizaba una escultura que se





iba consolidando a través de sucesivas idas y venidas de hilos y de vueltas y más vueltas de nudos. Haciendo con ello un todo compacto a través de los cruces de lanas y objetos. Se convertía en “una mujer araña” que tejía su tela y que era capaz de obtener una escultura llena de secretos en su interior. Eran sueños de cruces y formas que iban apareciendo poco a poco entre sus manos.

La artista no utilizaba grandes materiales, ni técnicas complicadas. Construía su obra con elementos de desecho casi siempre encontrados. Todas sus propuestas estaban rodeadas de silencio, de sencillez y de naturalidad. Sus dedos iban y venían dejando ver cómo su obra crecía para todos.

Antes de presentar a la artista, pedimos a los pequeños que aportaran un objeto, “un trasto” de los que tienen por casa o de los que pueden llegar a encontrar por la calle. No dijimos ni para qué, ni por qué. Ellos no buscaron una respuesta. Están acostumbrados a propuestas de ese tipo, de esas que nos dejan sorprendernos y nos permiten descubrir en la escuela, nuestras propias capacidades.

Sentados en nuestra alfombra y con nuestros trastos cerca, hicimos una presentación de la obra de Judith. Los niños y las niñas vieron fragmentos del documental “qué tienes debajo del sombrero” y la imagen de la artista les sorprendió.

Fue tanto el impacto, que estuvimos unos días, pensando, cómo sería vivir sin poder oír, sin poder hablar, sin contar a nadie nada. Además llamó su atención el aspecto físico y la indumentaria. Sobre todo los sombreros que llevaba siempre en su cabeza.

Después observamos con mayor detalle su obra. Mostrar las esculturas de la artista fue despertar aún más el interés de los niños por ella.

Ver sus montañas de objetos, unos encima de otros, y observar cómo sus manos van haciendo de toda esa variedad, una obra de arte, era sorprendente.

Además en cada obra quedaba un toque de magia. El observador ve una escultura realizada con hilos, lanas, y en su interior guarda, como si fueran tesoros, todos los materiales que han ayudado a darle forma.

Todos queremos ser artistas como Judith, cada uno con sus objetos propios y nuestra caja de lanas, que ya estaba en la sala... Nos pusimos a tejer la escultura que estaba esperando ser descubierta.

Situamos todo el material en el rincón de arte, y empezamos a pasar por ese espacio para participar en la propuesta.

Era muy importante aceptar la lentitud necesaria en este trabajo. Era necesario seleccionar el o los objetos, el tipo de lana, cuerda o hilo que nos va a servir para tejer entre los objetos y dedicarle el tiempo necesario para que nunca llegue a convertirse en una tarea rutinaria y repetitiva.

Después de pasar unos días por ese espacio volvimos a observar la obra y nos fijamos más en la superposición de objetos y en la posibilidad de ampliar en cualquier momento, con la incorporación de algún elemento más.

Había un objeto en la estancia que no se había utilizado. Era el mío. Unas patas de una mesa camilla. Yo les propuse unir sus objetos al mío y hacer más grande la escultura. El espacio de la camilla se llenó con sus cajas, muñecos, botellas, tubos y rollos de cartón y poco a poco veríamos cómo las lanas y cuerdas se apoderaron de ellos hasta hacerles desaparecer.

Todo el grupo estaba volcado en la escultura, empezaba a ser necesario plantearse finalizar nuestra obra.

La última semana yo les recordaba esa posibilidad cada día. Y cada día me decían que no. Tres días después me avisaron con mucha tranquilidad: esto está terminado.





Todos podíamos contemplar la obra realizada. Como siempre, la satisfacción se apoderó de nosotros.

Nuestra escultura estuvo expuesta en el espacio propio del grupo para que las familias y los pequeños pudieran disfrutar de ella. Judith se quedó en clase para siempre.

Los niños y las niñas fueron capaces de percibir su obra con mucha claridad y volcarse en el trabajo con mucho interés y mucha emoción.

Algunas valoraciones sobre todo este proceso serían:

- La capacidad de empatizar con la artista y con la obra que demostraron los pequeños.
- La transformación de materiales simples e individuales en una escultura comunitaria y compleja.
- La capacidad creativa de los niños y las niñas.

Una vez más el arte ha sido el medio que ha posibilitado conectar los intereses, las emociones y las capacidades de todos los pequeños. Una vez más ha permitido la participación de cada uno desde su propia identidad y desde su propia manera de hacer y entender. Una vez más han sido protagonistas de sus decisiones y artistas en las acciones realizadas en el grupo. ■

Artemio

y el Museo Patio Herreriano

Emoción, punto de encuentro entre el Arte Contemporáneo y los niños y las niñas de la etapa de Educación Infantil. Diversidad, flexibilidad, originalidad, subjetividad, unen ambas realidades.

Desde esta premisa en el CRA Ana de Austria el equipo de maestras y maestros decidió hacer unos cursos abrir las puertas de la Escuela al Arte Contemporáneo y de la misma forma convertir a los niños de 3 a 6 años en parte del Museo, en este caso el Museo de Arte Contemporáneo Español Patio Herreriano en Valladolid.

La intención de este artículo es compartir nuestras experiencias vinculadas al Arte y para ello comentaremos brevemente el inicio de la relación con el Museo, el planteamiento didáctico que dimos al Arte el curso pasado y, concretamente, como organizamos una de las visitas al Museo.

Mediante este artículo el equipo de Educación Infantil del C.R.A. Ana de Austria quiere compartir con la comunidad educativa su experiencia como mediador entre el Arte Contemporáneo y los niños y niñas de Educación Infantil. Con un fin práctico y buscando la concreción incide básicamente en la organización de una salida al Museo. Aún así recoge unos pequeños antecedentes situacionales y concluye con unas consideraciones generales reflejo del pensamiento y trabajo de las maestras y maestros.

Diego Puerta

Primeros acercamientos de la Escuela al Museo de Arte Contemporáneo

“Mir-Arte desde la Escuela Infantil”

En el año 2002, el equipo de maestras de Infantil decidió dar un paso definitivo en el enfoque educativo de esta etapa en nuestro Centro. Ese año se desarrolló el primer Proyecto de Innovación Educativa, de otros tantos, apostando por una línea claramente constructivista y significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo estas premisas asumidas por todos se perfilaba como necesario desterrar las programaciones guiadas por editoriales y elaborar nuestros propios proyectos. Así surgió “Mir-Arte desde la Escuela Infantil” dónde el Arte Contemporáneo servía de eje vertebrador de las actividades programadas durante todo el curso. Se iniciaba así una relación entre los docentes y el departamento de educación del museo que es muy fructífera para ambos.

ConCienciaiArte, Despierta los sentidos

Tras otros Proyectos de Innovación Educativa en los que el Arte Contemporáneo siempre tuvo su espacio el curso pasado, 2007-2008,

creamos “ConCienciaiArte, Despierta los sentidos” El carácter diferenciador de esta propuesta era la vinculación entre la Ciencia y el Arte unidos por una misma realidad percibida con los cinco sentidos. Lo objetivo, observable, medible, predecible, de nuestro entorno (Ciencia) junto con El Arte como sugestión, como expresión, como algo personal y subjetivo de la misma realidad que nos rodea. Arte; las materias sobre las que aplicamos el conocimiento científico se tornan en materias con significados especiales y personales. El arte como juego en el que cada uno expone sus emociones o pensamientos. El arte reflejado en la pintura, la escultura, la música, la literatura. En cada proyecto los niños han tenido la oportunidad de desarrollar alguna de estas disciplinas artísticas.

Cabe destacar la producción de lienzos individuales, esculturas colectivas, espectáculos musicales, cuentos y poesías.

Una de las propuestas didácticas de este Proyecto era “Ver para Creer”. La luz, su ausencia, las herramientas que nos ayudan a percibir mejor, los experimentos sobre percepciones visuales y los juegos con sombras conformaron la parte científica y los impactos visuales, el color, la fantasía, la subjetividad de cada uno formaron parte de la dimensión artística.

Uno de los pilares de dicho proyecto de aula era una visita al Museo Patio Herreriano de Valladolid.

La visita al museo no comienza con la visita sino en el aula con una parte que nos parece esencial: la sugestión, la motivación e, incluso, la provocación, es decir provocar en los niños las ganas de acudir al Museo. En ese momento estaba programada la exposición temporal “Galería Buades 1973-2003”. Después de una visita guiada por parte de los responsables del Museo para las maestras y maestros del equipo, estos confeccionaron las directrices que abrirían las puertas del museo a los niños y niñas.

De camino al Museo

Sin previo aviso llegó una carta escrita por Artemio (personaje creado por las maestras y maestros a partir del cuadro Cara de Luis Frangella 1984) que os transcribimos:

Queridos niños y niñas del colegio de Cigales:

Soy Artemio y cuido el Museo Patio Herreriano desde hace mucho tiempo.

En este museo suceden cosas increíbles, hay grandes aventuras en los cuadros que cuelgan en las paredes y nada es lo que parece.

¿Qué no os lo creéis? Pues venid a visitarme y os contaré una historia fabulosa.

Todo comienza atravesando el túnel del tiempo, allí nos encontramos a Chiqui y Mercedes descansando en su sofá, pero ellos no son lo que parecen, a veces se transforman...

¿Me ayudáis a descubrir en qué se transforman?.

¿Os gustaría venir y ayudarme a completar la historia?.

Espero vuestra visita.

Artemio

Estas palabras crearon en los niños mucha incertidumbre, apenas entendían nada, sólo querían saber cuando iban a ir al museo para despejar todas las incognitas. Para los que ya lo han visitado este museo es “su” museo por la familiaridad con el que hablan de él, y como se manejan cuando acuden con sus familias para enseñarles todos sus misterios.

Llegado el día de la visita con nuestra entrada de la mano comenzamos la andadura por tan majestuoso edificio que embelesa a los niños y les dirige casi sin querer al encuentro con Artemio. Gracias a las indicaciones de las maestras llegamos, allí al fondo, la cara de Artemio. ¿Era como la habían imaginado? Nos vamos acercando poco a poco para descubrir que, en efecto, nada es lo que parece, la cara de Artemio toma una tercera dimensión. Lo que desde el fondo nos parecía un cuadro de dos dimensiones resulta ser un díptico que se confronta para ofrecer un fondo inesperado. Llega el momento de retomar la historia. Estamos delante de Artemio, nos sentamos y los niños comparten sus impresiones. Seguro que todos habían imaginado la cara de nuestro personaje y

seguro que a todos les desencajó la realidad. La invitación de Artemio no había hecho más que empezar y seguimos buscando los elementos de su historia. El túnel del tiempo (obra: Cono de Luis Frangella), ante el que nos detenemos para analizar su forma y composición, buscamos a Chiqui y Mercedes en otra sala (Mercedes Buades y Chiqui Martín, 1983), vemos en otros lienzos en que se convierten (Personaje matando a un dragón de Pérez Villalta, 1977 y Demoiselle Meteorita de Chema Cobo, 1975). Es, en este momento, ante estas dos obras, donde dejamos que nos empapen las sensaciones, las impresiones para compartirlas con todos. “Chiqui se ha convertido en un caballero que mata dragones” decían unos y “Mercedes en una señora de colores que quiere alegrar a todo el mundo”. Los niños se fijaron en detalles que a los adultos se nos pasó por alto y dieron respuesta tan interesantes como variadas. La trama de la historia estaba en pleno auge, pero ya no era una historia única sino que eran tantas historias como niños estaban en las salas. Para afrontar un posible desenlace nos situamos sentados en el suelo frente al cuadro de Manolo Quejido “Sin Palabras” (1977), una escena llena de color, fantasía, realidad y pequeños detalles que entrelazaban un conjunto de un impacto visual que los niños recibieron boquiabiertos. Es inútil transcribir todo lo que aquella obra desató en cada uno de nosotros pero utilizando la razón lanzamos una lluvia de ideas sobre el desenlace de la historia que Artemio inició.

Los días posteriores, en la clase, los dedicamos a seguir trabajando los contenidos propuestos a raíz de la visita. Por supuesto recuperamos nuestras impresiones, lo que nos gustó, lo que no, lo que nos sorprendió, lo que ya esperábamos etc.

Entre todos, en cada clase, damos cuerpo a la historia y consensuamos una trama y un desenlace común para, seguidamente, elaborar un libro de aula que describa lo que ocurrió en el museo, dónde nada es lo que parece. Así elaboramos el cuento y nos damos cuenta que cada grupo de alumnos ha generado uno diferente a pesar de tener muchos elementos comunes.

En nuestro Centro estamos acostumbrados a ser agentes activos y generadores de arte, no basta con verlo sino que hay que descubrirlo. Los niños hacen este proceso ante un lienzo en blanco donde reflejan lo que la visita al museo les ha inspirado. Con pequeños consejos sobre la



utilización de las técnicas y las herramientas los niños tienen vía libre para mostrarnos su arte.

De este modo nuestros pequeños artistas crean su propia galería. Al finalizar el curso, bien en el colegio, bien en la casa de cultura del pueblo para poder exponer sus obras y compartirlas con todas las familias.

La visita al museo genera a su vez actividades de todos los ámbitos de experiencia y, es por eso, que durante unas siete u ocho semanas todos los contenidos pueden girar en torno a este tema. A saber: trabajamos vocabulario con el nombre de los cuadros y los autores, lenguaje matemático; con las formas, dimensiones, distancias al museo.. conocimiento del entorno; haciendo un cuaderno de viaje sobre las cosas que vemos mientras llegamos al destino, normas de comportamiento, textos: cuento y carta, cuidado de los peligros de andar por la ciudad, expresión de emociones y sensaciones y todo lo que sea necesario ya que es un contenido muy flexible.

El maestro como mediador entre el arte y el niño

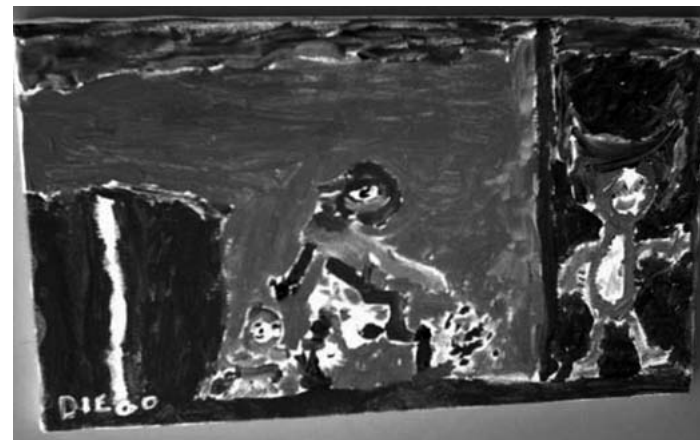
Esta manera de tratar el Arte en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es casual y es fruto de un consistente y férreo trabajo en equipo esencial para diseñar situaciones educativas atractivas.



De este trabajo en equipo, de sus múltiples reuniones, de su exhaustivo análisis de los temas, de sus discusiones metodológicas, de sus puestas en común y de sus reflexiones personales han surgido unos criterios que nuestro equipo considera primordiales para que el Arte Contemporáneo contribuya al desarrollo integral de los niños y las niñas.



*Cuadro de
Ciro.*



*Cuadro de
Diego.*

*Cuadro de
Inés.*



*Cuadro de
Jorge.*





- Valorar el arte contemporáneo desde la dimensión afectiva y emocional no tanto racional resaltando los componentes que lo hacen singular (impactante, diverso, subjetivo, original sugestivo, sin exceder los límites del mal gusto).
- Comprender que es un arte cercano a los niños ya que puede encerrar un alto grado de fantasía e interpretación de la realidad muy diferente al realismo. Los niños viven más libertad ante este tipo de arte que les resulta más fácil interpretar y reproducir.
- Programar los contenidos referidos al arte en un tronco común y con un sentido dentro de la planificación anual, incluso hacer del arte el eje vertebrador de los demás conocimientos.
- Visitar previamente el museo para hacer una selección de las obras que queremos ver dando un sentido y unidad a las mismas. Es muy enriquecedor mezclar diferentes artes: pintura, escultura, cine, fotografía. Esta variedad que es fácil encontrar en los museos de arte contemporáneo permite preparar una visita más amena y enriquecedora.
- Crear una historia con todos los elementos que llaman la atención de los niños, crear un cuento, una aventura en la que ellos tengan un protagonismo especial. Para ello los maestros se deben dejar sugerir



- por las obras, dejar que les hablen y así saber qué papel puede tener cada una en nuestra propia idea.
- Motivar la visita. Incitar, provocar las ganas de acudir al museo, presentado como un lugar de fantasía que sólo allí podemos vivir.
 - Permitir a los niños ser parte activa. El maestro guía, los niños expresan, comentan, insinúan, indican, muestran sus emociones e ideas. Esto siempre con un orden. Por eso es importante seleccionar las obras antes y dirigir a los niños hacia esa selección, sentarnos delante de las obras y dedicarles el tiempo justo: ni poco que no les permitamos el disfrute ni mucho que les pueda sobrepasar su capacidad de atención.
 - Colaborar con el departamento de educación del museo para que nos pueda orientar y hacer las aclaraciones oportunas dentro de nuestro planteamiento previo. Nuestro equipo prefiere no realizar algunos de los talleres que en los museos se proponen, a no ser que se ajusten a nuestra programación y tengan significado en ella. Además nos parece excesivo para niños de infantil mezclar el acto de percepción y recepción del arte con el acto de expresión para el que se necesita un tiempo de reflexión.



Somos pintores.



- Producir arte, los niños necesitan hacer, los trabajos artísticos ahora, si cabe, tienen más entidad, más razón de ser. Nosotros procuramos acercarnos lo más posible al arte que hemos conocido en la visita, de tal forma que les facilitamos el material y las herramientas más similares con las que se hicieron las obras de referencia, en este caso lienzo, pinceles y acrílico.
- Exponer, dar a conocer, compartir las propias producciones, no sólo con los compañeros sino, si es posible, al menos con toda la comunidad educativa. Organizar su propio museo, si puede ser fuera del colegio, para que los padres y todo el que quiera pueda visitarlo. El alumno se convierte en un artista reconocido por los demás y da a conocer algo que ha hecho el mismo para todos, realmente se siente valorado.
- Invitar a las familias a que visiten el museo y que el propio niño pueda hacer de guía sobre las obras que ha conocido. Las familias que han vivido esta experiencia de ver de otra forma el arte contemporáneo nos comentan que les ha abierto las miras ante este lenguaje que antes, en el mejor de los casos, les pasaba desapercibido. ■

Hacia una nueva generación de escuchas

Proyectos de educación sonora

De acuerdo con diversas investigaciones, podemos escuchar en el vientre de la madre a partir de los cuatro meses y medio. El bebé escucha las palpitaciones del corazón de su madre y del suyo propio. Esas palpitaciones son el primer acercamiento rítmico con el mundo.

Durante este periodo, las experiencias sensoriales de escucha son subacuáticas, determinadas por el líquido amniótico que baña el oído del bebé. Esa primera forma de escucha se modificará en el momento del nacimiento, cuando el oído se adopte al medio aéreo.

A partir de entonces el niño comenzará a escuchar el mundo. La imitación de los sonidos que

Un hecho fundamental de todo ser humano es el descubrimiento del mundo a través de sus sentidos. El paulatino encuentro con los olores, sabores, colores, texturas y sonidos da lugar al asombro, la emoción y el conocimiento. Así, nuestros sentidos se abren de forma intuitiva al mundo, sin que medie guía alguna; poco a poco el tiempo, la experiencia y el entorno social nos van permitiendo relacionarnos y formar parte de él. De todos los sentidos, la escucha constituye en la sociedad contemporánea uno de los menos explorados, incluso se considera que pertenecemos a una cultura visual, y formamos parte del homo videns. ¿Pero por qué sucede esto si el oído es el primer y último sentido a través del cual nos relacionamos con el mundo?

factores culturales. Se puede decir que más que oír, escuchamos culturalmente. Reproducimos conceptos y hábitos en nuestra forma de relacionarnos con los sonidos. La forma en que aprendemos a escuchar nos permite relacionarnos con nuestro entorno y con los otros. La escucha es la posibilidad de abrirse a la manifestación de “lo otro”. La escucha nos pone en

Perla Olivia Rodríguez

escucha un recién nacido es la base del lenguaje, el bebé emite de forma inconsciente los sonidos que le rodean y así comienza a registrar, memorizar los sonidos que son propios de su entorno. Por lo cual, el oír es una función natural que poseemos los seres humanos. Sin embargo la capacidad de oír se modifica por

contacto con la alteridad, enriqueciendo y ensanchando nuestra forma de ser.

La capacidad de escucha puede moldearse y ser trabajada para que una persona explore nuevas posibilidades y amplíe los umbrales de su percepción. Es decir, como lo sugiere el doctor Murray Schaffer, se puede educar a escuchar.

La capacidad de escucha se puede educar en dos dimensiones simultáneas: 1) escucha perceptual y 2) escucha intelectual.

La escucha perceptual significa desarrollar habilidades que ofrezcan una percepción más aguda, más completa, más sutil de los sonidos. La escucha perceptual es la oportunidad de limpiar nuestros oídos para volver a escuchar con mayor nitidez y atención nuestra vida cotidiana.

Paralelamente, la escucha intelectual trabaja identificando conceptos y categorizando los sonidos, agotando todas las posibilidades de percepción. Es decir, a partir de las cualidades del sonido, que podamos diferenciar y establecer similitudes sonoras.

Un sonido es síntoma de movimiento. Ahí donde algo suena es porque algo se mueve, algo cambia, algo fluctúa. Aquel que está atento al sonido puede apreciar la forma y naturaleza del movimiento.

En la educación de la escucha los individuos se hacen más conscientes de su entorno y de la manera en que éste se comporta a través de actividades que pongan en movimiento su natural capacidad de oír con el propósito de reinventar su forma de escuchar.

En la creación de una educación de la escucha es importante considerar a uno de los elementos del lenguaje sonoro menos explorados: silencio. El silencio no significa ausencia de sonido, sino invitación y conciencia plena de él. Sólo en el silencio es posible apreciar las más sutiles y características fluctuaciones del sonido.

Una educación de la escucha implica la formación de individuos conscientes de su entorno sonoro, que saben aquilatar y apreciar el valor de los sonidos por el sólo hecho de manifestarse.

Además la escucha consciente es un recurso poderoso en el camino hacia los placeres de la contemplación estética y artística del sonido. Es decir, puede ser un buen inicio para aproximar a los escuchas al deleite de las artes sonoras.

Consientes de que una forma de incidir en la mejora del entorno sonoro es aprender a escuchar, la Fonoteca Nacional además de llevar a cabo actividades encaminadas a la preservación del patrimonio sonoro, se ha preocupado por desarrollar diversos materiales didácticos impresos y sonoros que permitan incidir de un modo directo en la población infantil a fin de aproximar a los niños a una educación sonora.

Haciendo eco de una de las preocupaciones del investigador canadiense Murray Schafer, en torno a la conciencia del entorno sonoro y el desarrollo de una sensibilidad que permita distinguir y analizar los cambios históricos en nuestras sociedades desde el punto de vista acústico, en la Fonoteca Nacional hemos desarrollado dos proyectos: *El Cuaderno para exploradores sonoros* y *El canto del planeta. Sonidos en peligro de extinción*.

El *Cuaderno para exploradores sonoros*, es un material didáctico dirigido a la población infantil con el propósito de fomentar una cultura de la escucha y aproximar a los niños al mundo sonoro.

Esta publicación impresa pretende apoyar a profesores y padres de familia interesados en formar nuevas generaciones de oyentes.

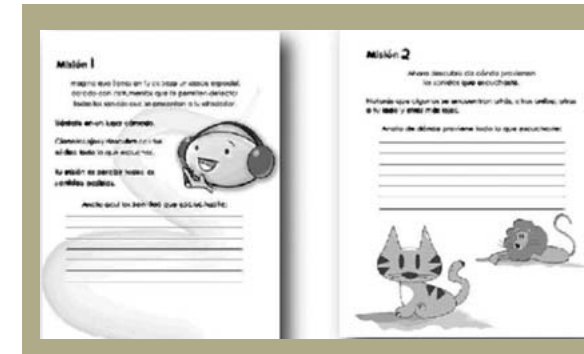
Sonidín es el personaje que guía a los niños en este recorrido por el mundo sonoro. Con tres herramientas básicas se da comienzo a la exploración sonora: los oídos, la memoria y la imaginación.

En este cuaderno los niños cuentan con una bitácora de viaje diseñada para que a través de 25 misiones puedan identificar, valorar y cuidar su entorno sonoro, y así convertirse en Exploradores Sonoros.

La estructura del *Cuaderno para Exploradores Sonoros* fue concebida en cuatro grandes ámbitos:

Ejercicios de sensibilización auditiva. Para que el niño conozca y reconozca su oído y lo aprenda a utilizar de manera creativa, a través de ejercicios que agudicen su percepción, capacidad de concentración, análisis y síntesis acústica.

Un ejemplo de estos ejercicios se puede observar en las láminas que se presentan a continuación:



Ejercicios de entrenamiento de la memoria auditiva. Una vez que el niño ha conocido su oído pretendemos, el siguiente paso es que los exploradores sonoros aprendan a analizar, representar y clasificar los sonidos que escuchan. Para ello, se diseñaron ejercicios como el que se presenta a continuación:



Además en este tipo de ejercicios buscamos que el niño se dé cuenta que puede ejercitar su memoria sonora recordando los sonidos que escucha día a día.

Ejercicios de creación sonora. Cuando el niño es capaz de reconocer los sonidos que le rodean y además escucha con atención cada nuevo sonido que almacena en su memoria, el siguiente paso es invitarlo a reconocerse como creador de sonidos.

Ejercicios de preservación de los sonidos. El propósito final de este cuadernillo es que el niño una vez que descubre el entorno sonoro que lo rodea y se identifica como creador de sonidos, vaya más allá e identifique la importancia del sonido como parte de su identidad para que se dé cuenta de lo importante que es reconocerse en los sonidos como parte de su cultura.

Pero la importancia de la preservación de los sonidos va más allá. Queremos que el niño reconozca la importancia que tienen las fonotecas como lugares donde se preservan los documentos sonoros.

Este cuaderno impreso es acompañado por una serie de cápsulas sonoras que de forma complementaria ayudarán al niño en el proceso de educación sonora. El juego es el principio de la creación de esta serie de materiales sonoros.

Los temas abordados en las cápsulas son:

- El sonido de los animales

- Qué es el silencio?
- Cada país suena diferente
- El sonido de las cosas que nos gusta hacer
- Los instrumentos musicales
- Los instrumentos de cuerda
- Los instrumentos de viento
- Los instrumentos de percusión
- Orquesta de zapatos
- Identidad individual
- Diferentes sonidos con la voz
- Emociones y sentimientos a través del sonido
- Identificación de sonidos
- Sonidos que genera nuestro cuerpo
- Sonidos que producimos con el cuerpo

El libro y el disco son entregados a los niños de escuelas públicas que nos visitan en la Fonoteca Nacional.

La creación de una cultura de la escucha a través del *Cuaderno de Exploradores Sonoros*, busca que el niño comprenda lo importante que es aprender que vivimos en un mundo rodeado de sonidos, sonidos que guardamos como parte de nuestra memoria individual, sonidos que pueden desaparecer si no existen lugares donde se conserven, sonidos que una vez conservados pueden ser escuchados otra vez.

El segundo proyecto que hemos impulsado es *El canto del planeta. Sonidos en peligro de extinción*, material que también está dirigido a la población infantil y tiene como propósito

que los niños y niñas puedan ser sensibilizados respecto al entorno que los rodea a través de los sonidos que están cambiando y desapareciendo a consecuencia del actual cambio climático.

En *El canto del planeta*, se ha trabajado diegéticamente con los cuatro elementos de la naturaleza: agua, viento, tierra y fuego, y a partir de una producción dramatizada se pretende que los niños escuchas conozcan estos fenómenos naturales y tomen conciencia del mundo que habitan a partir del sentido de la escucha.

Así, no se trata solamente de perfeccionar y estimular en nuestros niños y niñas el sentido de la escucha sino también de diseñar estrategias pedagógicas alternativas que permitan allanar temáticas y regiones poco exploradas por los programas e instituciones educativas de México.

El canto del planeta se distribuye al público tanto en versión estereofónica como en Surround 5.1, y va acompañada de un libro donde el niño puede asociar sinestésicamente estímulos visuales con estímulos auditivos a partir de una dinámica que involucra dibujos y calcomanías para pegar en el libro.

Con este material didáctico, de carácter complementario, se pretende que el sonido sea un estímulo en el proceso de aprendizaje de la lectura.

En cada una de las historias que forman *El canto del planeta*, Desiré es el personaje que guía a Trini y a Tomás en la aventura para identificar

y aproximarse a los sonidos en peligro de extinción, con la intervención de personajes como Eolo, dios del viento, Demetria la amorosa madre tierra y Volcano, el señor del fuego.

Los capítulos de la serie son: “El soplo de la vida” que hace referencia a los sonidos del viento, “El canto de la arena” en el cual se hace una reflexión sobre la sonoridad de la madre tierra, “La música del fuego”, en el que se invita al disfrute de los sonidos del fuego como elemento de la naturaleza; y finalmente “Cuando el río suena...” nombre del primer capítulo.

“Cuando el río suena...” está dedicado a los sonidos de agua y hace énfasis en la pérdida progresiva de este vital líquido, que además de afectar la economía, la vida cotidiana y nuestros sentidos, también repercutirá en nuestra imaginación.

El *Cuaderno para exploradores sonoros* y *El canto del planeta. Sonidos en peligro de extinción*. son dos proyectos de la Fonoteca Nacional que al igual que las visitas guiadas con ejercicios de estimulación auditiva, los ejercicios interactivos infantiles de exploración sonora, o los materiales sonoros e impresos producidos en torno a la cultura del ruido, han sido recibidos con beneplácito por algunos profesores al considerar al material como un valioso auxiliar pedagógico.

El Canto del Planeta y el *Cuaderno de Exploradores Sonoros*, son dos materiales didácticos que han sido creados para que niños que

cursan la primaria limpien sus oídos, tomen conciencia de su entorno sonoro y aprendan a escuchar. A un mes de haber inaugurado la Fonoteca Nacional, hemos recibido la primera retroalimentación de una escuela de educación preescolar que comenzó a utilizar las cápsulas sonoras con niños y niñas, cuya edad oscila entre 3 y 5 años. Al parecer los juegos presentados en las cápsulas, provocaron un primer acercamiento emotivo y creativo con los pequeños que se vieron estimulados por el sonido. Lo más interesante de esta experiencia fue que el material lo utilizaron en una de las escuelas públicas ubicada en una de las zonas más problemáticas y con alto índice de delincuencia en la Ciudad de México.

Este hecho nos motiva de sobremanera porque en la Fonoteca Nacional sabemos que el sonido es una herramienta que apoya el trabajo didáctico de los profesores de diferentes niveles educativos. Pero aún más, la educación sonora incide en el desarrollo intelectual para enriquecer la capacidad de aprendizaje de los niños.

Si logramos que los niños recuperen su capacidad nata de escucha, estaremos bregando por la construcción de nuevas generaciones de escuchas cuya percepción y acercamiento al mundo los enriquezca como seres humanos.

Estos materiales impresos y sonoros que hoy presento son resultado de un arduo trabajo de equipo. El siguiente paso es evaluar el impacto que pueden tener en los diferentes sectores

sociales a los que pertenecen los niños. Asimismo, queremos seguir generando nuevas dinámicas lúdicas y educativas para continuar recibiendo grupos de niños en la Fonoteca Nacional.

Creemos que este no puede ser un esfuerzo aislado, se requiere de un trabajo sistemático que más allá de la estimulación sonora, cubra todos los aspectos por los que atraviesa la educación sonora. Nuestro deseo es que el sonido, más allá de ser un documento que da cuenta de nuestra historia y es parte del patrimonio de la humanidad, sea una experiencia de vida para la formación de las nuevas generaciones de escuchas. ■

Bibliografía y documentación

- CHION Michel: *El sonido. Música, cine, literatura...*, Barcelona: Editorial Paidós, España, 1999.
- RODRÍGUEZ RESÉNDIZ, Perla: *From the Sound Archives to the Listening Culture Sound Stimulation Directed to children and Young People*, Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Asociación Internacional de Archivos Sonoros y Audiovisuales (IASA), realizada en la Ciudad de Riga, Latvia en septiembre de 2007.
- RODRÍGUEZ RESÉNDIZ, Perla Olivia (coordinadora): *Cuaderno para exploradores sonoros*. México: Fonoteca Nacional, 2007.
- RODRÍGUEZ RESÉNDIZ, Perla Olivia (coordinadora): *El canto del planeta. Sonidos en peligro de extinción*, México: Fonoteca Nacional, 2008.
- Schafer R. Murray: *Hacia una educación sonora*, México: CONACULTA- Radio Educación, 2006.

A respetar al otro

se aprende y se enseña

Últimamente y con frecuencia, la escuela aparece como escenario de noticias que hablan de hechos reales y desgraciados que se presentan amplificados y como si fuesen lo más importante de lo que ocurre en los centros educativos. Se puede llegar a pensar que los padres de las criaturas ya no ejercen, que los alumnos están en manos de personas irresponsables, que la violencia en la escuela es el pan de cada día y que nos encaminamos irremisiblemente al desastre. No es así, y si bien la violencia está presente en las escuelas, igual que lo está en la sociedad, en el día a día, la mayoría de las familias, como la mayoría de las escuelas

Últimamente y con frecuencia, la escuela aparece como escenario de noticias que hablan de hechos reales y desgraciados que se presentan amplificados y como si fuesen lo más importante de lo que ocurre en los centros educativos. Se puede llegar a pensar que los padres de las criaturas ya no ejercen como tales, que los pequeños están en manos de personas irresponsables, que la violencia en la escuela es el pan de cada día y que nos encaminamos irremisiblemente al desastre. No es así; si bien la violencia está presente en las escuelas, igual que lo está en la sociedad, en el día a día, la mayoría de las familias, como la mayoría de las escuelas y de maestros y maestras, intentan ejercer sus funciones y llevar a buen puerto a sus hijos, zarandeados, eso sí, por las profundas transformaciones de nuestra sociedad.

de audiencia y la venta de publicaciones han acabado siendo más importantes que la contribución a una opinión informada y a la reflexión. Estos medios ponen por delante de la información los beneficios económicos y el dar respuesta al deseo del consumidor medio

Rosa Sellarès

y de maestros y maestras, intentan ejercer sus funciones y llevar a buen puerto a sus niños, zarandeados, eso sí, por las profundas transformaciones en nuestra sociedad. Quizá convendría preguntarse el porqué del bombardeo constante de este tipo de noticias. Para demasiados medios de comunicación, tanto audiovisuales como gráficos, los índices

(González Requena, 1999). Para conseguir sus objetivos, los medios –sobre todo privados, pero también los públicos para no quedarse atrás en el mercado– fraccionan la realidad, seleccionan noticias e iluminan o ensombrecen lo que ocurre y cómo ocurre de acuerdo con lo que puede resultar atractivo al consumidor. Llenan los espacios periodísticos y los horarios de máxima audiencia de “noticias” y “acontecimientos” intrascendentes que entretienen al público y, a la vez, ocupan el tiempo que podría dedicarse a cuestiones y debates más comprometidos (Bourdieu, 1996).

Las situaciones de violencia –como pueden ser peleas entre grupos de distinta procedencia étnica, violencia contra las mujeres o acoso en la escuela– que, desgraciadamente, se producen y con una virulencia proporcional a la violencia de la sociedad en que vivimos, son adecuados para estos objetivos. Siempre han seducido al público porque permiten la contemplación pasiva y segura de hechos emocionantes por parte del espectador, que puede



identificarse fácilmente con personajes situados en escenarios donde, indefectiblemente, se presenta un mundo de buenos y malos. También se prestan a la manipulación y a la publicidad excesivas y, frecuentemente, malintencionadas de determinados incidentes, que, presentados de manera morbosa y simplista, dan pie a comentarios y opiniones precipitados y apasionados que en nada facilitan la reflexión ni el análisis sensato de situaciones conflictivas y acontecimientos inesperados.

El hecho de que se centren en la banalidad y el entretenimiento –concursos, tiempo, deportes, noticias del corazón, programas de cocina, etc.– comporta que los medios retornen una imagen distorsionada de la realidad y se produce una discordancia entre los hechos, la opinión pública y la opinión publicada. Las diferencias en la consideración de la conflictividad en la escuela entre profesionales de la educación y las informaciones que llegan a toda la sociedad son un ejemplo de esta discordancia.

Valores ciudadanos y democráticos en la escuela

Que en la escuela se adopte una postura crítica ante el tremendismo con el cual se transmiten las noticias que la afectan, no quiere decir que no preocupen los acontecimientos manifiestamente violentos que evidencian la falta de respeto hacia el otro, ni que se niegue la importancia de los mismos o la necesidad de reflexionar sobre ellos y tomar medidas.

La escuela no es, ni puede ser, un ámbito neutral y aislado del resto de la sociedad. La escuela es donde:

- Se repiten las desigualdades económicas y de poder y se muestra la influencia de las actitudes y los valores aprendidos en la vida familiar y a través de los medios de comunicación;
- Se ponen en escena las dudas, las ansiedades y el malestar de las criaturas, los maestros y las familias que viven en una sociedad “nerviosa” (Michaud, 1996), excitada y consumidora de



emociones (Lacroix, 2003), con muy poca capacidad para contener y dar seguridad a las nuevas generaciones;

- Aparecen las diferentes concepciones de educación de familias y maestros. No todos entienden y comparten con la misma convicción los valores y las reglas de la convivencia democrática, ni están dispuestos a implicarse en la transmisión de valores ciudadanos y a sostener con contundencia la necesidad de que los niños y las niñas aprendan que hay que respetar al otro.

No es en absoluto razonable pedir a la escuela que se responsabilice de formar ciudadanos responsables y respetuosos:

- Cuando la globalización y la sociedad de la información hacen que la escuela ya no ocupe la posición de centralidad que siempre había tenido en la tarea de educar a las nuevas generaciones;
- Cuando la ambigüedad en la transmisión de valores y la crisis en el ejercicio de la autoridad de muchos adultos son evidentes;
- Cuando en la sociedad, real o “inventada” por los medios, la falta de respeto hacia el otro, el abuso de poder, la transgresión, el hecho de actuar con espíritu depredador y aprovecharse de los demás para sentirse poderoso u obtener algún beneficio y la delincuencia, ejercida con violencia o de “guante blanco”, pueden aparecer como modelos de comportamiento aceptables, que quedan impunes y pueden comportar beneficios.

Tan ingenuo es pensar que la escuela pueda, ella sola, formar ciudadanos democráticos, solidarios y pacíficos, como lo es pensar que podrá contrarrestar determinados valores y maneras de pensar y de actuar de algunos niños. La escuela no puede erigirse en la ciudadela de la virtud, ni compensar ella sola la influencia de los aires de los tiempos (Perrenoud, 2003).

Las escuelas y los maestros y maestras responsables aspiran, a pesar de todo, a formar ciudadanos libres y responsables. Intentan responder como pueden y como han hecho siempre, pero sin poder impedir que, inevitablemente, los desajustes, los problemas y la violencia de la sociedad interfieran en el funcionamiento de las instituciones y en su tarea educadora.

Ser respetado y respetar al otro

El convencimiento de que vale la pena respetar al otro para ser respetado y que puede dar mejores resultados la negociación y la colaboración que el ataque y la defensa constantes comporta la capacidad de autorregularse, que no es innata sino resultado de la historia de las relaciones y de la interacción con adultos responsables, capaces de actuar como tales, de querer y comprender a las criaturas. Para poder llegar a respetar al otro es necesario haber vivido la experiencia de ser aceptado y respetado en las propias necesidades y sentirse seguro (Bowlby, 1986, 1989). El sentimiento de seguridad básica, que garantiza el desarrollo saludable y la autonomía, se adquiere durante la infancia siempre y cuando los padres hayan podido ejercer, de una manera espontánea y aceptable, unas funciones naturales comprometidas:



La de ofrecer modelos de identificación, es decir, transmitir maneras de actuar, de hablar y de pensar que el niño seleccionará y adoptará como propias. La de contención y la de imponer límites.

La función de contención con la cual los adultos interpretan los comportamientos y los sentimientos del recién nacido y de los niños, y se hacen cargo de sus estados mentales y sus necesidades, pensar por el niño y devolverle procesadas y digeribles las sensaciones que lo desbordan. Cuando todo va bien, a través de las experiencias repetidas de ser confortado y comprendido por el adulto y de ir siendo capaz de pensar en ellas, el niño llega a desarrollar su capacidad de pensar, de dar sentido a las experiencias emocionales y aprender de ellas (Bion, 1963) y, como consecuencia, de autorregularse.

Al contrario, cuando la función de contención falla y las figuras significativas están fuera de sintonía porque están, por ejemplo, deprimidas, ausentes o demasiado ocupadas sin que otros compensen esta carencia, la criatura queda desvalida. Así, dejar llorar mucho rato a un recién nacido para que aprenda a regularse tiene el efecto contrario: aniquila su confianza en el adulto y lo hace más dependiente y no menos porque no puede hacer otra cosa al margen de gritar más o aislarse mentalmente.

La función de imponer límites que lleguen a permitir que el niño sea capaz de autoorganizarse y aprenda a saber qué está bien y qué no lo está, qué puede hacerse y qué no puede hacerse. Pero, para poner límites es necesario poder aceptar incondicionalmente al niño y asumir el papel de figura de autoridad. Si el

El respeto al otro en la escuela

Para el niño, empezar en la escuela comporta afrontar un nuevo entorno, ser uno más del grupo, renunciar a tener al adulto en exclusiva y percibirse como individuo. Deberá poner a prueba su capacidad de relacionarse, de hacer amigos, de defenderse o de despertar el interés del adulto, que tendrá maneras de hablar y de actuar diferentes a las de los padres.

No todos los niños cuentan con los mismos recursos, ni sus familias comparten igualmente las maneras de hacer y los valores que la escuela quiere transmitir, ni todas las escuelas son igualmente contenedoras y responsables y capaces de aceptar a todos los niños.

Los conflictos y los desencuentros, y una cierta agresividad, son más probables en el marco de las relaciones educativas, que siempre comportan relaciones de poder y dosis de violencia.

Las discusiones, las prohibiciones, los castigos, los enfrentamientos, los problemas de disciplina y los desacuerdos son inevitables, pero pueden permitir abordar los conflictos y no tienen porque comportar la falta de respeto hacia el otro. Otra cosa es cuando este respeto se pierde.

Cuando se pierde el respeto por el otro

La violencia como tal –tanto verbal como física– sólo es una parte de lo que pueden “recibir” o “dar” los niños en la escuela, donde hay muchas formas de perjudicar o de verse perjudicado: más allá de los incidentes “famosos”, en

los cuales la agresión es manifiesta y, por su componente de espectáculo, capta la atención de los medios. Hay otras situaciones que pueden ser menos visibles e igualmente devastadoras, sobre todo para criaturas vulnerables, para las que puede no ser fácil combatir la percepción y los sentimientos de no contar con las mismas armas que los demás en el momento de relacionarse, ni restaurar antiguos y permanentes sentimientos de incompetencia. Son situaciones en las cuales está presente la falta de respeto por el otro, si bien de manera latente: como, por ejemplo, en las manifestaciones, quizás no explícitas, de desprecio de un maestro hacia determinadas criaturas o sus familias, los efectos de la agenda oculta, las luchas ocultas entre maestros o entre maestros y familias, etc.

Cuando se habla de violencia en la escuela y se pretende ir más allá de la descripción morbosa de incidentes violentos y de “miserias



niño cuenta con la seguridad de ser querido y con figuras significativas de las que recibe el mensaje de ser aceptado, respetado e importante, se doblega fácilmente a las leyes de la civilización y, ya mucho antes de ser capaz de comprender la necesidad de respetar y cumplir las normas, acepta las restricciones y los límites por temor a perder la estima de estas figuras poderosas que son los padres.

Pero el mero hecho de ser padre, madre –o maestro– no garantiza la autoridad, sino que, para imponer límites, hay que ganarse el papel de figura de autoridad y ser reconocido como tal. Ciertamente hay padres y madres a quienes, para desesperación de los maestros, les cuesta mucho ejercer esta autoridad y que renuncian a adoptar este papel (Sellarès, 2002). También los maestros pueden tener problemas en el ejercicio de la autoridad cuando ésta es desautorizada, vulnerada una vez y otra por las familias o las administraciones, o cuando ellos mismos se inhiben y consideran, por ejemplo, que su responsabilidad y compromiso con los niños no tienen porqué ir más allá de las paredes de su escuela.



humanas”, habrá que estudiar cada situación concreta. Habrá que diferenciar las situaciones, los hechos y los incidentes, y analizarlos teniendo en cuenta tanto los factores individuales, es decir, las características y las motivaciones conscientes e inconscientes de las personas involucradas, como la complejidad de los contextos en los que se han producido o de los conflictos que han dado lugar a estos incidentes (Sellarès, 1997).

Los casos graves de abusos de poder, los incidentes violentos y los casos de acoso en la escuela, en los que de manera repetida y con la voluntad expresa de provocar daño se agrede a la víctima, ya sea por medio de la fuerza o de maquinaciones maquiavélicas, son afortunadamente poco frecuentes y asilados por mucho que se hable de ellos. Son situaciones que nos enfrentan a la complejidad de las relaciones humanas y, concretamente, de los avatares del poder y la sumisión y de la interacción entre el psiquismo personal y la vida social (Benjamin, 1996) Así, en los casos de acoso, y tanto entre las víctimas como entre los victimizadores, solemos encontrar a niños o niñas poco empáticos y competentes para compartir experiencias emocionales y sentimientos, a los que la propia fragilidad no permite ver a los demás como personas diferentes, autónomas y complementarias. Las víctimas suelen ser niños o niñas que se sienten diferentes a los otros, que no son capaces de defenderse ni, frecuentemente, de pedir ayuda por temor a decepcionar si se muestran frágiles o porque han aprendido que no pueden contar con nadie. Entre los victimizadores,

encontramos frecuentemente niños y niñas que han sido también víctimas y que han aprendido a servirse de los demás para ocultar la propia incompetencia.

En estos casos las medidas deberían ir más allá de las respuestas inmediatas y precipitadas que pueden ser imprescindibles y suficientes para detener procesos indeseables, pero que muchas veces no son sino respuestas provisionales que obturan el análisis juicioso de los contextos, los procesos y las motivaciones que han originado la aparición de la violencia.

La insuficiencia de estas medidas se evidencia cuando se ve, por ejemplo, como niños o niñas a los que se ha cambiado de escuela después de haber sufrido acoso repiten historias de victimización, cuando en algunas instituciones se cronifican los conflictos o cuando se realizan intervenciones dirigidas puramente a la modificación de situaciones o sintomatologías perturbadoras sin tener en cuenta la historia de malestar y el entramado de relaciones humanas y de poder que las han precedido.

Enseñar a respetar al otro y prevenir los problemas de convivencia en la escuela

La escuela no puede compensar carencias importantes ni puede responsabilizarse sola de la educación de los futuros ciudadanos, pero puede ofrecer un espacio de convivencia democrática y respetuosa que garantice el trato adecuado y el conocimiento de cada alumno, y el sentimiento de seguridad a todos sus

miembros. Un espacio en el cual adultos responsables “hagan bien lo que deben hacer”: acepten a los niños y cuiden de ellos, les enseñen, detecten precozmente los problemas emocionales y los indicios de fragilidad de los niños, formen equipo y mantengan con coherencia un conjunto de normas, y colaboren con las familias. Porque sin la implicación de las familias se corre el riesgo de perder la oportunidad de enseñar el respeto por el otro, y de cuidarnos, porque, a respetar a los demás y a ser responsables, las personas aprendemos de muy pequeñas ■

Bibliografía

- BENJAMIN, J. (1996): *Los lazos de amor*, Barcelona: Paidós.
- BION, W. R. (1963): *Learning from experience*, Londres: William Heinemann Medical Books.
- BOURDIEU, P. (1996): *Sobre la televisión*, Barcelona: Anagrama.
- BOWLBY, J. (1986): *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*, Madrid: Morata.
- (1989): *Una base segura*, Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, B. (1980): *Aprendiendo de la experiencia*, Buenos Aires: Paidós.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1999): *El discurso televisivo: espectáculo de la modernidad*, Madrid: Cátedra.
- LACROIX, M. (2003): *Le culte de l'emotion*, París: Flammarion.
- MICHAUD, Y.; (1996) *La violence apprivoisée*, París: Hachete, Questions de Societé.
- PERRENOUD, P. (2003): *L'école est elle encore le creuset de la démocratie?*, Lió: Cronique Sociale.
- SELLARÉS, R. (2002): «¿Por qué es tan difícil poner límites?», *Aula de Infantil*, núm. 9.
- (1997): «La violència juvenil. Dimensiones para su análisis», *Prevenió*.

Viaje pedagógico en la Región de Murcia

Como cada año, y ya van trece, un grupo de maestras y maestros de Educación Infantil 0-6 años dedicamos un sábado a viajar... viajamos a otra realidad, viajamos hacia la ilusión, hacia el reencuentro o el nuevo conocer de otros profesionales. ¡Viajamos sin equipaje, sólo con el pensamiento abierto y las cámaras digitales. Volvemos repletas, cargadas de ¡¡yo también lo hago!!, ¡¡yo también lo puedo hacer!!, ¡¡vamos a hacerlo diferente!!, ¡¡jamás lo haré!!,

Tantos pensamientos que se diluyen en una buena conversación, en un buen yantar, en un ... ¡a ver si nos vemos antes del año que viene!, ¡qué gusto vernos!, ¡¿dónde iremos el



Nuestra portada



Cuando la ciudad se vuelve loca con el ajetreo de las navidades próximas y todo su ajetreo, nos perdemos en un bosque caricaturesco de piernas adultas. La altura visual del punto de vista, en esta visión frontal de piernas esmirriadas, con esa media docena de zapatos imposibles acusando a un único pie descalzo, dota de expresión y significado a la escena. Lo abigarrado del color, esta insinuación de estampados y prótesis, ese literal «descaro», nos insinúan una historia minimalista, desparpajada, observada y plasmada por Pablo Otero al servicio de *Mateo*, el protagonista del cuento del mismo nombre creado por Paula Carballeira, y publicado por Kalandraka.



próximo año?!... A ver otra realidad, pero siempre distinta, pero siempre igual: válida, cargada de buen hacer, en función de los niños y las niñas.

Siempre intentando dar respuesta a nuestra inquietud, siempre buscando respuestas y aquí pensamos que cada año, en nuestro viajar, nos respondemos y...;Hasta el próximo año!

El destino de la visita de este año ha sido Los Garres y El Bojar.

En el Bojar, visitamos la Escuela Infantil Los Granaos. Pudimos apreciar sus espacios y la organización de su jornada.

En Los Garres, el Colegio Público Antonio Díaz. Conocimos sus espacios y la organización de las actividades anuales.

Vimos espacios cargados de intenciones: aulas, patios bibliotecas

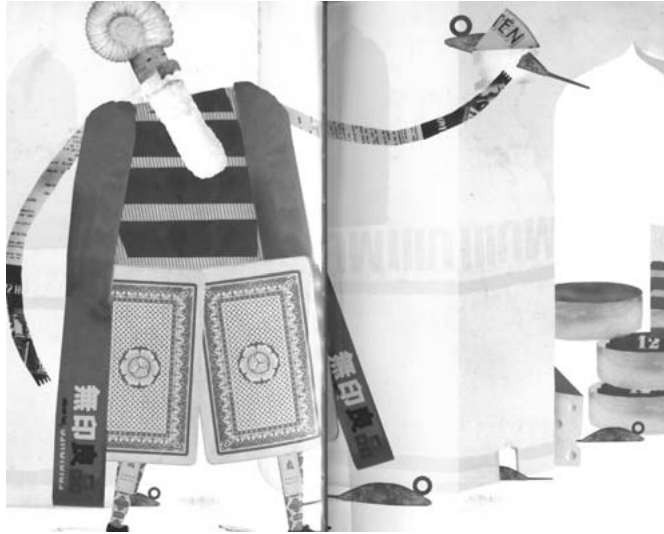
Nos contaron proyectos realizados a partir de intereses del alumnado y las maestras

Comentamos la organización de los tiempos

Planteamos realidades distintas aunando criterios en función del alumnado

Encontramos planteamientos diferentes dependiendo de las administraciones de partida y los acuerdos establecidos en función de la conciliación de la vida familiar y laboral.

Consejo de Redacción de Infancia
en Murcia



Joan de BOER & Txell DARNÉ:
El sultán y los ratones, Pontevedra: OQO Editora, 2005.

Había una vez un sultán muy poderoso a quien gustaba mucho el queso, pero los ratones se comen el queso, y los gatos atrapan ratones, y los perros atrapan a los gatos, y los leones amedrentan miedo a los perros, y los leones atemorizan al sultán, y los leones tienen miedo de los elefantes, pero los elefantes con sus grandes cuerpos ocupan todo el palacio... y ¿a quién temen los elefantes?, ¿a los ratones! y así vuelta a empezar, ¡hasta nunca acabar!

Y quien no lo pueda creer, ¡que lo vaya a ver!

Los niños y niñas lo creen pues ven entrar y salir animales del palacio, en una repetición sin fin, en una repetición circular invertida que les mece antes de dormir.

Un libro más para contar que para leer pues las ilustraciones son figurativas y no fáciles para los más pequeños.

A partir de tres años..

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Rebecca AUSTIN (Comp.): *Deja que el mundo exterior entre en el aula*, Madrid: Morata, 2009.



Niñas y niños aprenden mejor cuando lo que se les ofrece tiene sentido y les interesa. Pueden aprender música percutiendo con palos u otros objetos las rejas del colegio, o matemáticas basándose en los dibujos que han hecho de un bloque de apartamentos y de sus ventanas. También aprenden cuando exploran, trepan y construyen cosas juntos, al aire libre.

Los trabajos aquí reunidos tratan de estrategias con las que los centros escolares pueden ofrecer a su alumnado experiencias más significativas, permitiéndoles conectar el aprendizaje de las aulas con otras vivencias y prácticas en el

entorno natural, en sus domicilios, en la comunidad local y en el entorno rural más próximo.

Cada capítulo explora un recurso del exterior y muestra sus posibilidades para mejorar la enseñanza y aprendizaje en las aulas. Se argumenta teóricamente la importancia educativa del entorno en la educación infantil y se ofrecen experiencias prácticas sobre las grandes posibilidades del mundo exterior para motivar y promover aprendizajes en estas edades. Se insiste en el valor de la vida cotidiana, de prestar atención a los aprendizajes que tienen lugar fuera de los centros en contextos más informales y menos reglados.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2010 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2010 (IVA incluido):
 España: 49 euros
 Europa: 59 euros
 Resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

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

Edición: Asociación de Maestros Rosa Sensat
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Tl.: 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: Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Koro Lete, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pelli-sa, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.^a del Carmen Soto

Consejos Autonómicos:

- Andalucía:* Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Silvia Cortés, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Carmen Ortiz, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo
- Asturias:* Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
- Canarias:* M.^a Carmen Cabrera, Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.^a Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, Agustín Perdomo, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Lucía Trujillo
- Cantabria:* J. Antonio Arce, Isabel Bolado, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla, Yolanda Valle
- Castilla-La Mancha:* Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Natalia Mota, Carmen Velilla
- Castilla-León:* M.^a Ángeles Gutiérrez, Mónica Fraile, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto
- Euskadi:* Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, 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
- Murcia:* Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.^a José Vicente
- Navarra:* Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Ilustración de portada: Pablo Otero «Peixe»

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. Tl.: 93 481 73 79

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

P.V.P.: 7,90 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat.
 «A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»

Secciones

Editorial

Educa3 núm. 113, p. 1
 Horarios, calendarios, ¿para quién? núm. 114, p. 1
 Si el día llegara núm. 115, p. 1
 ¿Por qué? núm. 116, p. 1
 Salud núm. 117, p. 1
 Ahora se cumplen 20 años núm. 118, p. 1

Educación de 0 a 6 años

DURAN, Teresa: Un año ilustrado núm. 113, p. 5-8
 BARBERO, M. Valeria; CIVAROLO, Mercedes: El ambiente, una cuestión educativa núm. 113, p. 9-14
 REVECO, Ofelia: La reunión núm. 114, p. 5-8
 CIVAROLO, Mercedes: Malaguzzi y Lewin núm. 115, p. 3-11
 PARELLADA, Carles: El lugar del cuerpo en el desarrollo núm. 116, p. 3-8
 ABAD, Javier: Arte comunitario núm. 116, p. 10-18
 AGUIRRE, Imanol: Sobre los usos del arte núm. 117, p. 3-8
 GARCÍA TÚNEZ, Pablo: La escuela en el proceso de socialización núm. 117, p. 10-17
 FERNÁNDEZ, Ana: Cuerpo y movimiento núm. 118, p. 3-8

Escuela 0-3

GALLEGO, M^a. Jesús: Mirar la vida núm. 113, p. 16-20
 BAÑARÁN, Álvaro: La formación personal del educador núm. 113, p. 21-22
 DELGADO, Alberto; GIRÓN, Noelia; MARTÍNEZ, Lorena: Actuar para existir núm. 114, p. 10-13
 GÓMEZ, Ana: Visita a una escuela infantil núm. 114, p. 14-17
 ABAD, Javier; RUIZ DE VELASCO, Ángeles: Recorridos por el espacio de la escuela núm. 115, p. 12-16
 RITSCHER, Penny: Sobre las propias piemas núm. 115, p. 17-20
 TOMÁS, Ruth: Cuando el arte de Miró llegó al grupo de 2 años... núm. 116, p. 19-21
 FALK, Judit: Los fundamentos de una verdadera autonomía núm. 116, p. 22-31
 MARÍN, M.^a. Soledad; RUIZ, Mercedes: Cajas, cajas, cajas... núm. 117, p. 18-21
 COLS, Carme: La pileta de agua. Un escenario de aprendizajes núm. 117, p. 22-26
 IDOYAGA, Joseba Imanol: La auto-observación del educador con una nueva mirada núm. 118, p. 10-13
 MARTÍNEZ, Eva: El arte como proyecto educativo núm. 118, p. 14-18

Buenas Ideas

TAFALLA, Haur Eskola: Ensalada de pasta: acciones y emociones núm. 113, p. 23
 MARTÍNEZ Soriano, Juan Pedro: El pillasombras. Las sombras mentirosas.
 ¿Qué les pasa a las sombras del patio? núm. 114, p. 18-21
 SÁNCHEZ, Mercedes: Desayuno sano núm. 115, p. 21
 TELDE, Escuelas Infantiles: Harina, agua, color... Y mucho más núm. 116, p. 32-33
 PÉREZ, María Jesús: ¿Quién se esconde detrás de esa sombra? núm. 117, p. 27-28
 VICENTE, María José: La tarta de la abuela versionada núm. 118, p. 19
 CALVO, Mónica; DE ARANA, Some: Reducir, reutilizar, reciclar núm. 118, p. 20

Escuela 3-6

PUNTES Zamora, Manuel Ángel: ¿Por qué hemos hecho una nave espacial recoge-basura? núm. 113, p. 24-28
 ÁLVAREZ, Rosa: ¿Tapar el espejo? núm. 113, p. 29-31
 VÁZQUEZ, Juan Carlos: "Ría de Vigo: facendo escola": proyecto integrador, proyecto sociabilizador núm. 114, p. 22-27
 GÓMEZ, Cristóbal: El grupo un espacio para las relaciones sociales núm. 114, p. 28-36
 BEONZA, Carlos: El arte en un Kindergarten núm. 115, p. 22-28
 AGUILERA, Elena: El ordenador, nuestro gran aliado núm. 115, p. 29-33
 ABEYÀ, Elisabet: ¿Con qué Sirenita nos quedamos? núm. 115, p. 34-36
 CENTOL, Maite: De la experiencia a la acción núm. 116, p. 34-37
 AGUILERA, Patricia; REDÍN, María Concepción; SERRANO, Arantza: Pequeños científicos núm. 116, p. 38-40

AZPARREN Jimeno, Lola: Miradas sobre el mundo núm. 117, p. 29-32
 BATALLA, Gregoria; DÍAZ, Ana; ROPERÓ, Rosa M^a.: ¡Danto la lata!
 Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXI núm. 117, p. 33-35
 HERVÁS, Águeda: Sueños de cruces y formas núm. 118, p. 22-25
 PUERTA, Diego: Artemio y el Museo Patio Herreriano núm. 118, p. 26-31

Infancia y Salud

GRUPO DE PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES: Hiperactividad:
 ¿abuso del término? núm. 114, p. 37-42
 EIROA, Mirta Lidia: Hiperactividad: ¿Síntoma o juicio clínico? núm. 116, p. 41-44
 RODRÍGUEZ, Perla Olívia: Hacia una nueva generación de escuchas núm. 118, p. 32-35
 SELLARÉS, Rosa: A respetar al otro se aprende y se enseña núm. 118, p. 36-40

Infancia y Sociedad

ARRILLAGA, Alejandro: Igualdad de género. ¿Con qué Educación Infantil? núm. 113, p. 32-40
 GALLARDO, Constantina: Bebeteca núm. 115, p. 37-41
 ESTEBAN, Prado: Vivir en comunidad. Convivencia y socialidad en los grupos 0-3 núm. 117, p. 36-41

Conversando con...

INFANCIA: Mara Davoli núm. 113, p. 41-44
 GÓMEZ Monedero, Mari Cruz: Juan Peralta núm. 115, p. 42-44
 INFANCIA: Mariano Dolci, pedagogo, matemático y titiritero núm. 117, p. 42-43



Autores

ABAD, Javier; RUIZ DE VELASCO, Ángeles: Recorridos por el espacio de la escuelanúm. 115, p. 12-16

ABAD, Javier: Arte comunitarionúm. 116, p. 10-18

ABEYÁ, Elisabet: ¿Con qué Sirenita nos quedamos?núm. 115, p. 34-36

AGUILERA, Elena: El ordenador, nuestro gran aliadonúm. 115, p. 29-33

AGUILERA, Patricia; REDÍN, María Concepción; SERRANO, Arantza: Pequeños científicosnúm. 116, p. 38-40

AGUIRRE, Imanol: Sobre los usos del artenúm. 117, p. 3-8

ÁLVAREZ, Rosa: ¿Tapar el espejo?núm. 113, p. 29-31

ARRILLAGA, Alejandro: Igualdad de género. ¿Con qué Educación Infantil?núm. 113, p. 32-40

AZPARRÉN Jimeno, Lola: Miradas sobre el mundonúm. 117, p. 29-32

BAÑARÁN, Álvaro: La formación personal del educadornúm. 113, p. 21-22

BARBERO, M. Valeria; CIVAROLO, Mercedes: El ambiente, una cuestión educativanúm. 113, p. 9-14

BATALLA, Gregoria; DÍAZ, Ana; ROPERO, Rosa M^ª.: ¡Danto la lata!
Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXInúm. 117, p. 33-35

BEONZA, Carlos: El arte en un Kindergartennúm. 115, p. 22-28

CALVO, Mónica; DE ARANA, Some: Reducir, reutilizar, reciclarnúm. 118, p. 20

CENTOL, Maite: De la experiencia a la acciónnúm. 116, p. 34-37

CIVAROLO, Mercedes; BARBERO, M. Valeria: El ambiente, una cuestión educativanúm. 113, p. 9-14

CIVAROLO, Mercedes: Malaguzzi y Lewinnúm. 115, p. 3-11

COLS, Carme: La pileta de agua. Un escenario de aprendizajesnúm. 117, p. 22-26

DE ARANA, Some; CALVO, Mónica: Reducir, reutilizar, reciclarnúm. 118, p. 20

DELGADO, Alberto; GIRÓN, Noelia; MARTÍNEZ, Lorena: Actuar para existirnúm. 114, p. 10-13

DÍAZ, Ana; BATALLA, Gregoria; ROPERO, Rosa M^ª.: ¡Danto la lata!
Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXInúm. 117, p. 33-35

DURAN, Teresa: Un año ilustradonúm. 113, p. 5-8

EIROA, Mirta Lidia: Hiperactividad: ¿Síntoma o juicio clínico?núm. 116, p. 41-44

ESTEBAN, Prado: Vivir en comunidad. Convivencia y socialidad en los grupos 0-3núm. 117, p. 36-41

FALX, Judit: Los fundamentos de una verdadera autonomíanúm. 116, p. 22-31

FERNÁNDEZ, Ana: Cuerpo y movimientonúm. 118, p. 3-8

GALLARDO, Constantina: Bebetecanúm. 115, p. 37-41

GALLEGO, M^ª. Jesús: Mirar la vidanúm. 113, p. 16-20

GARCÍA Túnez, Pablo: La escuela en el proceso de socializaciónnúm. 117, p. 10-17

GIRÓN, Noelia; DELGADO, Alberto; MARTÍNEZ, Lorena: Actuar para existirnúm. 114, p. 10-13

GÓMEZ Monedero, Mari Cruz: Juan Peraltanúm. 115, p. 42-44

GÓMEZ, Ana: Visita a una escuela infantilnúm. 114, p. 14-17

GÓMEZ, Cristóbal: El grupo un espacio para las relaciones socialesnúm. 114, p. 28-36

GRUPO DE PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES: Hiperactividad:
¿abuso del término?núm. 114, p. 37-42

HERVÁS, Águeda: Sueños de cruces y formasnúm. 118, p. 22-25

IDOYAGA, Joseba Imanol: La auto-observación del educador con una nueva miradanúm. 118, p. 10-13

INFANCIA: Mara Davolinúm. 113, p. 41-44

INFANCIA: Mariano Dolci, pedagogo, matemático y titiriteronúm. 117, p. 42-43

MARÍN, M.^a. Soledad; Ruiz, Mercedes: Cajas, cajas, cajas...núm. 117, p. 18-21

MARTÍNEZ Soriano, Juan Pedro: El pillasombros. Las sombras mentirosas.
¿Qué les pasa a las sombras del patio?núm. 114, p. 18-21

MARTÍNEZ, Eva: El arte como proyecto educativonúm. 118, p. 14-18

MARTÍNEZ, LORENA; GIRÓN, Noelia; DELGADO, Alberto: Actuar para existirnúm. 114, p. 10-13

PAPELLADA, Carles: El lugar del cuerpo en el desarrollonúm. 116, p. 3-8

PUNTES Zamora, Manuel Ángel: ¿Por qué hemos hecho una
nave espacial recoge-basura?núm. 113, p. 24-28

PUERTA, Diego: Artemio y el Museo Patio Herrerianonúm. 118, p. 26-31

REDÍN, María Concepción; AGUILERA, Patricia; SERRANO, Arantza: Pequeños científicosnúm. 116, p. 38-40

REVECO, Ofelia: La reuniónnúm. 114, p. 5-8

RITSCHER, Penny: Sobre las propias piernasnúm. 115, p. 17-20

RODRÍGUEZ, Perla Olivia: Hacia una nueva generación de escuchasnúm. 118, p. 32-35

ROPERO, Rosa M^ª.; BATALLA, Gregoria; DÍAZ, Ana: ¡Danto la lata!
Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXInúm. 117, p. 33-35

RUIZ DE VELASCO, Ángeles; ABAD, Javier: Recorridos por el espacio de la escuelanúm. 115, p. 12-16

SÁNCHEZ, Mercedes: Desayuno sanonúm. 115, p. 21

SELLARÉS, Rosa: A respetar al otro se aprende y se enseñanúm. 118, p. 36-40

SERRANO, Arantza; REDÍN, María Concepción; AGUILERA, Patricia: Pequeños científicosnúm. 116, p. 38-40

TAFALLA, Haur Eskola: Ensalada de pasta: acciones y emocionesnúm. 113, p. 23

TELDE, Escuelas Infantiles: Harina, agua, color... Y mucho másnúm. 116, p. 32-33

TOMÁS, Ruth: Cuando el arte de Miró llegó al grupo de 2 años...núm. 116, p. 19-21

VÁZQUEZ, Juan Carlos: "Ría de Vigo: facendo escola": proyecto integrador,
proyecto sociabilizadornúm. 114, p. 22-27

VICENTE, María José: La tarta de la abuela versionadanúm. 118, p. 19



Temas

Autonomía

- GÓMEZ, Cristóbal: El grupo un espacio para las relaciones socialesnúm. 114, p. 28-36
- RITSCHER, Penny: Sobre las propias piernasnúm. 115, p. 17-20
- AGUILERA, Elena: El ordenador, nuestro gran aliadonúm. 115, p. 29-33
- FALX, Judit: Los fundamentos de una verdadera autonomíanúm. 116, p. 22-31

Ciencias

- AGUILERA, Patricia; REDÍN, María Concepción; SERRANO, Arantza: Pequeños científicosnúm. 116, p. 38-40

Cotidianidad

- REVECO, Ofelia: La reuniónnúm. 114, p. 5-8

Cultura

- ABAD, Javier: Arte comunitarionúm. 116, p. 10-18

Educación

- BARBERO, M. Valeria; CIVAROLO, Mercedes: El ambiente, una cuestión educativa . .núm. 113, p. 9-14
- GALLEGO, M^a. Jesús: Mirar la vidanúm. 113, p. 16-20
- Infancia: Mara Davolinúm. 113, p. 41-44
- CIVAROLO, Mercedes: Malaguzzi y Lewinnúm. 115, p. 3-11
- COLS, Carme: La pileta de agua. Un escenario de aprendizajesnúm. 117, p. 22-26
- INFANCIA: Mariano Dolci, pedagogo, matemático y titiriteronúm. 117, p. 42-43

Educación especial

- AGUILERA, Elena: El ordenador, nuestro gran aliadonúm. 115, p. 29-33

Educación sensorial

- PAPELLADA, Carles: El lugar del cuerpo en el desarrollonúm. 116, p. 3-8
- FERNÁNDEZ, Ana: Cuerpo y movimientonúm. 118, p. 3-8
- RODRÍGUEZ, Perla Olivia: Hacia una nueva generación de escuchasnúm. 118, p. 32-35

Entorno

- VÁZQUEZ, Juan Carlos: "Ría de Vigo: facendo escola": proyecto integrador, proyecto sociabilizadornúm. 114, p. 22-27

Entrevistas

- INFANCIA: Mara Davolinúm. 113, p. 41-44
- GÓMEZ Monedero, Mari Cruz: Juan Peraltanúm. 115, p. 42-44
- INFANCIA: Mariano Dolci, pedagogo, matemático y titiriteronúm. 117, p. 42-43

Escuela infantil

- GÓMEZ, Ana: Visita a una escuela infantilnúm. 114, p. 14-17
- ESTEBAN, Prado: Vivir en comunidad. Convivencia y socialidad en los grupos 0-3 . . .núm. 117, p. 36-41

Espacio

- ABAD, Javier; RUIZ DE VELASCO, Ángeles: Recorridos por el espacio de la escuelanúm. 115, p. 12-16

Estética

- DURAN, Teresa: Un año ilustradonúm. 113, p. 5-8
- BARBERO, M. Valeria; CIVAROLO, Mercedes: El ambiente, una cuestión educativa . .núm. 113, p. 9-14



- GALLEGO, M^a. Jesús: Mirar la vidanúm. 113, p. 16-20
- INFANCIA: Mara Davolinúm. 113, p. 41-44
- DELGADO, Alberto; GIRÓN, Noelia; MARTÍNEZ, Lorena: Actuar para existirnúm. 114, p. 10-13
- BEONZA, Carlos: El arte en un Kindergartennúm. 115, p. 22-28
- ABEYÀ, Elisabet: ¿Con qué Sirenita nos quedamos?núm. 115, p. 34-36
- ABAD, Javier: Arte comunitarionúm. 116, p. 10-18
- TOMÁS, Ruth: Cuando el arte de Miró llegó al grupo de 2 años...núm. 116, p. 19-21
- CENTOL, Maite: De la experiencia a la acciónnúm. 116, p. 34-37
- AGUIRRE, Imanol: Sobre los usos del artenúm. 117, p. 3-8
- AZPARREN Jimeno, Lola: Miradas sobre el mundonúm. 117, p. 29-32
- MARTÍNEZ, Eva: El arte como proyecto educativonúm. 118, p. 14-18
- HERVÁS, Águeda: Sueños de cruces y formasnúm. 118, p. 22-25
- PUERTA, Diego: Artemio y el Museo Patio Herrerianonúm. 118, p. 26-31

Expresión

- BEONZA, Carlos: El arte en un Kindergartennúm. 115, p. 22-28
- TOMÁS, Ruth: Cuando el arte de Miró llegó al grupo de 2 años...núm. 116, p. 19-21
- CENTOL, Maite: De la experiencia a la acciónnúm. 116, p. 34-37
- AZPARREN Jimeno, Lola: Miradas sobre el mundonúm. 117, p. 29-32
- BATALLA, Gregoria; DÍAZ, Ana; ROPERO, Rosa M^a.: ¡Danto la lata! Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXInúm. 117, p. 33-35
- MARTÍNEZ, Eva: El arte como proyecto educativonúm. 118, p. 14-18
- PUERTA, Diego: Artemio y el Museo Patio Herrerianonúm. 118, p. 26-31

Formación

- BAÑARÁN, Álvaro: La formación personal del educadornúm. 113, p. 21-22
- IDOYAGA, Joseba Imanol: La auto-observación del educador con una nueva mirada . .núm. 118, p. 10-13

Historia

- CIVAROLO, Mercedes: Malaguzzi y Lewinnúm. 115, p. 3-11
- GÓMEZ Monedero, Mari Cruz: Juan Peraltanúm. 115, p. 42-44

Juego

- ABAD, Javier; RUIZ DE VELASCO, Ángeles: Recorridos por el espacio de la escuelanúm. 115, p. 12-16
- MARÍN, M.^a. Soledad; Ruiz, Mercedes: Cajas, cajas, cajas...núm. 117, p. 18-21

Juguetes

- GÓMEZ Monedero, Mari Cruz: Juan Peraltanúm. 115, p. 42-44

Literatura infantil

DURAN, Teresa: Un año ilustrado núm. 113, p. 5-8
 ABEYÁ, Elisabet: ¿Con qué Sirenita nos quedamos? núm. 115, p. 34-36
 GALLARDO, Constantina: Bebeteca núm. 115, p. 37-41

Maestros

BAÑARÁN, Álvaro: La formación personal del educador núm. 113, p. 21-22
 GARCÍA Túnez, Pablo: La escuela en el proceso de socialización núm. 117, p. 10-17
 FERNÁNDEZ, Ana: Cuerpo y movimiento núm. 118, p. 3-8
 IDOYAGA, Joseba Imanol: La auto-observación del educador
 con una nueva mirada núm. 118, p. 10-13

Organización escolar

PUNTES Zamora, Manuel Ángel: ¿Por qué hemos hecho una
 nave espacial recoge-basura? núm. 113, p. 24-28
 ÁLVAREZ, Rosa: ¿Tapar el espejo? núm. 113, p. 29-31
 GÓMEZ, Ana: Visita a una escuela infantil núm. 114, p. 14-17
 VÁZQUEZ, Juan Carlos: "Ría de Vigo: facendo escola": proyecto integrador,
 proyecto sociabilizador núm. 114, p. 22-27
 GÓMEZ, Cristóbal: El grupo un espacio para las relaciones sociales núm. 114, p. 28-36
 AGUILERA, Patricia; REDIN, María Concepción; SERRANO, Arantza: Pequeños científicos núm. 116, p. 38-40
 AGUIRRE, Imanol: Sobre los usos del arte núm. 117, p. 3-8
 MARÍN, M.^a. Soledad; Ruiz, Mercedes: Cajas, cajas, cajas... núm. 117, p. 18-21
 COLS, Carme: La pileta de agua.
 Un escenario de aprendizajes núm. 117, p. 22-26
 BATALLA, Gregoria; DÍAZ, Ana; ROPERÓ, Rosa M.^a.: ¡Danto la lata!
 Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXI núm. 117, p. 33-35



HERVÁS, Águeda: Sueños de cruces y formas núm. 118, p. 22-25
 PUERTA, Diego: Artemio y el Museo Patio Herreriano núm. 118, p. 26-31

Pedagogía

CIVAROLO, Mercedes: Malaguzzi y Lewin núm. 115, p. 3-11

Pensamiento

DELGADO, Alberto; GIRÓN, Noelia; MARTÍNEZ, Lorena: Actuar para existir núm. 114, p. 10-13

Plástica

TOMÁS, Ruth: Cuando el arte de Miró llegó al grupo de 2 años... núm. 116, p. 19-21

Proyectos

PUNTES Zamora, Manuel Ángel: ¿Por qué hemos hecho una
 nave espacial recoge-basura? núm. 113, p. 24-28

Psicología

ÁLVAREZ, Rosa: ¿Tapar el espejo? núm. 113, p. 29-31
 EIROA, Mirta Lidia: Hiperactividad:
 ¿Síntoma o juicio clínico? núm. 116, p. 41-44

Psicomotricidad

PARELLADA, Carles: El lugar del cuerpo en el desarrollo núm. 116, p. 3-8

Puericultura

FALK, Judit: Los fundamentos de una verdadera autonomía núm. 116, p. 22-31

Relación con padres

GALLEGO, M.^a. Jesús: Mirar la vida núm. 113, p. 16-20
 REVECO, Ofelia: La reunión núm. 114, p. 5-8
 AGUILERA, Elena: El ordenador, nuestro gran aliado núm. 115, p. 29-33

Salud

GRUPO DE PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES: Hiperactividad:
 ¿abuso del término? núm. 114, p. 37-42
 RITSCHER, Penny: Sobre las propias piernas núm. 115, p. 17-20
 EIROA, Mirta Lidia: Hiperactividad:
 ¿Síntoma o juicio clínico? núm. 116, p. 41-44

Sociedad

ARRILLAGA, ALEJANDRO: IGUALDAD DE GÉNERO. ¿CON QUÉ EDUCACIÓN INFANTIL? núm. 113, p. 32-40
 GRUPO DE PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES: Hiperactividad:
 ¿abuso del término? núm. 114, p. 37-42
 GALLARDO, Constantina: Bebeteca núm. 115, p. 37-41
 EIROA, Mirta Lidia: Hiperactividad:
 ¿Síntoma o juicio clínico? núm. 116, p. 41-44
 GARCÍA Túnez, Pablo: La escuela en el proceso de socialización núm. 117, p. 10-17
 ESTEBAN, Prado: Vivir en comunidad.
 Convivencia y socialidad en los grupos 0-3 núm. 117, p. 36-41
 SELLARÉS, Rosa: A respetar al otro se aprende y se enseña núm. 118, p. 36-40

Valores

ABAD, Javier: Arte comunitario núm. 116, p. 10-18
 SELLARÉS, Rosa: A respetar al otro se aprende y se enseña núm. 118, p. 36-40