

in-fan-cia 120 *educar de 0 a 6 años*

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT / MARZO ABRIL 2010



Un pacto, ¿para qué?

El pasado siglo, la educación infantil, durante más de 25 años, esperando ser reconocida y generalizada. Su espera ha sido activa, pues la educación infantil, aquí y en todo el mundo, es el nivel educativo con más iniciativa, con más capacidad de resistir los contratiempos, con más imaginación y compromiso en el ámbito pedagógico y social. Durante aquel final de siglo se crearon escuelas infantiles, se elaboró una pedagogía propia para estas edades, se estudió y profundizó sobre la educación de los más pequeños y en aquel tiempo de creación, de conquista democrática, de transformación social, todo parecía orientado hacia un buen fin, a pesar de la lentitud que desde la política se imponía al avance que requerían tanto la sociedad, como el mundo de la educación y sobre todo la infancia.

Paralelamente, durante este último cuarto del siglo XX, se forjaba el mito del XXI, en el que parecía que todo sería posible, que la política haría de la educación en general y la infantil en particular lo que la sociedad y las maestras y maestros habían venido forjando, una educación heredera de los grandes principios de la República y

en consecuencia, capaz de responder en profundidad a la realidad del nuevo siglo.

Pero desde el año 2.000 se ha entrado en un túnel, o una pendiente, o se está perdiendo aire y no se encuentra la manera de recuperar el norte, la marcha, las ideas o las palabras en coherencia con las acciones. Ahora, se abre la posibilidad de un Pacto Social y Político por la Educación.

En él se constata cómo los preámbulos se llenan de grandes palabras que luego se ven amordazadas: en propuestas de políticas concretas, en decretos, en órdenes y demás zarandajas que hacen inviable pensar que alguna vez se va a tomar en serio la educación infantil, pues necesita algo más que palabras. Ahora cabría preguntarse: ¿Para qué vale un pacto, si el propio Ministerio es el primero que se ha desentendido del 0-3, en aras al respeto a las autonomías? ¿Por qué en el 0-3 se es autonomista y en las demás etapas educativas no? ¿Dónde reside la diferencia?

Plan Educa3, como propuesta de incremento de plazas, con una aportación al costo de la construcción y olvidando una vez más lo básico, el mantenimiento, pues es la garantía de calidad; y en este punto de nuevo se abandona a los ayuntamientos y éstos externalizan las escuelas 0-3 al igual que la mayoría

de servicios, algunos respetan algún decreto de mínimos que empeora al 1004, otros miran hacia otro lado.

Aumentar la oferta de plazas en población de «riesgo»... ¿Dónde queda el derecho a la educación como ciudadanos, de todas las niñas y niños? ¿Qué casualidad, sólo aparece el asunto de la conciliación en infantil!... ¿Qué sucede en el resto de etapas educativas, ya lo tiene resuelto? Y volvemos al clásico debate del papel social de la educación.

Lo que se plantea respecto a los profesionales es para no dar crédito... cinismo, aumentar el número de técnicos, poner en marcha todo el asunto de las cualificaciones, e *incrementar el número de titulados en los campos profesionales asociados a la oferta de educación infantil de calidad*. No se dice ni una sola vez la palabra *maestro*.

Lástima, pues hoy aún se recuerdan y se conocen las normas, porque se han tenido; se conocen los resultados, porque se han vivido; se conocen los nombres de los que más han aportado en educación infantil, de aquí y de fuera... Lástima, porque aún conocemos la historia de la educación infantil en este país, lo que nos obliga a hacer uso de nuestra libertad y reclamar una vez más el derecho veraz a la educación para las niñas y niños de 0 a 6 años.

Página abierta			2
Educador de 0 a 6 años	Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil(I)	<i>Infancia en Europa, Infancia en Cantabria, Infancia en Canarias</i>	3
¿Alguna vez te has preguntado?			7
Educador de 0 a 6 años	¿Es posible un tratamiento intercultural de las fiestas tradicionales?	Francesc Carbonell	8
Escuela 0-3	Organizar y vivir los espacios exteriores	Carme Cols	14
	Proyecto de arte: intersecciones	Carmen Muñoz	20
Buenas ideas	Piel con piel	<i>Infancia en Andalucía</i>	24
	De la Caja a la Casa	M. ^a José Claudio	26
FRATO grafías			28
Escuela 3-6	Un ratón en la clase	Juan Pedro Martínez	29
	Las palabras silenciadas	Rosa Álvarez, Camino Jusué	38
Infancia y salud	El cariñoso masaje a un bebé	Serafina Rueda	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			47
Biblioteca	sumario		47



Comentario de lectura al artículo «Cuerpo y movimiento», de Ana Fernández, *Infancia* número 118, noviembre-diciembre de 2009, págs. 5-9.

Al leer el título «Cuerpo y movimiento» el pensamiento se me fue a que cada vez movemos menos el cuerpo de los niños y las niñas, a que la escuela cada vez se parece más a un espacio de «Nuevas tecnologías» y me dispuse a leer cómo, cuándo, dónde y con qué deberíamos propiciar el movimiento de los pequeños.

Cada párrafo me adentraba en la reflexión sobre, situaciones, actitudes que vamos olvidando en el día a día, en el año a año, posicionándonos en un buen hacer cada vez más estricto, más inamovible, y así voy adquiriendo la noción de movimiento, y me muevo y me remuevo en el sillón leyendo un artículo con trampa, pues me mueve sin moverme quedándome estática frente al movimiento.

Gracias, Ana, por darle movimiento al pensamiento para mover nuestro cuerpo y dejar mover el de los demás.

A la escucha de los otros, desde su postura, desde su expresividad motriz, vemos carencias, emociones, conocimientos, formas de aprender que desde luego movilizan nuestra creatividad para intentar eso de «proporcionar una imagen ajustada de sí mismo».

Acaba el artículo con una cita de Wildenbruch que tendríamos que emmarcar y colocar en la sala de reuniones como guía del proceso de coordinación pedagógica: «Quien no aprende nada de los niños, tampoco aprenderá nada de los adultos» ■

Mercedes Mañani
Consejo de *Infancia* en Murcia

La lucha entre significante-significado

Se plantea la cuestión: ¿qué es más importante el significante o el significado? Está claro que para nuestros pequeños de 0-6 es más importante el significado, claro, de significantes ellos saben poco aunque aprendan rápido.

A todas horas preguntan: qué significa esto, qué significa lo otro... es decir, a ellos les importa poco que el significante sea el conjunto de letras que ahora aprenden a escribir, o la cadena de sonidos. En su mundillo gana el significado, el concepto o imagen mental del significante.

Un ejemplo gracioso es el de Marina (5 añitos) que va con su madre, Cristina, a recoger *las notas*:

–Cristina: ¡Vaya Marina!, has sacado un *Sobresaliente*, y todo lo demás *Notable*.

–Marina: Mamá, ¿pero eso es bueno o malo?

Pues te dan qué pensar los pequeños. Pues podrían ser en vez de *Sobresaliente*, *Muy bien*, sin necesidad de llegar a ponerles *Muy Mal*, que hay otros significantes, por lo menos mientras que sean tan pequeños, que ya llegarán a cursos de mayores.

Quizá nos precipitamos con ellos, que verdaderamente son muy inteligentes y lo absorben todo con facilidad, pero nos falta enseñarles más significados.

Pues sí, se podría decir que hay una guerra camuflada entre los dos términos, pero como no nos gustan las guerras, sobre todo por su *significado*, aunque ya no nos gusta ni el *significante* por lo que se nos viene a la cabeza, vamos a darles la importancia que cada uno tiene, pero eso sí, intentando que vayan lo más unidos posible, por si las... preguntas de los pequeños. ■

Cristina Sánchez Nicolás
La mamá de Marina

Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (I)

Iniciamos con este número una serie de cinco colaboraciones en las que los Consejos Autonómicos de *Infancia* escriben al objeto de contextualizar en la propia realidad territorial los diez principios que la red de la revista *Infancia en Europa* propone como base para una perspectiva europea en los servicios para la infancia. Desarrollamos para empezar los principios 1 y 2.

Infancia en Europa

Bambini, Italia
Børn & Unge, Dinamarca
Betrifft Kinder, Alemania
Cadernos de Educação de Infância, Portugal
Children in Scotland, Reino Unido e Irlanda
Fundación Comenius para el Desarrollo de la Infancia, Polonia
Grandir à Bruxelles, Bélgica
Infancia, España, *Infância*, Cataluña
Le Furet, Francia
Tidningen Förskolan, Suecia
Unsere Kinder, Austria

Una vez establecida la declaración «La educación infantil: una perspectiva europea», basada en nuestra imagen del niño, de la niña (Véase: *Infancia* 119, enero-febrero 2010, páginas 4-9), *Infancia en Europa* propone diez principios como base para una perspectiva europea en los servicios para la infancia:

- 1. Acceso: un derecho de todas las niñas y los niños;
- 2. Accesibilidad: un servicio gratuito;
- 3. Una visión pedagógica: holística y con objetivos múltiples;
- 4. Participación: un valor esencial;
- 5. Coherencia: un marco para soportar una visión común;
- 6. Diversidad y elección: condiciones para la democracia;
- 7. Evaluación: participativa, democrática y transparente;
- 8. Dar valor al trabajo: los profesionales del 0-6 y la paridad con los maestros de escuela;
- 9. Servicios para la infancia y escuela obligatoria: un vínculo fuerte e igualitario;
- 10. Asociación transnacional: aprendiendo con otros países.



Bambini in Europa
Børn i Europa
Children in Europe
Enfants d'Europe
Infància a Europa
Infancia en Europa
Kinder in Europa
Kinderen in Europa

Ofrecemos estos principios desde un espíritu abierto y con un deseo de diálogo democrático; pero con el objetivo claro de encontrar una base común que permita que todos los niños y niñas de Europa disfruten de los mismos derechos en relación a los servicios –una tarea urgente cuando un número creciente de niños y niñas los utiliza. También reconocemos que los servicios que consideramos en este documento sólo son una parte de una red de servicios y otras políticas necesarias para asegurar una buena infancia, para dar apoyo a las familias y para reducir las desigualdades, la exclusión y la injusticia.

Estos principios se tendrían que considerar como objetivos a conseguir. En muchos casos, tendrían que ser introducidos progresivamente más que aplicados inmediatamente. El período de aplicación será sujeto de debate. La visión de *Infancia en Europa* es que tendrían que ser aplicados antes de 2020, en un plazo de 12 años. Finalmente, como en los objetivos de calidad, estos principios son interdependientes y forman una totalidad: tendrían que adoptarse todos, y no sólo una selección.

Principios 1 y 2: Acceso y Accesibilidad

1. Acceso: un derecho de todas las niñas y los niños

El acceso es un derecho de todos los niños y niñas. Todos tienen derecho a una plaza en un servicio de infancia, sin distinción de: cualquier discapacidad u otras necesidades especiales que puedan tener; donde viven; la renta familiar u otras circunstancias, incluyendo si sus padres tienen trabajo o están en paro. Este derecho de los pequeños no es una alternativa a los permisos maternos o parentales, que ya constituyen un derecho de todos los padres europeos; ambos derechos son necesarios y ambos son valiosos para los hijos y los padres.

Contextualización sobre el «Acceso» por el Consejo de Infancia en Cantabria

A nivel estatal, la LOE deja indefensa a la educación infantil de 0 a 3 años, donde no se explicita ni el currículo, ni los requisitos que deben de cumplir los centros, ni la formación de los educadores y educadoras, tomando el gobierno central la decisión de delegar a cada Comunidad autónoma la responsabilidad de cómo y qué hacer con los niños y niñas de estas edades.

En Cantabria existe una población rural y dispersa, donde no hay en la mayoría de estos municipios ningún tipo de servicios de atención a la primera infancia. La Consejería de Educación de Cantabria ha optado por incluir sólo a las niñas y niños de dos años en la escuela pública dentro de los centros de educación infantil y primaria, aunque la oferta educativa cubre apenas el 55% de la población en esta edad. Los niños y niñas de 0-2 años quedan literalmente abandonados de la atención educativa pública dependiente de la Consejería de Educación, quedando atendidos mayoritariamente por servicios privados de guardería o escuelas infantiles privadas o muy pocas dependientes de organismos municipales y con una escasísima oferta.

Desde nuestra perspectiva, tenemos una situación desproporcionada en cuanto al acceso de los niños y niñas a una plaza en un servicio de atención a la infancia. Mientras el 100% de los niños y niñas de 3 a 6 años tienen acceso a una atención educativa, para el primer ciclo de la educación infantil solamente los niños y niñas de 2 años tienen espacio en los centros.

Vemos que la oferta para las criaturas de 2 años queda recogida por parte de la Consejería de Educación en los colegios de educación infantil y primaria, con el peligro de que se trate de una oferta excesivamente escolar, con ritmos, horarios y actividades lejanas a lo que son y necesitan los niños y niñas en esta edad. La escasa oferta en la franja de 0 a 2 años no se concibe con carácter educativo ni como un derecho de los pequeños, sino puramente de atención a la necesidad de las familias para desarrollar sin interrupción su actividad laboral. En Cantabria, con multitud de pueblos, la mayoría de ellos pequeños, en muchos casos se recurre a los abuelos, los cuales cumplen una función de cuidado de los más pequeños antes de acceder a la escuela con 3 años.

Aunque haya habido un progreso en la atención a la primera infancia en Cantabria, vemos, entre otras cosas, que es totalmente insuficiente y discriminatorio ofrecer únicamente a los niños y niñas de 2 años de edad un espacio de atención educativa. A su vez, su funcionamiento genera algunas dudas y problemáticas:

- Algunos centros privados admiten como educadores a personas con cualificaciones cuestionables.

- Existe una cierta jerarquización entre el primer y el segundo ciclo de educación infantil, con un mayor reconocimiento social y de la labor profesional en el segundo.
- El carácter educativo pleno muchas veces desaparece por funciones puramente asistenciales y de cuidado de los niños y niñas.
- Al no existir una normativa de calidad, valorada y común, existen grandes diferencias en cuanto a los recursos y formación de los educadores, no otorgando a la primera infancia la misma calidad educativa en todos los niños y niñas.

Desde nuestra perspectiva, las escuelas infantiles que cubren toda la etapa tienden a desaparecer. Estos centros, reivindicados desde movimientos de renovación pedagógica y otras asociaciones profesionales, evitarían que los niños y niñas tengan que cambiar de centro en unas edades en las que las referencias físicas y emocionales son vitales en la construcción de la personalidad de cada individuo. Con la disgregación de la etapa, se acompaña una fisura en el proyecto educativo, con una excesiva escolarización de la educación infantil y con una atención a las necesidades que presentan los niños y niñas desde un prisma excesivamente escolar. Creemos que lo mejor sería abogar por la inminente recuperación de los centros de atención a la primera infancia, independientes de las estructuras escolares, en las cuales se permitiría el respeto a las características y derechos de la infancia, en un clima sin agobios curriculares y en un clima de relación con la familia muy necesario y demandado tanto por educadores, familias y pequeños. No obstante, si a nivel estatal no existe un marco normativo común y un prestigio sociopolítico y educativo, será complicado otorgar a la sociedad en general y a la infancia en particular lo que realmente se merece.

2. Accesibilidad: un servicio gratuito

Como los servicios para la infancia son un derecho y una responsabilidad pública, tendrían que ofrecerse gratuitamente. El principio de acceso gratuito ya se aplica en muchos Estados miembros en el caso de los servicios para niños y niñas de entre 3 y 6 años, pero habría que extenderlo a los servicios para menores de 3 años.

La financiación de estos servicios tendría que llegar vía impuestos, y deberían financiarse todos los servicios, públicos y privados, que cumplan los principios establecidos en esta declaración. La revisión de la evidencia de la OCDE en *Starting Strong II* concluye que la financiación directa de los servicios genera más beneficios que la financiación indirecta vía subsidios a las familias.

Contextualización sobre la «Accesibilidad» por el Consejo de Infancia en Canarias

De los diez principios propuestos como base para una perspectiva europea en los servicios de la infancia, es precisamente este principio número 2 de la accesibilidad, entendida como un servicio que tendría que ofrecerse gratuitamente, el que está más directamente relacionado con políticas económicas que implican decisiones que van más allá del marco pedagógico y educativo.

Desde el Consejo de Redacción de Canarias entendemos que la oferta gratuita de los servicios para la infancia es, efectivamente, un derecho de las familias, un derecho de los niños y de las niñas desde los inicios de su vida como factor de prevención y de compensación de posibles desigualdades futuras; es una responsabilidad de las administraciones locales, regionales y centrales; es tener muy claro que invertir en políticas de calidad para los más pequeños es una apuesta clara y decidida por el pleno desarrollo de los futuros ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Si la mayor parte de los principios propuestos se consideran como objetivos a conseguir a medio o largo plazo, en estos momentos de incertidumbre económica mundial, la oferta gratuita de estos servicios la vemos casi rozando la utopía. Suele ser una queja generalizada el alto coste que supone la educación infantil, sobre todo, en el primer tramo de la etapa. A nadie se le escapa que educar, y no guardar ni satisfacer necesidades básicas, implica ofrecer calidad en los centros de los niños y niñas más pequeños: es preciso contar con profesionales con una adecuada preparación y especialización; con instalaciones que reúnan las mejores garantías de seguridad e higiene; ratios que permitan una relación personalizada entre los niños y las niñas y los adultos, etc.

En la Comunidad Autónoma de Canarias, la publicación de la Ley de Atención Integral al Menor en 1997, representa un primer paso que este Gobierno Autónomo da en relación a este principio de accesibilidad que estamos desarrollando y contextualizando. Esta Ley y el Plan Integral del Menor de Canarias consideran las escuelas infantiles como centros de carácter educativo que contribuyen al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y niñas, así como, a la prevención y atención de las necesidades básicas de la infancia y las familias. Al amparo de este marco normativo se aprueban diferentes planes sectoriales que tienen como principal objetivo la financiación de escuelas infantiles de titularidad municipal.

Sin embargo, hay que aclarar que, aunque estos planes han supuesto una buena inyección económica para la creación y mantenimiento de estos servicios municipales, su oferta no es totalmente gratuita para las familias. Es cierto que existe un baremo en función de los ingresos económicos, pero no podemos hablar de gratuidad total.

En la actualidad, podemos afirmar que en Canarias la oferta de plazas para niños y niñas de entre 3 y 6 años, cubre el 98'6 por ciento de este tramo de edad, lo que supone 2'4 puntos por encima de la media europea. El gran reto es la atención a la población de 0 a 2 años. La oferta pública actual para este tramo de edad la constituye una red de escuelas infantiles de titularidad municipal (cerca de 90) y 14 centros que dependen de la Consejería de Bienestar Social. En algunos municipios, la gestión de sus escuelas infantiles es privada, lo que implica que los recursos personales y materiales no son seleccionados por los ayuntamientos, sino por empresas que no miran con los mismos ojos las necesidades educativas y sociales.

En estos momentos estamos en un período de transición, ya que hace un año se aprobó en Canarias el Decreto 201/2008 que establece los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil. Al igual que ocurre en otras Comunidades Autónomas, a través de convenios entre el Gobierno central, el autonómico y las corporaciones locales, se están favoreciendo políticas en aras de extender la oferta pública en este tramo de edad en las debidas condiciones de calidad. Por lo pronto seguimos hablando de un servicio cofinanciado entre las distintas administraciones y un porcentaje que aportan las familias.

¿Utopía?, ¿derecho?, ¿responsabilidad? El horizonte está ahí, las intenciones se declaran y se hacen públicas; progresivamente se van dando pasos y poniendo medios efectivos. Dado que la Comisión Europea en el documento «Hacia una estrategia de la Unión Europea sobre los derechos del niño» propone «establecer una estrategia comunitaria comprensiva para salvaguardar y promover los derechos de la infancia en las políticas internas y externas de la Unión Europea», la entrada en vigor del Tratado de Lisboa, en el que se especifica como uno de sus objetivos «la protección de los derechos de los niños y de las niñas», debe representar la oportunidad para que los países miembros de la Unión diseñen el entramado económico, político, institucional y social de la Europa del siglo XXI desde una perspectiva de equidad, igualdad y coherencia. En ese sentido, desde este Consejo de *Infancia* en Canarias pensamos que es necesario orientar la voluntad y la visión política hacia una concepción de la economía al servicio del bienestar social de todos los ciudadanos y ciudadanas de Europa.

Garantizar el acceso a la educación en igualdad de oportunidades desde las edades tempranas es el primer paso para que las condiciones de partida de cada persona no condicionen ni limiten su pleno desarrollo. El camino va a ser largo y lento; sin embargo, no perdemos la esperanza de que en un futuro no excesivamente lejano los servicios gratuitos para los niños y niñas más pequeños se amplíen considerablemente y las familias no tengan que pagar por unos servicios que les corresponden por pleno derecho. ■

¿Por qué se les llama «proyectos» a los cuadernillos de fichas?

¿Por qué finalizar un juego enriquecedor para pasar a otra actividad planificada?

¿El silencio es una norma?

¿Es posible un tratamiento intercultural de las

fiestas tradicionales?

Las celebraciones, las fiestas, los rituales ocupan todavía (quizá pronto tendremos que decir *han ocupado*) un lugar determinante en la vida de todas las personas.

Han sido, y todavía son para muchas familias, momentos y espacios de participación y reafirmación colectiva. Pero no es que los tiempos estén cambiando, como nos anunciaba el poeta, sino que ya han cambiado del todo. Tanto que, más que una época de cambios, alguien dijo –y muchos hemos repetido– que estamos en un cambio de época.

Por una parte, nuestras sociedades postmodernas, líquidas, globalizadas, están cambiando las prácticas festivas tradicionales y están

Cada centro, a partir de las necesidades y características de su comunidad educativa y con la participación de sus miembros, tiene que decidir la mejor manera de incorporar la dimensión intercultural al proyecto educativo y al currículo del centro. Y si se hace así y se actúa en consecuencia, la celebración de las fiestas tradicionales también será intercultural porque lo serán todas las actividades de la escuela.

Francesc Carbonell

dándoles otros significados. Esto pasa de manera todavía más acentuada entre los jóvenes y los adolescentes. Entre otros factores de este cambio, el hedonismo y el consumismo inmediato, dominantes

en amplios sectores de nuestra sociedad, hacen que la celebración de las fiestas tradicionales haya evolucionado hacia prácticas más impersonales, menos comunitarias, aparentemente más vacías de contenido. Pero, a la vez, la misma globalización a que nos referíamos ha llenado también los barrios de nuestras ciudades de personas de orígenes y lenguas tan diversos como diversas son sus fiestas tradicionales de referencia y su manera de celebrarlas.

Vivimos un momento de alguna manera paradójico con respecto a la celebración de las fiestas tradicionales, y la escuela lo vive de un modo particular. Es la escuela, probablemente, la institución en la cual más perviven algunas de estas fiestas y celebraciones, a veces incluso de una manera bastante anacrónica, como por ejemplo *la vieja cuaresma*. Pero, aún así, continúan siendo unas celebraciones que sirven para que el pequeño se lo pase bien, al mismo tiempo que interioriza unos sentimientos de pertenencia, unos ritmos temporales sincronizados con los ciclos de la naturaleza, una manera particular de entender la vida, la fiesta, las celebraciones religiosas, las tradiciones, la comunidad..., en definitiva los valores colectivos. La celebración de fiestas tradicionales ha sido, desde siempre, una de las maneras de socializar a los niños y las niñas en una cultura determinada.



Pero, como decíamos, la diversidad de orígenes culturales familiares, presente cada vez más en las escuelas, plantea interrogantes a los profesionales de la educación no siempre fáciles de resolver.

Entendiendo la celebración de las fiestas como una actividad más de socialización de los pequeños, ¿es legítimo, conveniente, adecuado (pedagógicamente hablando y pensando siempre en el bien de los pequeños) continuar con la celebración de nuestras fiestas –las autóctonas, para entendernos– a pesar de la diversidad cultural creciente? ¿O bien tenemos que abrir la puerta y dejar un tiempo y un espacio para la celebración de otras fiestas y tradiciones recién llegadas? ¿O quizás tenemos que pretender un tipo de laicismo cultural en la escuela, no celebrar ninguna y dejar que sea cada familia quien celebre en su casa las fiestas que quiera?

El proceso de socialización de los pequeños

Como es sabido, la sociología distingue ya desde los años veinte del siglo pasado entre dos procesos de socialización del ser humano: la socialización *comunitaria* y la socialización *societaria*, que tienen mucho interés en un análisis de la transmisión cultural a los niños y niñas. Mediante la socialización *comunitaria*, el pequeño incorporará, principalmente por mediación familiar, los rasgos culturales del colectivo humano al cual pertenece por el hecho de haber nacido; colectivo con el cual compartirá una misma lengua, una misma cultura, una misma *identidad colectiva*, diferenciadora de la de los *otros* que no pertenecen a este grupo. De esta manera internalizará, mediante una fuerte presión afectiva y un control social más o menos rígido, valores y normas que regularán su vida personal, familiar y social.

Esta socialización facilitaría el proceso de construcción identitaria destacando *aquello* que nos hace *diferentes*. La celebración de fiestas tradicionales, en principio, colaboraría también en la función de garantizar esta socialización comunitaria de los niños y las niñas.

En cambio, si es cierto que la socialización *societaria* persigue también la adhesión y la interiorización de reglas con las cuales se intentará regular la convivencia, en este caso el procedimiento es más racional y menos afectivo, de forma que se subraya especialmente la libertad individual por encima de los vínculos con una comunidad concreta. Así, se pretenderá conciliar los intereses personales con los generales, de acuerdo con unas normas consensuadas democráticamente y unos valores que aspiran a ser universales y, por lo tanto, intercomunitarios (*transculturales*, si se quiere decir así) puesto que sitúan la igualdad

en dignidad de todas las personas por encima de cualquier otra consideración. Por lo tanto, se facilitaría este proceso de construcción identitaria al subrayar más bien *aquello* que nos hace *iguales* en dignidad y derechos.

Estas dos formas de socialización no tendrán que ser necesariamente incompatibles y, precisamente, la manera de articularlas es aquello que tiene un especial interés educativo. También, ciertamente, ¡una especial dificultad!

De entrada, parecería que la escuela sostenida con recursos públicos tendría que ser un lugar potenciador más de la *socialización societaria* que de la *comunitaria*. Si parece lógico y legítimo que la escuela privada responda a los intereses comunitaristas de quienes la sufragan (sean intereses religiosos, nacionales, lingüísticos o de otro orden, al servicio de los cuales pone la escuela su ideario), la misma lógica tendría que hacernos pensar que en las escuelas sostenidas con fondos públicos por un Estado aconfesional, no teocrático, y fundamentado en los principios del derecho

internacional, además de respetar los valores y creencias de todos, tendría que centrar su tarea en la *socialización societaria*. Desde esta perspectiva, la *socialización comunitaria* quedaría más bien en manos de las familias y de las respectivas comunidades, ya sean autóctonas o recién llegadas.

Pero, como dice la sabiduría popular, no se puede tirar el niño con el agua de la bañera. Y como hemos repetido en diferentes ocasiones, la muy deseable orientación de los centros sostenidos con fondos públicos hacia una socialización de los pequeños basada en los derechos humanos universales y no en particularismos culturales, no puede hacernos olvidar su obligación de estar muy atentos a las características individuales de los niños y las niñas, de forma que se cumpla el principio: *tiene que ser el centro educativo quien se adapte al alumnado, en lugar de exigir que sea el alumnado quien se adapte al centro*. Y este principio, fundamental en la escuela pública durante el periodo de escolarización obligatoria, tiene que aplicarse, de

manera especial, a todo el alumnado *diferente*, sea negro, gitano, musulmán, con deficiencias visuales o cualquier riesgo de exclusión. El pequeño, en abstracto, no existe. Existen niños y niñas hijos de familias concretas, que hablan lenguas, tienen creencias, son de nacionalidades... y tienen fiestas tradicionales bien concretas y determinadas. También tienen, cada uno de ellos, necesidades bien concretas, a veces derivadas precisamente de estas circunstancias familiares. Y si no podemos confundir igualdad con igualitarismo, tampoco un –quizás bienintencionado– *laicismo* no nos tendría que hacer volver insensibles a las necesidades específicas de los niños y niñas.

La opinión de dos expertos

¿Qué respuesta ofrecen la mayor parte de expertos en educación intercultural a la cuestión que da título a este artículo? Veamos qué dicen dos investigadores, una canadiense y un catalán, de reconocido prestigio.



Elizabeth Coelho, prestigiosa profesora universitaria y asesora del Consejo escolar de Toronto, nos dice que es importante celebrar las principales fiestas de *todos* los grupos culturales de la escuela y otorgarles la misma importancia en la vida escolar, sean fiestas públicas o no. Dice también que no es suficiente con quedarse en los aspectos superficiales y festivos de estas celebraciones, sino que hace falta explorar los valores subyacentes, enfatizando aquello que tienen en común muchas de estas celebraciones, a menudo vinculadas a los ritmos y ciclos de la naturaleza (vinculación a veces bien evidente, o a veces velada por los intereses de las religiones que se las han apropiado). En este sentido, nos advierte del error de intentar asimilarlos a nuestras costumbres olvidando las suyas y dice textualmente: «el objetivo no es desanimar a los estudiantes para que no sigan sus propias convicciones religiosas y costumbres, sino promocionar una armonía y una comprensión entre todos los grupos de la escuela enfatizando todos los aspectos comunes subyacentes».



Por su parte, Miquel Àngel Essomba, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, reconoce en una ponencia muy interesante que el centro educativo es de tal manera un espacio de vida cultural de la comunidad que no es extraño que maestros y maestras vivan, año tras año, la tradición de reproducir las diferentes festividades en el centro educativo. Pero advierte también que, como que a través de estas celebraciones se transmiten unas formas y unas visiones etnocéntricas de la realidad social y cultural, no siempre tienen cabida las tradiciones y costumbres de los ciudadanos recién llegados. Por eso propone que el profesional de la educación, especialmente el de los más pequeños, deje de sentir el peso de la celebración de las festividades en exclusiva y de puertas hacia dentro, para embarcarse en la constitución de una comisión amplia de la comunidad educativa, donde participen miembros de asociaciones de ciudadanos inmigrantes, con el objetivo de abrir el centro educativo para que pueda ser un espacio de encuentro para las actividades compartidas y comunitarias de todos y para todos.

En conclusión

De acuerdo con las opiniones expresadas por Coelho y Essomba, me parece indiscutible que, hoy por hoy, como profesionales de la educación, no pueden sernos indiferentes ni los contenidos culturales familiares, ni su identidad étnica, ni siquiera sus convicciones. Y aún menos cuando sabemos que los estudios llevados a cabo estiman que el porcentaje de fracaso escolar de los colectivos culturalmente minoritarios es el doble que el del total de la población. Una cosa es situar *todas* (ponemos énfasis en este «todas») las variables culturales en su lugar, de forma que ninguna escuela pública esté subyugada a ninguna *ideología comunitarista*, y otra muy diferente sería la conclusión errónea y peligrosa de que, en consecuencia, hace falta ignorar la enorme trascendencia de la cultura familiar, sea la mayoritaria o las minoritarias –y de las dinámicas sociales de aceptación y rechazo de esta– incluso en las expectativas, en los resultados escolares y en los procesos educativos de los niños y de las niñas.



Por lo tanto, cada centro, a partir de las necesidades y características de su comunidad educativa y con la participación de sus miembros, tiene que decidir la mejor manera de incorporar la dimensión intercultural al proyecto educativo y al currículo del centro. Y si se hace así y se actúa en consecuencia, la celebración de las fiestas tradicionales (autóctonas y «llegadas de otras culturas») también será intercultural porque lo serán todas las actividades de la escuela. Este es el verdadero reto, el objetivo que hay que lograr, y en ningún caso hacer actividades más o menos folklóricas, más o menos vistosas, pero descontextualizadas de los objetivos curriculares y de las prácticas cotidianas.

Rehuir esencialismos culturales –todos incluidos, es saludable saber percibir también aquellos que sentimos como más nuestros– no

es solo una necesidad, es una condición para conseguirlo. Cómo también lo es tener en cuenta los condicionamientos culturales familiares –favorables o adversos– de cada pequeño, para que no dificulten, en ningún caso, el cumplimiento de aquel encargo solemne que la sociedad nos hace a los educadores y educadoras: que todos y todas puedan tener acceso a una verdadera igualdad en las competencias instrumentales para vivir y convivir de manera autónoma y responsable, erradicando así cualquiera forma de exclusión. Como tan bien sabemos, esto empieza en la educación infantil –quizás incluso antes– y posibilita un óptimo desarrollo de todos los niños y niñas, capaz de prevenir el mal denominado *fracaso escolar*, que es aquello que realmente tendría que preocuparnos por encima de todas las otras cosas. Un fracaso que, como ya he dicho, se encarniza precisamente en los más débiles y, entre ellos, en los hijos y hijas de aquellas familias con tradiciones culturales menos *autéctonas*, pero que son tan dignas de ser tenidas en cuenta, al menos, como las nuestras. ■



Bibliografía consultada

- CARBONELL, Francesc (2006): «És possible un Nadal intercultural?». Revista *GUIX Elements d'acció educativa*, núm. 330, diciembre de 2006. Barcelona: Graó.
- COELHO, Elizabeth (2005): *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: ICE Horsori, Universitat de Barcelona.
- ESSOMBA, Miquel Àngel (2007): «Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural». Ponencia presentada en la 17a Escola d'Estiu sobre Interculturalitat. Girona, Fundació SER.GI http://www.fundaciosergi.org/catala/documents/2.miquelangelESSOMBA_000.pdf

Organizar y vivir los espacios exteriores

Un cambio fundamental de actitud

«Los espacios exteriores de la escuela son recursos educativos en potencia. Entre otras cosas, son enclaves privilegiados de contacto entre el centro educativo y el territorio, el social y el natural.»

Cuando se habla del uso más habitual de los espacios exteriores de una escuela aparecen expresiones muy arraigadas como «tomar el aire», «desahogarse», «hacer una pausa («el recreo»), «un descanso para los maestros»..., como si la vida en el patio solamente fuera eso. En coherencia con estas creencias, los espacios exteriores de las escuelas parecen todos cortados por el mismo patrón. Pese a esta imagen generalizada, hoy hay muchos equipos de maestros y algunos ayuntamientos que quieren recuperar los espacios exteriores como un lugar más en el cual se debe planificar y prever lo que se quiere que pase, igual que se hace con los espacios interiores de la escuela.

Las aportaciones de Penny Ritscher en las Jornadas sobre el Espacio en la Educación Infantil, que tuvieron lugar en Barcelona, en la Asociación de Maestros de Rosa Sensat, y que podemos leer en su libro *El jardín de los secretos*, de la colección Temas de Infancia, fundamentan el contenido de este artículo.

Carme Cols

Partimos de la convicción de que –como nos dice Penny Ritscher–:

«Un gran espacio vacío provoca comportamientos de agitación, repetitivos, cansados. En cambio, un espacio articulado y variado invita a comportamientos inteligentes: exploraciones, descubrimientos, intenciones, encuentros, colaboraciones, iniciativas, proyectos, construcciones...»

El espacio exterior es una de las cartas de presentación de un centro, de su proyecto educativo real, el que se vive en la escuela. En el proyecto educativo de un centro podemos ver una manera de concebir y hacer la escuela. Los espacios y los recursos que se ofrecen, son un espejo donde se reflejan la filosofía, los valores, las concepciones sobre el enseñar y el aprender del centro.

¿Cuáles son la filosofía, los valores, los recursos que este espacio nos hace replantear?

Un recorrido visual antes de entrar en la escuela, una visión de conjunto de ésta, debería evidenciar un edificio integrado con el entorno en el que la vegetación crea estructuras que invitan a imaginar, explorar, inventar, jugar,



encontrarse y actuar con libertad. Un lugar en el que sus confines delimitan, pero que a la vez dejan ver más allá de los mismos, favoreciendo un intercambio de miradas entre lo que pasa dentro y fuera de los espacios de la escuela. Un lugar que invita a quedarse, a sentarse en los bancos y otros asientos, quizás en torno a una mesa... que invita a la contemplación y el encuentro de niños y de adultos. Un lugar dónde los niños pueden actuar, libre y autónomamente, estimulados por las propuestas que el entorno les ofrece. Propuestas y distribución de los espacios que proporcionan la seguridad necesaria para actuar y compartir experiencias, sin necesidad de la intervención constante y directa de un adulto. Un lugar vivo, alegre, donde todas las horas del día se puede oír el rumor del juego de las criaturas y de la vida del lugar.

Nuevas construcciones o remodelaciones. Algunas consideraciones

Un buena comunicación entre los espacios interiores y exteriores favorece que se haga vida dentro y fuera de la escuela la mayoría de los días del año. En un edificio nuevo se debe prever la manera de poder usar los dos espacios a la vez, sencillamente haciendo que las puertas de las salas de juego den directamente al jardín.



Tanto vale la pena pensar cómo aprovechar toda la luz y el calor del Sol en el invierno, como protegerse de la sombra durante el verano. La luz y la sombra se deben poder controlar con la plantación de árboles y plantas trepadoras, escogidas teniendo en cuenta las plantas que se adaptan mejor a la climatología y condiciones de la zona donde está ubicada la escuela. Por ejemplo, en una zona muy lluviosa se deberán seleccionar plantas con un alto consumo de agua.

El subsuelo se debe planificar con cuidado, previendo el drenaje, el desagüe y la calidad de las tierras para su cultivo posterior. El drenaje y desagüe de un espacio exterior son básicos para evitar el estancamiento del agua.

Asimismo, se debe prever los puntos de agua para el riego, para la zona de juegos, para las necesidades fisiológicas de pequeños y adultos: beber, lavarse las manos, ir al váter... Se debe planificar también los puntos de luz, las tomas de electricidad para cuando precisemos enchufar algún aparato (cd, amplificador...), o pensar cómo recoger el agua de la lluvia para el riego del jardín.

Para prever el ahorro de agua y un mantenimiento mínimo de la vegetación y del jardín, será necesario conocer soluciones que después permitan

diferentes tipos de juego y actividades, como utilizar «acolchado» (*mulching*), vegetación adaptada al clima y calidad del suelo (seco o húmedo). Se puede sustituir el césped por plantas tapizantes que cubran el suelo, de este modo disminuye el gasto de agua y mantenimiento, y se evita la erosión. Las hierbas hacen de manto de diferentes tonalidades de colores, pasando de una amplia variedad de verdes a los marrones y amarillos, con notas de diferentes colores cuando florecen.

El diseño de caminos, delimitando espacios con tierra y hierba tapizante, ayuda a hacer recorridos que favorecen el descubrimiento del conjunto del espacio, bien comunicando unas zonas con otras, bien dejando fuera del recorrido o protegiendo de actividades movidas o ruidosas una determinada zona (por ejemplo las zonas empleadas por los más pequeños...)

La distribución de los árboles también ayuda a crear espacios. Los árboles dispuestos en hilera provocan un juego diferente de los dispuestos en círculo o en semicírculo. Escoger los árboles, la diversidad de especies, de colores, de hojas... no es una tarea sencilla, son necesarios los conocimientos y consejos de los expertos antes de hacer una buena planificación.

Los árboles de hoja caduca provocan una alfombra de hojas maravillosa para pisar, rastrear, desmenuzar con los pies y las manos... Una alfombra



mágica bajo la cual encontrar animalitos en sus madrigueras... Escenarios para los pájaros que vuelan, y los caracoles que pasean... Son árboles que permiten disfrutar de la sombra y del sol.

Los de hoja perenne favorecen la nidificación de algunos pájaros durante el invierno y dan color todo el año.

Árboles o arbustos pueden ayudar a amainar el viento, los ruidos de una carretera, pueden parar una caída en un desnivel pronunciado, o tapar una pared o una valla...

Los espacios exteriores, como los interiores, requieren planificación y previsión para conseguir hacer de ellos lugares acogedores donde se esté bien en verano y también en invierno, los días de sol y los días de lluvia. Se hace mucho énfasis en esta cuestión porque lo que pueden parecer detalles sin importancia determinan y acaban condicionando el uso cotidiano. Por ejemplo, si no hay un buen drenaje y desagüe suficiente, el agua se encharca y no se puede salir en pleno invierno. Si ha llovido, ni se puede usar los juegos de agua con libertad en verano.

No se podrá conseguir un buen huerto, ni las plantas y vegetación del jardín disfrutarán de buena salud si se siembra o planta en un subsuelo sin un buen sustrato y con las raíces tocando a los escollos de la construcción



del edificio, enterrados a dos palmos. No se podrá salir en verano si no hay sombra, ni en invierno si no da el sol.

La orientación espacial, el drenaje, la preparación de sustratos, parterres y la plantación de árboles y trepadoras; la planificación de los lugares donde situar jardineras, emparrados, mesas, y otro mobiliario fijo adecuado, son requisitos a tener en cuenta antes de la construcción o cuando se quiere mejorar el espacio de que la mayoría de escuelas disponen.

Cuando se decide qué vegetación escoger, conviene tener en cuenta, entre otras cosas, que la diversidad de especies demanda medidas naturales fitosanitarias. La diversidad da color y a la vez evita que una plaga se extienda.

La vegetación, los diferentes tipos de suelo y el relieve del terreno son elementos que permiten crear y prever zonas que favorezcan el juego y algunas de las actividades de diferentes tipos que interesan y necesitan los pequeños: juegos y experimentación con agua, arena, tierra... juegos y actividades de movimiento, observación del entorno... espacios donde dibujar, pintar, tomar el sol, conversar... comida, merienda... Disponer de lavabos en los espacios exteriores o de fácil acceso desde los mismos, facilita y favorece la utilización de estos espacios.

Hay experiencias que muestran las ventajas de disponer de contenedores, enterrados parcialmente en el subsuelo, para guardar los materiales que se utilizan en el exterior. Contenedores medio enterrados en diferentes puntos del jardín, con la capacidad suficiente para guardar cacharrería, cuerdas, pelotas, palas y cubos, moldes, escavadoras, volquetes... que facilitan el recoger y a la vez evitan el trabajo de trajar los materiales de dentro a fuera diariamente.

También es preciso pensar un espacio para guardar las herramientas del jardín destinadas al mantenimiento. Herramientas para los pequeños, medianos y mayores. Tijeras para los pequeños y para los adultos. Capazos de goma para recoger la poda, azadas para adultos y para pequeños... En este espacio se debe poder entrar cómodamente y guardar y asear cada herramienta. Es uno de los espacios importantes para un buen mantenimiento del jardín, que se puede montar con los pequeños, abuelos, padres, vecinos, amigos, pero sin olvidar nunca al jardinero, que de vez en cuando va guiando los trabajos y hace propuestas de renovación de plantas. Es una persona clave para velar y mantener la vida del jardín durante las diferentes estaciones. Sus orientaciones serán básicas para tener un jardín bien cuidado y en flor todo el año.



Otras soluciones para guardar juguetes y otros materiales pueden ser: una pequeña glorieta que esconda debajo un aparcamiento para las bicis, o algún armario en puntos estratégicos. El criterio es prever diferentes lugares para poder gestionar el orden, el recoger y la higiene de este material...

Planificar los diferentes núcleos de vida

«Conviene diseñar el espacio con zonas diferenciadas, delimitaciones, plantas, y equiparlo con mobiliario, materiales, estructuras para reordenar. Es útil tener muchos centros de interés atractivos de forma que el gran grupo de niños y niñas se divida espontáneamente en subgrupos autogestionados.»

Se han planteado algunos de los factores y aspectos técnicos que facilitarán la vida en el jardín, haga frío o haga calor. Pero también conviene definir los espacios que acogerán las diferentes propuestas a partir de las que los niños y las niñas podrán jugar libremente.

Como ya se ha mencionado, los diferentes espacios de vida de la escuela deben ser el reflejo del planteamiento del proyecto educativo. Un proyecto educativo vivo, porque en la escuela y su entorno pasan cosas



que el equipo de profesionales acoge, analiza, valora y, si se da el caso, incorpora al proyecto del centro.

«La belleza, la atmósfera algo mágica de este espacio, se crea sobre todo con la presencia de plantas. Es el equipamiento vivo. Las plantas se deben escoger de forma que haya un atractivo especial durante todo el año: flores, frutos, hojas coloreadas... Además de ser hermosas, las plantas son útiles. Dan formas al espacio, delimitan, dividen, son puntos de referencia estables. Árboles y emparrados sirven para crear zonas de sombra. Las plantas son una fuente de materiales para jugar: pequeñas ramas, hojas, flores, semillas... Las plantas ofrecen a los niños espacios recogidos dónde retirarse «en privado».

Las plantas, jardineras, bancos, mesas, lugares para sentarse, además de ser agradables, dan forma al espacio, delimitan, dividen, son puntos de referencia estables. Las jardineras ofrecen muchas posibilidades para delimitar y a la vez dan libertad. Bien pensadas, pueden servir para el cultivo de hortalizas. Por su altura y anchura, representan un huerto fácil de cultivar para los pequeños y para los abuelos. Las jardineras con ruedas facilitan su redistribución según las necesidades del momento.

La planificación del espacio debería prever zonas diferenciadas, delimitaciones con plantas, piedras, parterres de madera, hierba tapizante, losas o



cemento, que inviten a los pequeños a distribuirse por todas ellas según sus intereses y posibilidades. Zonas que invitan a hacer un cierto tipo de actividad y provocan que los niños y niñas organicen su juego en pequeño grupo. Arenales, caminos, dunas, desniveles, escondrijos, espacios para el cultivo... fuentes donde beber o lavarse las manos, espacios para experimentar con agua, para jugar con el barro, para gatear, para trepar, para escuchar, para hacer teatro, para ir en bicicleta... Toboganes hechos con un desnivel. Columpios hechos con cestas de goma...

Los bancos, situados en puntos estratégicos del jardín, favorecen que los pequeños, o bien los adultos, puedan sentarse y observar sin intromisiones lo que pasa a su alrededor. Cuando el adulto permanece sentado tranquilamente, en un banco o cerca de una mesa, da confianza y seguridad a los pequeños, que saben dónde encontrarlo, se les da alas para ser activos, para moverse, para alejarse y para acercarse a pedir ayuda si es necesario. Puede ser también un lugar en el que todo está pensado para evitar desplazamientos innecesarios, teniendo a mano algunos elementos para iniciar algunos juegos, como puede ser un cesto con espejos y pañuelos, o bien una papelería para tirar los pañuelos y papeles sucios. Una bandeja con una jarra con agua y vasos. Alguna silla o espacio para que los pequeños que



quieran puedan sentarse a la misma altura que el adulto, para poder quitarse los zapatos cuando tienen arena, y para volver ponérselos. Un punto estratégico para tener cerca todo cuanto haga falta y a la vez tener una visión de conjunto clara de cada rincón donde juegan los pequeños.

También va bien disponer de mesas y sillas que pueden ser utilizadas en diferentes ocasiones. Una mesa con sillas altas proporciona un espacio donde poder observar y hacer, cómodamente, breves anotaciones y descripciones que ayuden al seguimiento de la evolución del juego de los pequeños en este espacio.

En el exterior, bancos, asientos, mesas, retretes... permitirán que las familias también puedan disfrutar de este espacio y lo utilicen, con la supervisión adecuada, dentro y fuera del horario escolar.

El planteamiento educativo de la escuela y del municipio debe hacer posible que haya experiencias que creen lazos y cohesión social. A menudo estas primeras relaciones entre las diferentes familias y entre los niños son las que perduran, y casi nunca se olvidan.

Ésta es la filosofía que acompaña a estas propuestas. Será el jardín de los secretos de la escuela, un equipamiento vivo, activo y en el que participan todas las personas que conviven en ese espacio. El proyecto de un espacio nunca acabado. ■

Proyecto de arte: intersecciones

Proyecto de arte

Nuestro centro participa en Enterarte, un grupo de trabajo que, dentro de la asociación Acción Educativa, tiene como objetivo la investigación y creación artística en el entorno educativo. Desde el principio ha pretendido ser un lugar de encuentro y reflexión artística para maestros.

La propuesta del grupo Enterarte se basa en el desarrollo, por parte de los centros, de acciones artísticas que tengan que ver con el término «Intersecciones».

La Escuela Infantil La Linterna Mágica está en la localidad de Fuenlabrada y acoge niños y niñas de 0 a 3 años. En este primer ciclo de infantil, creemos que es necesario iniciar procesos artísticos de experimentación, creatividad e investigación, a través de actividades que se ajustan a las necesidades e intereses de los niños y las niñas. Como equipo, creemos imprescindible compartir experiencias con otros maestros y maestras de otros centros interesados en trabajar estos procesos con los pequeños.

Este término, difícil para el equipo porque implica un término matemático que nada tiene que ver con la realidad de nuestros niños y niñas, hay que reinventarlo. Es en este momento cuando iniciamos un camino de investigación y creatividad. ¿Qué tiene que ver la intersección con los niños y las niñas?

Carmen Muñoz

Justo en este momento se da otra circunstancia que será determinante para la elaboración de nuestro proyecto. La idea básica surge después de la experiencia desarrollada tras la visita a la exposición sobre Calder en el Centro de Arte Tomás y Valiente; algunas de las obras expuestas estaban elaboradas con cuerda. El interés suscitado por este material y sus posibilidades de acción - expresión es el elemento básico. La cuerda es capaz de crear espacios comunes, estimula el juego y el encuentro y facilita la expresión, tanto oral, corporal como plástica. La idea de intersección nos parecía que podía ser una

gran cuerda que recoge lo común, que además nos une con el espacio, con los objetos y con nosotros mismos.

Los talleres que se organizan en el centro permiten una exploración eficaz de este material y sus posibilidades. De esta forma, observamos las acciones y los descubrimientos de los niños y las niñas: qué observa de ellas, cómo las manipula, qué relaciones establece entre los objetos y el espacio. En estos procesos es importante implicar a las familias para que también ellas puedan valorar estas tareas. ¿Cómo?, exponiendo los materiales, informando de las actividades, e incluso participando en ellas.



Procesos en la escuela

Preparamos el ambiente de la estancia al inicio del taller. Creamos un espacio donde los sentidos se activan: Cestos con cuerdas de colores en el caso de los bebés y cuerdas dispuestas en la estancia, en el resto de los niveles, como si de juego heurístico se tratara. Partimos, por lo tanto, de la exploración y de los descubrimientos que proporcionará el nuevo material. La cuerda elegida es de algodón, suave y con cierto grosor, descartamos las lanas e hilos finos porque pueden cortar.

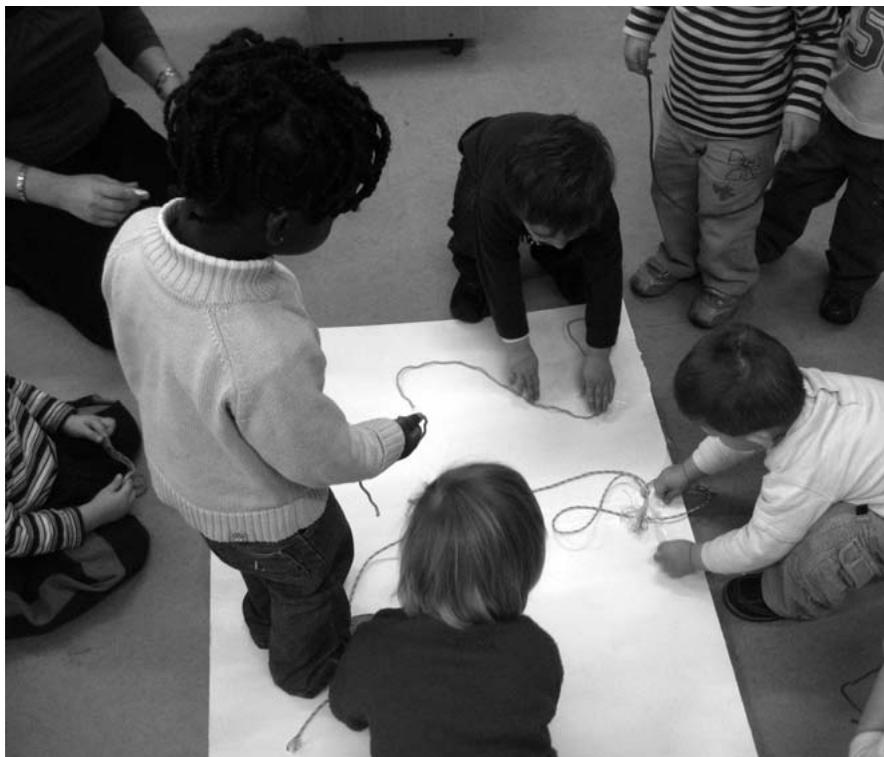
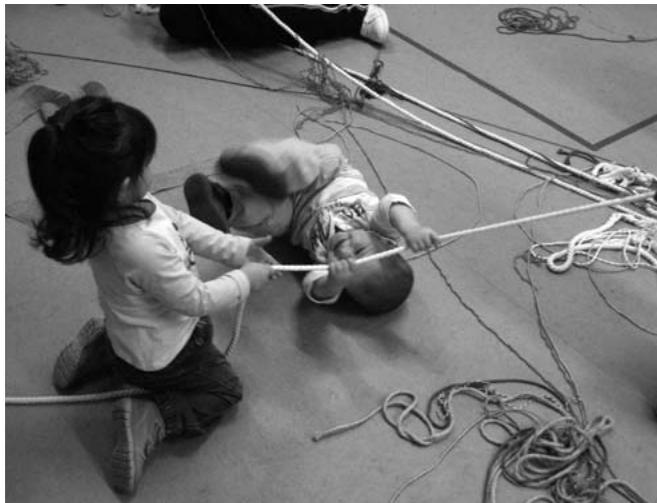
Observamos las acciones que provoca este material: Intentan

adornarse con ellas, o agarrar objetos para tirar de ellos, e incluso intervenir con ellas en el espacio.

Ante estas tareas manipulativas, nuestra propuesta se va ampliando a la realización de collages y grandes laberintos en las estancias, donde es importante el juego y la exploración del espacio.

Nuestros amigos «Los mayores»

Dos profesores del Instituto de Educación Secundaria La Serna y sus alumnos participan también en el grupo Enterarte, y desarrollan el proyecto «Intersecciones» en su centro.



En todos los proyectos desarrollados a lo largo de estos años creamos un espacio común de encuentro. De este momento surge nuestra intersección particular, donde lo diferente, las edades de los pequeños y los jóvenes, y lo distinto de sus características de desarrollo, los une en creaciones únicas: los pequeños proponen, los mayores ayudan y descubren, todos juntos, las posibilidades de los objetos.

En la primera ocasión de encuentro, realizamos con unos grandes bastidores, un lienzo con cuerdas que ayudaría a ser el soporte para elaborar un collage.

Los jóvenes del Instituto se repartieron por los grupos de los niños y niñas de 2-3 años, «apadrinando» a los pequeños de la escuela.

El material estaba dispuesto en las mesas, perfectamente ordenado para que la elección fuera más fácil. De esta forma, mientras algunos rodeaban con la cuerda los bastidores, otros realizaban pequeñas producciones que dispondrían en el bastidor.

Otra experiencia con el instituto en este proyecto (hay más encuentros con motivos de otras ocasiones, como el Día internacional de los museos o encuentros en el Centro de Arte Tomás y Valiente), consistió en elaborar una instalación en forma de espiral que, previamente, fue pintada con los pequeños y los jóvenes de los dos centros.

Para realizar esta actividad colocamos una gran tela en una sala



amplia, con la pintura organizada en platos, con objetos agarrados a cuerdas que sirvieran de instrumento

para pintar, con cuerdas... y con nuestros pies. Era imprescindible estar descalzo para facilitar la



intervención en la tela. Así, se llenó de grandes y pequeñas huellas, reflejo de un espacio común en una experiencia irrepetible: nuestras «Intersecciones».

Lo que hemos aprendido

En las actividades de arte deben ser los propios niños y niñas quienes nos dan la pista sobre el interés de la propuesta. Tras el escenario con cuerdas, los pequeños encontraron un elemento interesante y nosotros advertimos todas las posibilidades que ofrecía este material.

El interés por el proceso nos hace observar las respuestas creativas sobre las cuerdas, pero también lo que saben y conocen del mundo que les rodea, el juego simbólico que desarrollan con los materiales presentados. Aquí está el punto de partida y nosotros, los educadores,

somos la vía que facilita a los niños y niñas propuestas de experiencias que atienden a sus intereses, y de este modo son partícipes de sus propios aprendizajes.

Por último, resaltar que a las obras generadas se les ha dado un soporte estable para que se puedan exponer, para darles un valor y poder disfrutar con la evocación de la experiencia.

Estas obras han sido expuestas en varias ocasiones, en especial la exposición colectiva que realizó el grupo en el Centro de Arte Tomás y Valiente, de Fuenlabrada, en el mes de mayo de 2008.

En la actualidad, seguimos buscando propuestas de arte para los pequeños, sobre todo, experiencias que faciliten que los niños y niñas del centro descubran y experimenten sobre las cosas que les rodean, para favorecer así el juego y el desarrollo de la sensibilidad. ■



Todas las mañanas en el grupo del Sol, donde viven y conviven niños y niñas de dos a tres años, es habitual tomar fruta. Hoy un pequeño grupo ha elegido mandarinas, quitan poco a poco la piel, es una tarea que requiere tiempo y dedicación.

Algunos empiezan a hacer «miguitas de piel de mandarina». Antonia, la maestra, les anima en la actividad y les propone guardarlas para el día siguiente. Pero, hoy cuesta más partir la piel...

- «Salen disparadas porque están duras» (Mikel)
- «Podemos partirlas con las manos» (Sofía)
- «...y con las tijeras» (Martina)

Otros llevan peladuras al rincón de la cocinita y comienzan a machacar.

- «Están duras, están blanditas» (Noah)
- «Están mojadas, están secas» (Andreu)

El olor envuelve a las familias al entrar en el aula por la tarde... La madre de Sofía propone llevarse a casa peladuras y triturarlas en la picadora de hielo. A la mañana siguiente... ¡«tenemos polvo de naranja»!

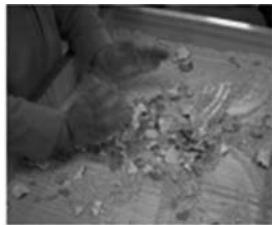
Un enorme abanico de posibilidades se abre.

Algunos niños y niñas participan en un taller, experimentan combinando trozos de piel con polvo de naranja o dibujando en el polvo del naranja extendido sobre el papel.

Otros acuden al rincón de experimentación, donde se ha colocado el material clasificado según diferentes texturas y tamaños, comparten descubrimientos, estrategias de observación y el placer de descubrir y dejar su huella.

- «Mira huele...» (Marina Jiménez)
- «Antonia, he hecho mi nombre» (Mikel)
- «Las manos se quedan sucias» (Mario)

Algo tan sencillo y cotidiano como es comer una fruta de media mañana ha permitido al grupo del Sol y sus familias desarrollar y compartir a lo largo del tiempo descubrimientos, acciones, sensaciones, experiencias. ■



De la Caja a la Casa



La experiencia llevada a cabo en la escuela infantil 0-3 Les Xanes, de Mieres, se ha desarrollado en dos talleres.

Nos habíamos marcado objetivos como los siguientes :

- Desarrollar la imaginación y potenciar la creatividad a través de los cuentos: No es una Caja y La Casita de Chocolate.
- Observar, manipular, experimentar con los cinco sentidos.
- Reciclar y reutilizar a la vez que experimentar con material de cartón.
- Utilizar los cuentos como ejes del trabajo por talleres.

La actividad se ha realizado en sesiones de tres cuartos de hora y con la mitad del grupo cada vez.

Taller No es una Caja

- *Momento del correo:* Lectura del cuento de Antoinette Portis *No es una caja* (publicado en la editorial Factoría K), donde una caja de cartón deja de ser una caja y puede ser todo lo que cada uno quiera imaginar. Aunque a los adultos nos sea difícil entenderlo.
- *Momento de acción:* Juego libremente con cajas de cartón de diferentes tamaños, donde cada criatura podía imaginar qué era su «no caja»: Un coche, un túnel, una torre, un tren... Además de realizar diversas acciones sobre ellas como: construir, destruir, entrar, salir, subir, bajar, meterse, esconderse y descubrirse.
- *Momento de revisión:* Recordando qué cosas eran sus cajas y respondiendo a interrogantes de los adultos.

Taller La Casita de Chocolate

En el segundo taller, tras experimentar con diferentes tipos de chocolate, pasamos a pintar una casita-caja de chocolate.

- *Momento de correo:* Planeo. Escuchar La Casita de Chocolate (adaptación del cuento de los Hermanos Grimm). Presentarles distintos tipos de chocolate y la propuesta de trabajo.
- *Momento de acción:* Hago con los 5 sentidos. Experimentar libremente con los distintos tipos de chocolate: Manipular, observar, degustar, rayar, machacar, chupar, oler los diferentes tipos de chocolate. Diferenciar las distintas texturas de chocolate. Mezclar harina, chocolate en polvo y agua para hacer la pintura y pintar con rodillos la casita de chocolate.
- *Momento de revisión:* Comentarios sobre la acción y grado de disfrute.



Recursos

- *Espacio:* Sala de usos múltiples
- *Materiales:* Cuentos
Numerosas cajas de cartón de diferentes tamaños
Chocolate: Tableta, fideos, polvo, blanco, lacasitos...
Harina y agua
Cámara
- *Útiles:* Platos de plástico
Morteros
Rayadores
Bandejas
Rodillos

Valoración

Tras el análisis de los índices de observación que nos habíamos marcado en el diseño de los talleres, nuestra valoración ha sido muy positiva, por lo que hemos decidido repetir el próximo curso.

Con las imágenes hemos documentado el proceso para las familias, para tenerlas informadas, a la vez que nos ha servido para evaluar nuestra acción.

M.^a José Claudio Vázquez
Escuela Infantil 0-3 Les Xanes,
Mieres, Asturias



Francesco Tonucci: FRATO *grafías*. 35 ANOS DE HUMOR DENTRO DA EDUCACIÓN,
Vicerreitorado de Extensión Universitaria e Estudantes da Universidade de Vigo, 2004, página 21.

Un ratón en la clase

(Entró asustado y asustando, sin hacer apenas ruido, ahora no podemos separarnos de él)

Hace unos cuantos años metimos una máquina de escribir en una clase de cinco años como «modernización» y complemento a la imprentilla de glicerina y los moldes de sello de caucho con los que intentábamos desarrollar propuestas pedagógicas basadas en Freinet.

Prácticamente la totalidad de los niños y niñas del grupo no lograban avanzar en sus primeros intentos, las varillas metálicas que impulsaban las letras quedaban enganchadas unas con otras continuamente. Golpeaban con toda la mano a la vez, eran incapaces de aislar el movimiento de uno de sus dedos del resto.

Parece superado ya el debate sobre ordenadores en infantil sí o no, pues cada vez su presencia e influencia en estas edades son más evidentes. Las discusiones se centran ahora más en el para qué y cómo introducirlas en nuestra dinámica educativa. Este proceso tiene muchas etapas que recorrer todavía. En el siguiente artículo, vamos a intentar mostrar algunas de las reflexiones y actuaciones que hemos tenido en la escuela infantil municipal Belén de Granada con la incorporación de las nuevas tecnologías y la informática con niños y niñas de 3 a 6 años. Esperamos que sirva para animar, avanzar e intercambiar las ricas aportaciones que se están fraguando en cada realidad.

Juan Pedro Martínez

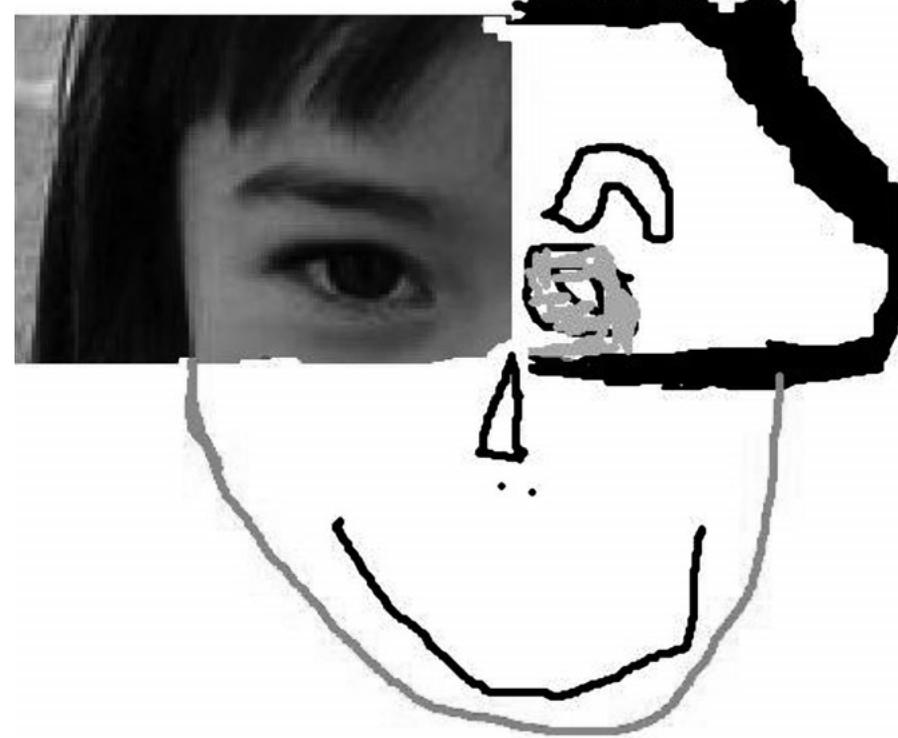
Ha pasado un tiempo, no tanto como parece, y hoy en día, los pequeños de estas edades manejan con gran habilidad y grado de eficacia el ratón y teclado del ordenador, los mandos complejos de un videojuego o de cualquier aparato con mando a distancia.

Pensemos en la gran cantidad de juguetes, objetos de la tecnología del hogar o de los adultos (el móvil y «la play» son los más frecuentes últimamente para que la criatura esté «entretenida») que funcionan cuando el niño (en adelante cuando se escriba el «neutro» *niño* o cualquier otro, se está tratando de mencionar a ambos géneros. Se intenta dar un poco de agilidad al texto) pulsa una tecla o botón. Podríamos estar hablando solamente de una mejora de la función psicomotriz del movimiento sincronizado de los dedos debido a una mayor ejercitación desde edades bien tempranas. Es evidente que no solo es eso.

La continua progresión en el uso de la tecnología de medios audiovisuales conlleva nuevos parámetros en la información y comunicación, en el modo de acceder al mundo que nos rodea, que están introduciendo cambios rápidos y significativos en la evolución de la sociedad y, sobre todo, en los valores y mecanismos de desarrollo y aprendizaje de la infancia de hoy.

Aterricemos en el mundo de la escuela y en la manera como vamos abordando e incorporando estos aspectos. Salvo excepciones, siempre ha habido un desfase de ritmos de la institución escolar para incorporar y adaptarse a las nuevas ideas, avances científicos y tecnológicos de la sociedad de su tiempo. Cuando en el mundo laboral se bendecía el texto mecanografiado, en la escuela todavía se seguía haciendo caligrafía con letra gótica. Cuando la gran cantidad de mensajes y contenidos a través de la imagen inundó de televisiones los hogares y de lenguaje icónico a los niños, en la escuela se primaba casi exclusivamente la transmisión oral –aún hoy no hay ninguna asignatura o tratamiento curricular específico del mundo de la imagen. Cuando los índices de obesidad están disparándose y la medicina y el sentido común nos hablan de la importancia del ejercicio y el cuidado del cuerpo, en la escuela cada vez se tiene menos posibilidad de juego y movimiento.

Hoy, en los perfiles de candidatos a demandas laborales aparecen destacadas características como: conciencia y seguridad en opiniones propias, capacidad de resolver problemas, de establecer conexiones, de trabajar en equipo, de búsqueda y selección de información... El título y los conocimientos básicos específicos ya se dan por supuestos, la



diferencia la marca el dinamismo para saber moverse en procesos en continua evolución. «Y es que hoy, el cambio no es la transición de un estado a otro, sino un estado permanente de nuestra existencia», nos decía Malaguzzi. La institución escolar, ¿es capaz de incorporar el interrogante que supone mirar hacia delante?

En los últimos años, vocablos como *modernización*, *sociedad digital* y *globalización* aparecen en todos los terrenos, también en las disposiciones curriculares, y discursos sobre la importancia de las aportaciones de las nuevas tecnologías. El reto sigue siendo de grado de profundidad. Añadir una nueva capa externa que ofrezca brillo puntual, o raspar y sanear aunque conlleve procesos más lentos.

Después de reflexiones tan «sesudas» y con la sensación de caminar por el alambre que nos produce la masiva presencia de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), que nos traen cambios y avances continuos en aparatos, programas y procesos: ¿qué podemos hacer los maestros y maestras en la escuela?; ¿cómo movernos con nuestras dudas, miedos, desconocimientos y ganas de innovar? Como buenos trabajadores que somos, leemos artículos y libros, acudimos a jornadas, seminarios y congresos.

Empezamos a incorporarnos como podemos a estas nuevas realidades y a ir viendo que también tienen sus matices, sus grados de luces y sombras que moldean la compleja trama de cualquier intervención educativa. Resumo en el siguiente cuadro, las aportaciones sacadas de ese proceso, condensados en esta útil clasificación de dos polos que nos ayudan a visualizar aquello que ya sabemos que está muy entremezclado en la realidad.

Relación entre la Educación y las TIC

Luces

- Despierta la curiosidad y la motivación.
- Conecta con los intereses y necesidades de la infancia.
- Desarrolla nuevas autonomías.
- Potencia nuevos lenguajes y formas de conocimiento.
- Vincula mensajes complejos y sugerentes.
- Facilita un cambio en la didáctica y dinámica grupal.
- Inmediatez en el acceso a la información y la creación.
- Facilita la colaboración y comunicación entre todos los implicados –pequeños, familias, profesionales...
- Abona la creatividad.

Sombras

- Se cree que con su solo uso, se dan cambios en conceptos y valores de fondo.
- Incide en la individualidad y competitividad.
- Crea necesidades ficticias con satisfacción inmediata. Fácil resultado con poco esfuerzo. Aparición de la dependencia.
- En la realidad virtual no se asumen responsabilidades.
- Se prima en exceso la apariencia sobre el contenido.
- Fragmentación y dispersión de la atención. Se dan pocos procesos. Aprendizajes que no se generalizan.
- Incertidumbre y desconcierto del profesorado. Formación continua.

Como consecuencia de este panorama, hay que intentar que la incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela sea gradual, armónica con el recorrido de las dinámicas y las personas. A veces, es complicado porque con las administraciones se da bastante el «decretazo» y «café para todos». Me contaba un compañero de un centro, que se animó a las primeras innovaciones en este sentido, cómo llegaron a principios de curso y, de pronto, tenían el aula llena de monitores en las mesas y conducciones de cableado por el suelo, de tal modo que sí, mucha incorporación de las nuevas tecnologías, pero ya no podían hacer ni un corro de asamblea en su clase, ni verse todos las caras. En muchas otras ocasiones, son la falta de medios y adecuaciones necesarias, las que condicionan el necesario equilibrio entre las necesidades que se van creando y el modo de resolverlas.

Antes de pasar a comentar experiencias y recursos que hemos ido descubriendo, aportar algunos elementos de sentido común –tan olvidado a veces en educación– y reflexiones didácticas que nos han ayudado en nuestro recorrido a tratar de incorporar con coherencia toda la avalancha tecnológica, para seguir avanzando en una concepción de la infancia potente y de la educación infantil dinámica:

- *Las TIC son una herramienta, no un fin en sí mismo.* Como todo utillaje, es importante que aprendamos bien su manejo, pero asociándolo con la función que puede tener. En este campo es muy fácil caer en un continuo activismo de probar cosas nuevas, sorprendentes en sus efectos, pero ya sabemos –toda la teoría del «andamiaje» del conocimiento– que si no tiene con qué relacionarse se queda en pura manipulación.
- *Lo importante es el problema a resolver,* la implicación afectiva y social, el para qué, que responda a la necesidad surgida desde dentro y tenga sentido en los procesos grupales e individuales que se estén dando.
- *Seguir el proceso Vivir-Representar-Comunicar,* como lo hacemos con otras facetas de la vida cotidiana. Se nos abren grandes posibilidades de dar calidez y cercanía con la imagen, el texto y el audio, de establecer hitos en la memoria vital individual y colectiva.
- *Incluirlas dentro del contexto y estilo de la clase,* como una cosa más, no como algo excepcional. Ritualizar su uso con similares pautas

organizativas –agrupación de niños, acotación espacial, rotación de uso, etc.– a las que empleamos con las otras propuestas que tengamos, ya sean rincones, zonas de actividad, talleres, actividades puntuales, etc.

- *Primar la creación propia,* crear situaciones, meterse en proyectos, pensar en acciones, donde se puedan incorporar las aportaciones que podemos realizar nosotros mismos, con las posibilidades concretas de elaboración e intereses de la edad y el grupo que tenemos.
- *Hay que aprender a elegir entre tanta oferta.* Abundan los juegos, programas y actividades «infantiles» y «educativos». Las comillas son porque, en muchas ocasiones, se asocian estos términos con conceptos demasiado simplistas, tanto en las formas: creaciones gráficas edulcoradas, colores chillones, efectos sonoros, etc., como en el fondo: procesos de asociación simplones, deducciones evidentes, contar con una participación lineal del niño en un proceso superdefinido, etc. En definitiva, encontramos el mismo panorama que en otros campos –oferta de literatura infantil, material educativo, etc.–, con el refuerzo que supone disponer de más medios, que pueden hacer aumentar el interés. Especial atención con muchos materiales de las editoriales que prácticamente reproducen los mismos contenidos y procesos que los libros de fichas. Algunos criterios que nos pueden ayudar a seleccionar y valorar los programas y propuestas son: el planteamiento pedagógico que hace, la economía de medios que emplea, es decir, la simpleza gráfica que ayuda al avance de los usuarios, y el grado de participación, elección de complicación y creación que posibilitan.
- *Usar medios simples, disponibles con asiduidad,* que ayuden a crear hábitos, a superar dificultades y conquistar progresivas autonomías en su uso. Incorporar un medio muy vistoso que no podamos contar apenas con él, tiene el encanto de lo extraordinario, pero difícilmente se incorpora en los procesos que puede llegar a dominar la infancia en estas edades.
- *Contar y pedir colaboración.* En este campo de continua innovación, es difícil dominar la multitud de variantes de uso y los problemas continuos que aparecen. Los compañeros, las familias, las aportaciones de otros expertos y profesionales, nos irán facilitando algo más las cosas. Aquí sí que se confirma aquello de: «cuando aprendes una cosa, te das cuenta de que ignoras cien».



Intentaremos a continuación comentar algunas de las posibilidades de intervención sobre las que hemos avanzado en nuestra experiencia, contando con equipamientos básicos: dos ordenadores «reciclados», micrófono, auriculares y altavoces en el rincón de aula, y uso del material común del centro cuando se ha precisado (cámara digital de fotos, de vídeo, cañón de vídeo, televisor, proyector de diapositivas, pantalla, impresora, escáner, fotocopidora, teléfono y acceso a Internet en despacho), agrupándolas en bloques:

- *Personalizar gráficamente los ordenadores.* El grupo, cada individuo, tiene que apropiarse físicamente de estos elementos, sentir, ver que son suyos, al igual que hacemos con el resto de la clase. Podemos tener la pantalla de inicio con alguna foto o elemento en que el grupo se sienta identificado, limpiar de iconos innecesarios y solo tener aquellos que ellos puedan utilizar con facilidad, ampliando estos según vayan incorporando dominios. Crear carpetas grupales e individuales bien reconocibles con su foto, nombre o símbolo, donde puedan ir almacenando sus creaciones, coleccionar sus cosas preferidas, etc. También rotular y simbolizar carátulas o discos para que se puedan reconocer fácilmente.
- *Favorecer la autonomía y cooperación.* En las experiencias previas en el uso de los ordenadores hay bastantes diferencias según el uso familiar o no. En la escuela facilita mucho un equipamiento adecuado de mobiliario, de aparatos instalados correctamente, de acotamiento de la zona para que no haya interrupciones ni molestias con otras (los auriculares son fundamentales). Proponer el uso compartido entre dos o tres niños de un mismo ordenador promueve el diálogo y la mutua cooperación, la rotación, la transmisión de conocimientos, mitigando el poder de «abducción» que tiene la pantalla cuando se usa individualmente. Hay que configurar de un modo seguro las propuestas de intervención que tienen en los ordenadores, para que puedan actuar sin riesgo de alterar aspectos básicos de los programas o sistema operativo. Para ello, aparecerán en pantalla solo aquellos iconos que tengan que utilizar, y otra cuestión básica es tener un ratón adaptado a las primeras edades o configurar las teclas de este de tal modo, que el botón derecho de funciones quede bloqueado. Evitaremos algún disgusto que otro y podrán probar e intervenir sin

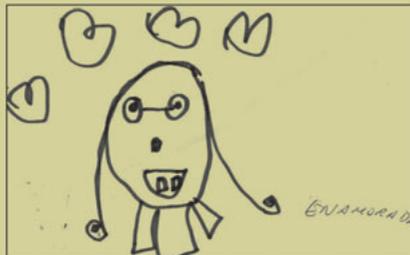
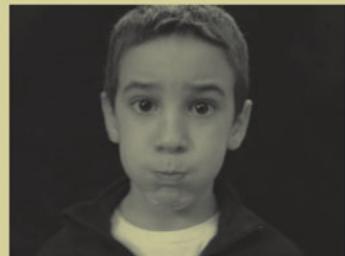


El gran gato se había subido a una mesa a hacer travesuras y como era mágico llamó a su dueño y le dijo: ¡Pase, pase, que le voy a dar una cosa!, y entonces la señora se murió. Era un gato negro.
PABLO

¿Qué hay al otro lado de la sombra?

Había una señora que había ido de compras y se había comprado un jamón.
SOFÍA





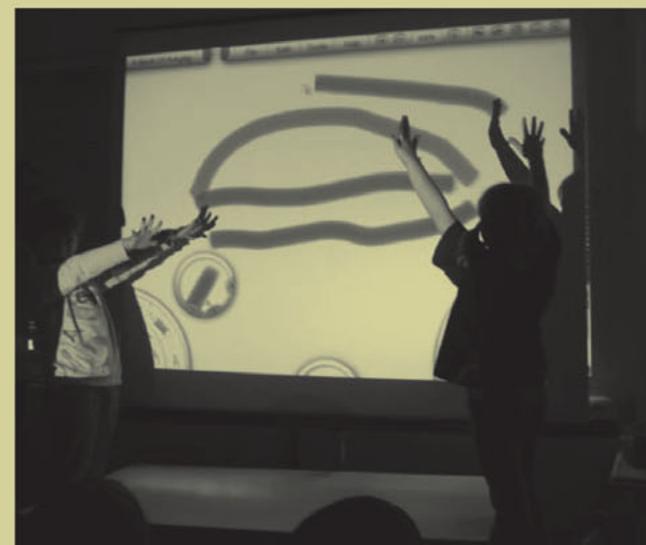
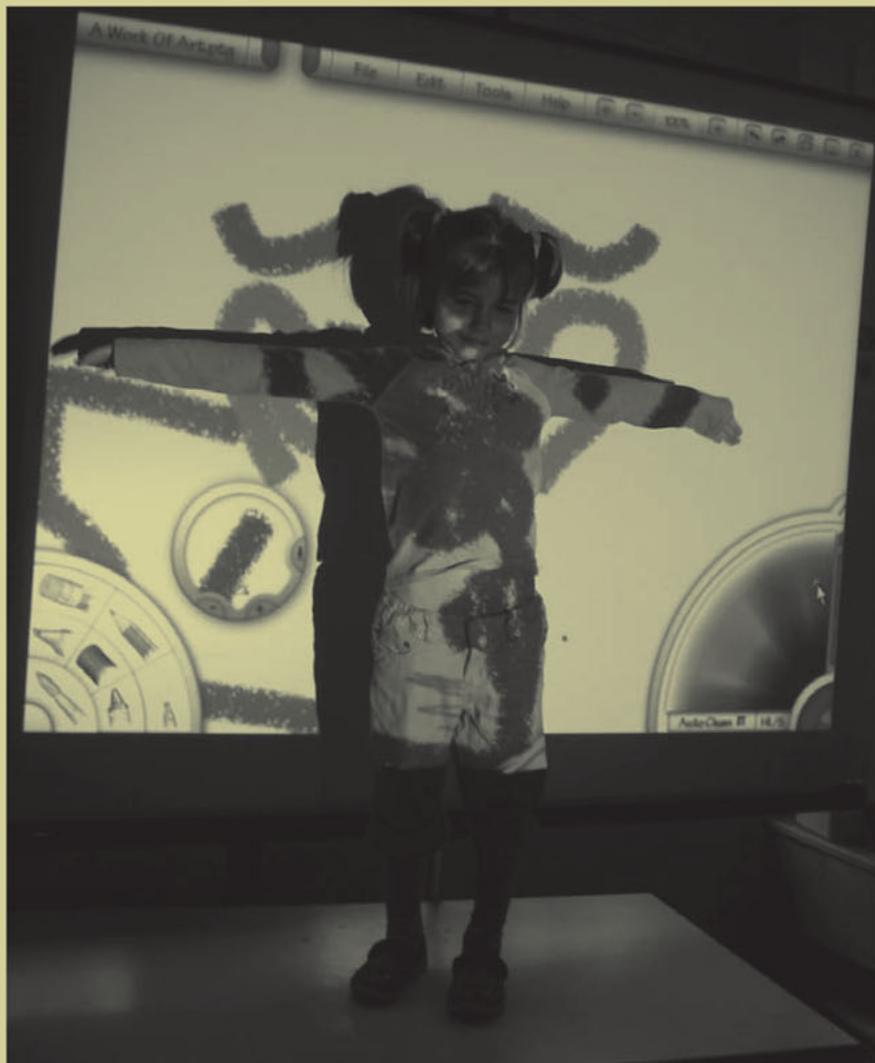
Dos lenguajes para mostrar «lo de dentro».

la necesidad de la presencia continua del adulto. Ayudará a que interioricen y elaboren el pasar al lenguaje oral los procesos y acciones que han hecho, las cosas nuevas que han descubierto, mostrando sus realizaciones, contando los pasos y herramientas que han utilizado. Abonamos así, esa retroalimentación grupal continua de los aprendizajes socialmente construidos.

- *Confección de materiales para la clase.* Si tenemos los ordenadores y demás aparatos con facilidad de uso cotidiano e inmediato, bien sea en el mismo espacio del grupo, o en un espacio con fácil acceso, nos permite resolver multitud de necesidades y propuestas que van saliendo en el devenir de la vida cotidiana. Facilita también la creación de una visión de las nuevas tecnologías como herramienta social, útil para resolver necesidades e intereses, para comunicarse, y no solo como objeto de consumo y ocio evasivo. Podemos crear rótulos y textos para incorporarlos a la simbolización y carteles de la clase, cartas y mensajes a familias o compañeros, creación de carnets individuales con nombres, número de teléfono, dirección o los datos que creamos

convenientes, según usos que vayan apareciendo y la edad y nivel del grupo que tengamos. También listas de cosas a recordar cuando nos hagan falta, recetas, fórmulas de experimentos... Podemos incorporar iconos, imágenes, dibujos, texto, en definitiva, ir abriendo nuevas posibilidades en relación a las demandas y motivaciones que vayan surgiendo.

- *Documentación de vivencias.* Es bueno detenerse a recordar lo vivido, ayuda a elaborar emociones y sensaciones, a entender e incorporar los matices diferentes que ha percibido el otro y a expresar a través de diferentes lenguajes. Con la fotografía, con el dibujo, con la grabación de la voz, con el vídeo, con la visión individual o la proyección colectiva; cualquier medio o situación nos ofrece amplias posibilidades de recrear, ordenar y comunicar esos momentos o acontecimientos que tienen algo de especial para los miembros del grupo. Las vacaciones, las salidas del cole, lo extraordinario o lo ordinario, una visita que hacemos o que recibimos, siempre hay algo cargado de vida gozosa. Ayuda también tener un tercero, alguien a quien contar, al resto del grupo de la clase, a otros niños del cole o de fuera, a los familiares, en definitiva, la generosidad de compartir con el otro.
- *Creación de historias y relatos.* La posibilidad de crear tiene que abonarse desde las primeras edades para no convertirnos en contenedores donde se almacena todo el consumo cultural y de ocio, pero del que apenas sale ninguna elaboración. Trabajar en la línea de que los medios de comunicación también pueden tener camino de vuelta, que nosotros podemos mandar mensajes a través de ellos. Hay que personalizar, llenar de nuestra presencia, jugar a nuestro favor con la magia de la proyección, la atracción de una pantalla de televisión, la sorpresa de la voz amiga grabada. Podemos hacer nuestras «pelis» con las diapositivas hechas a mano, con los cómics que dibujamos y después escaneamos o fotografiamos, con los escenarios, muñecos y personajes que preparamos para hacer nuestras «telenovelas», con las imágenes tomadas en el exterior del patio o la calle según la historia, con el decorado que hemos construido con las construcciones o dibujado en nuestro ordenador, con nuestras caras y cuerpos haciendo gestos, con la incorporación de la música y de la voz que aportan la calidez humana... el abanico es grande y de muchos colores.



La pantalla como lienzo.



- *Elaboración de álbum de canciones, de fotos, de cuentos...* de colecciones variadas que tanto gustan en estas edades. Si ya tenemos un álbum de canciones en papel, con sus simbolizaciones y pictogramas, con la creación plástica y las secuencias gráficas creadas con ellos, con su vínculo afectivo y musical creado a partir de las sucesivas interpretaciones que le hemos dado, también podemos pasarlo al lenguaje virtual, escaneando o fotografiando estas realizaciones o incorporando otras nuevas con las posibilidades que nos da el ordenador, con la ventaja de poder añadirle el audio con las grabaciones de voz, de instrumentos o sonidos que consideremos adecuadas. En este formato será más fácil compartirlo, recordar la entonación, transportar nuestras creaciones musicales a casa, a otros coles, etc. Otras carpetas posibles nos permiten clasificar fotos de nuestros animales preferidos, de mi familia, mis amigos, etc. También podemos escanear nuestros cuentos favoritos y añadirles voz o música para recrearlos una y otra vez.
- *Creación plástica y de diseño.* En este campo la incorporación del proyector y el ordenador con sus variados programas nos abren infinidad de variantes y, sobre todo, facilita el pasar de unos lenguajes a otros, fundir distintos canales de expresión y comunicación, recrearnos en la estética y comprobar las capacidades de transformación que tiene la acción que uno realiza. Podemos imprimir imágenes de Internet buscadas en el cole o traídas de casa y hacer collages, intervenir con los pinceles sobre la imagen, extenderla, seguir sus sugerencias; también el camino inverso, escanear un dibujo o creación con pintura y añadir en el ordenador nuevos elementos o manipulaciones. Igualmente, realizar nuestros cuadros virtuales o una estrella de colores para que gire en la peonza loca. Llega carnaval y probamos sobre el rostro en la pantalla cómo nos quedaría un maquillaje antes de encontrar el que más nos gusta e irnos al espejo con las pinturas. Utilicemos algunas de las creaciones o imágenes como decorado proyectando sombras sobre la tela del teatro. Teatro con personajes virtuales lanzados con el cañón de vídeo y personajes reales, sombras de niños y objetos en el telón grande que se van llenando de tonalidades de color que otros niños están realizando en la pantalla del ordenador y se están proyectando a la vez. ¡Seguid, seguid!, podéis continuar aportando experiencias o sugerencias porque las ocasiones de disfrutar y descubrir se multiplican con la propia acción e ideas de los niños.
- *Juegos interactivos personalizados.* Hay diversos programas de fácil utilización que nos permiten crear actividades de relación de elementos propios, de juegos donde el protagonismo sea nuestro. Algunas ideas que nosotros hemos desarrollado son: pasar a juego virtual el libro de adivinanzas que habíamos construido sobre ellos mismos, hacer que la marioneta mascota de la clase se incorpore a un juego de lo que comen los animales, jugar al acierto o el error en la asociación de los nombres con las imágenes de los miembros de la clase, adivinar qué niño o niña es si solo se ve un pequeño detalle de su cara... En este terreno hay redes de intercambio de ideas y realizaciones (Clic, Potato, etc.) muy sugerentes.
- *Elemento multimedia.* Con un ordenador, micrófono, cañón de vídeo y unos altavoces adecuados a la sala tenemos más que suficiente. Disfrutaremos de la música, de jugar con la voz y la prolongación «ególatra» de un micrófono, de las posibilidades de la imagen fija o en movimiento. Aquí tenemos un buen ayudante para la expresión corporal, los juegos psicomotrices, la danza o el teatro.



¿Qué te pasa que no has venido al cole?



- *Búsqueda y elaboración de documentación en proyectos de trabajo.* Cuando estamos trabajando sobre cualquier tema y surgen nuevos interrogantes o propuestas a investigar, la gran aportación que nos hace el pozo sin fondo de Internet ya no solo es la amplitud y variación en las informaciones que podemos conseguir, sino la celeridad en conseguirla, lo que favorece a que la motivación creada en el grupo de niños no decaiga en esperas imposibles para estas edades. Busquen en su casa, en el despacho o en el sitio que tengamos conexión, lo importante es que los proyectos rebosen vitalidad en las idas y venidas de sus discusiones y nuevas ideas para seguir adelante sin demoras frustrantes. Con la cámara de fotos o vídeo, con las imágenes y textos en el ordenador, nos va a permitir elaborar más fácilmente la documentación sobre los procesos avanzados para el seguimientos de los niños y niñas, mostrar y hacer partícipes a las familias de los aspectos trabajados, o compartir y debatir con otros compañeros de profesión las dudas y certezas que se dan en las distintas acciones.
- *Como puente entre el cole y el exterior.* Mandar mensajes y recibirlos es la base de la comunicación. Se pueden confeccionar cartas para la

mamá y el papá para decirles el día que nos vamos al teatro, para la amiga que está de vacaciones en casa de su abuela, o mandar por el correo electrónico los libros que queremos que nos busque a la biblioteca para cuando vayamos a verla. Podemos llamar por teléfono al amigo que falta y saber si está malito. También plantearse el tema del correo escolar con otros niños mandándose todo tipo de materiales. Los materiales de la clase que queramos se pueden grabar en CD y que se los lleven a casa, al igual que pueden traer de la casa las fotos para ver o el cuento para escuchar. En fin, que disponemos de canales de comunicación cómodos y efectivos, que los niños pueden manejar y controlar.

La cola del ratón se mueve cada vez con más agilidad y confianza, sabemos tratarnos mejor mutuamente. Cada día, chicos y mayores aprendemos a utilizar el gran poder que nos abre este minúsculo ser electrónico si respetamos sus modos y algún que otro «capricho». Mejor ser su amigo.

Para contactos, comentarios e intercambios de información, no lo dudéis: jpms5@ono.com, estaré encantado de seguir el hilo de la comunicación. ■

Las palabras

silenciadas

En el presente artículo las autoras reflexionan acerca de los diferentes silencios que, a veces, acompañan a la infancia en su tránsito a la vida adulta.

Rosa Álvarez, Camino Jusué

Por fin, hemos encontrado las palabras. Nos ha costado, pero su hallazgo nos ha permitido escribir estas líneas. A través de ellas, queremos compartir con las personas que nos lean una inquietud que nos rondaba hacía tiempo y que, de forma intermitente, surgía en nuestras conversaciones cada vez que éramos testigos de cómo el mundo adulto, por diversas causas, silencia a niños y niñas aspectos de la realidad que les interesan.

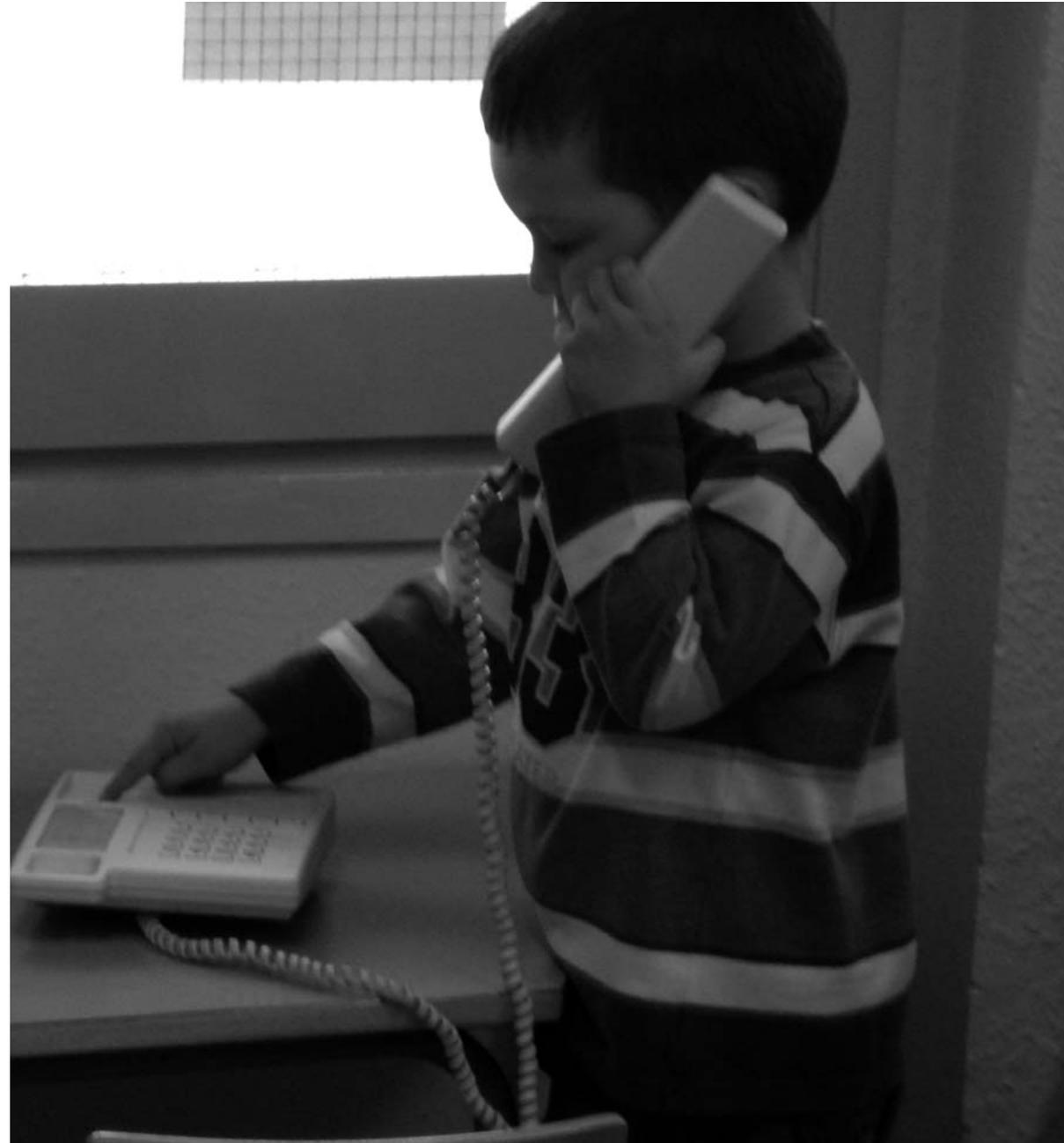
Cómo se hacen los bebés, cuál es nuestro origen (de dónde venimos), por qué nos morimos y a dónde vamos cuando esto sucede, por qué enferman aquellas personas que están a nuestro lado, etc., son cuestiones que niñas y niños se plantean desde que son pequeños, bien porque han vivido en propia persona algo que no les dejó indiferentes, bien porque han oído alguna conversación en su entorno más cercano, bien porque albergan sentimientos sin palabras que les acompañen, etc.

Encontrar respuestas en el mundo adulto al que van dirigidas, es básico para crecer y, de algún modo, los pequeños lo saben. Por eso, no se conforman con cualquiera de ellas ni cesan en su insistencia hasta que las personas mayores les facilitan aquellas que satisfacen su curiosidad.

Sin embargo, en ocasiones, los adultos, tanto en la familia como en la escuela, silenciamos, negamos a los más pequeños, quizás de forma consciente o inconsciente, la posibilidad de abordar temas que, en definitiva, también a nosotros nos inquietan.

Desde nuestra perspectiva adulta, a veces, intentamos protegerles de temas que suponemos difíciles o dolorosos (especialmente, aquellos relacionados con la sexualidad y la muerte). Pero entonces, surgen distintos interrogantes. ¿Por qué frenar con medias verdades o falsedades su deseo de saber?, ¿por qué hacerlo en temas de importancia vital ya que tienen que ver con la vida, con su principio y su final?





Y cuando nos animamos a responder, ¿por qué nos cuesta encontrar las palabras precisas y adecuadas para hacerlo?, ¿por qué nos resulta complejo presentar distintas respuestas posibles o diferentes puntos de vista para poder seguir pensando?

No es fácil encontrar las palabras que queremos decir y que expresen lo que llevamos dentro. Detrás de esas dificultades, en ocasiones, habitan nuestros tabúes, nuestros miedos, a la hora de comunicarnos con la infancia. Decimos que ya aprenderán, que ya lo descubrirán por sí mismos cuando llegue la hora (como si ya el hecho de preguntar no indicara que el niño, la niña, están preparados para recibir la respuesta adecuada)... quizás, es el deseo de protegernos a nosotros mismos de aquellas cuestiones que también nos preocupan lo que hace que mantengamos actitudes que, al menos, es necesario repensar.

Hay otras ocasiones, sin embargo, en que de forma paradójica, la voz de la infancia es

silenciada por los adultos pero, justamente, no porque evitemos sus preguntas, como relatábamos en líneas anteriores, sino porque con nuestras prisas hablamos por ellos, hacemos como si tapásemos sus palabras sin darles tiempo a decir lo que deseaban o les preocupaba, olvidando que darles la palabra supone, entre otras cosas, esperar y escuchar en este mundo de prisas donde «el tiempo es oro» y la pulsión del «ya, ahora» impera.

Mantener una actitud de escucha es primordial. Con ello les ayudamos a poner palabra a aquello que quieren expresar o que todavía no pueden verbalizar y sin embargo está ahí, en su interior, luchando por salir aunque, aparentemente, no sea de la forma más adecuada para ellos mismos o para los demás. Cuántas veces nos preguntamos por qué hay tantas salidas desafortunadas de algu-



nos niños y niñas que utilizan el golpe con los demás para llamar su atención, la riña continuada, el paso al acto sin mediar palabra, los vómitos, la cascada de palabras sin sentido interrumpiendo una sesión de trabajo, etc. Nos planteamos entonces: ¿qué hay detrás de estos modos de estar?, ¿qué queda por decir?, ¿qué pasa con el lugar del lenguaje como instrumento de comunicación y relación con el otro?

Leamos entre líneas e intentemos, más allá de lo manifiesto, propiciar ese momento personal, particular en el uno a uno, para escucharles, donde nuestra posición sea la de escucha interesada no sólo de los balbuceos que intentan tomar forma de palabra, sino de todo aquello que utilizan niñas y niños para expresar su mundo interior pidiendo a gritos respuestas que les ayuden a crecer. Preguntar a un niño o a una niña ¿qué te ocurre?, ¿estás triste?,



¿quieres contarme o decirme algo?, o expresarle, de forma particular, que puede contar con nosotros, los adultos, para compartir lo que vive, que sabemos que cuando se enfada, quizás, no quiere estar con nadie pero que le esperamos para hablar si lo desea, que aún no teniendo palabras se puede intentar buscarlas juntos para que no duela la tripa o cualquier otra parte del cuerpo por no hablar, todo ello nos puede llevar a respuestas que nos aproximen a los

pequeños para quizás, dar con el origen de lo que sucede.

¿Por qué subestimamos la capacidad que tienen niñas y niños para construirse como sujetos que desean ser escuchados y tratados de manera personal y única? Muchas veces es este deseo de crecer, de saber, de preguntar una y otra vez, el que nos interroga a los adultos y hace tambalear aquellos aspectos que no estamos demasiado dispuestos a hacer conscientes,

a poner palabras y dejar que nuestra propia verdad salga a flote sobre las verdades fundamentales. Entonces la escucha se hace más compleja, y la podemos llegar a evitar.

Sin embargo, desde aquí, abogamos por reconocer el valor de la palabra que, tanto en la escuela como fuera de ella, nombra, acoge, confronta, tranquiliza, sorprende, ayuda a crecer y, por lo tanto, a vivir. Sólo desde ella creceremos, seremos. ■

El cariñoso **masaje** a un bebé

La autora defiende que el cariñoso masaje a un bebé es una antigua tradición hindú que merece la pena ser restablecida en nuestra vida actual, para así hacer frente al estrés en la vida cotidiana y favorecer el intercambio de comunicación y cariño.

El tacto es el primer sentido que se desarrolla, está totalmente establecido a las siete semanas de gestación y supone el primer medio de comunicación al nacer.

La madre acaricia y besa al bebé y de esta forma estimula todos sus sentidos iniciándose así la danza de los vínculos afectivos.

En la sociedad actual cada vez tenemos más facilidad para acumular estrés en la rutina de nuestras tareas diarias, ya se habla incluso de estrés infantil.

Los bebés son cuidados con el tiempo que nos resta después del trabajo con casi todo programado, la hora del baño, la hora de la comida, la hora del sueño, etc.

Así son programados para que respondan cada día sin que a veces se adviertan cambios en su estado de ánimo. Ahora más que nunca es fundamental el tiempo que le dediquemos a la comunicación y al intercambio de afecto y cariño.

El masaje infantil para algunas familias es la excusa que necesitaban para dedicar un tiempo expresamente a la atención del bebé y a desconectar de los problemas y tensiones para entrar en contacto directo con la piel de nuestro hijo, de nuestra hija.

Serafina Rueda

Esta técnica de masaje contribuye a fortalecer esta comunicación, así como los vínculos afectivos, el respeto y el conocimiento mutuos.

El masaje infantil es una antigua tradición en muchas culturas del mundo que ha sido redescubierta en Occidente que consigue además beneficios fisiológicos en diversos sistemas del organismo, estimula el sistema circulatorio, la respiración, la digestión, alivia los problemas de cólicos y gases tan molestos para los bebés.

Pero sobre todo ayuda a sentirse querido, escuchado, comprendido y aceptado.

Es una técnica sutil, tierna y agradable que, por medio de la estimulación táctil, nos permite comunicar de una forma intensa con el mundo corporal y emocional del pequeño. Es el arte de la comunicación a través de las miradas, las sonrisas, el contacto, las palabras, el juego... que nos acercan a cada bebé, tan único.

El tacto es un poderoso medio para al desarrollo fisiológico, psicológico y emocional del bebé. Es un nutriente que no beneficia tan solo al bebé, sino también a los padres y madres, o a las personas más cercanas a él, al estimular y fortalecer los vínculos afectivos y la escucha mutua.

Por otro lado, los ámbitos de actuación son de los más variados, ya que podemos hablar de beneficios para la población de pequeños en general pero también encontramos unas enormes posibilidades en bebés prematuros para los que el contacto con la madre está cada día más comprobado



que es esencial para su recuperación, en el hospital y fuera de él, en la adaptación a su vida normal. Los bebés prematuros necesitan muchos toques de relajación, sobre todo para aliviar la angustia de esos primeros días en los que ha estado en contacto con agujas, pruebas, tubos, etc.

Los pequeños con discapacidades, encuentran una forma de comunicación no verbal en la que fluye su energía de una manera relajante y llena de juego a través de estos pases de masaje.

En el caso de los pequeños que han sido adoptados por una familia es el medio más idóneo para el pequeño saque sus temores y miedos y se abandone a un dulce juego de amor que está sintiendo por primera vez. Los padres adoptantes se sienten útiles en este difícil proceso de adaptación y refuerzan un vínculo que les ayudará enormemente.

En los centros de acogida y para familias con riesgo en la convivencia es muy útil no privar a los pequeños y bebés de abrazos y caricias para evitar que se sientan abandonados, el masaje contribuye notablemente a que se sientan cuidados, respetados y aceptados.

Como vemos las áreas en nuestra sociedad son muchas y variadas, sin olvidar que todo esto son beneficios para la sociedad, ya que si tenemos niños y niñas felices, tratados con amor y respeto, estamos disminuyendo la violencia y el maltrato infantil, se fortalece el vínculo afectivo entre madres, padres y educadores con los pequeños, y en general se favorece las relaciones humanas y la calidad de vida. ■

Nacimiento de un nuevo Grupo Pikler-Lóczy
Euskal Herriko Pikler-Lóczy Sarea
en Euskadi

Las dificultades, las carencias y las inercias que amenazan un trabajo de calidad con las criaturas de 0-3 años son importantes; pero, con todo, lo peor no son las dificultades mismas: lo peor es acostumbrarse, resignadamente, a vivir con ellas y aceptarlas como una realidad natural.

Euskal Herriko Pikler-Lóczy Sarea nace para caminar, humilde pero decididamente, hacia un horizonte más positivo: la construcción de la identidad profesional de

quienes nos ocupamos de la educación de los más pequeños y el bienestar de todos los implicados: criaturas, familias y profesionales.

Euskal Herriko Pikler-Lóczy Sarea es una Red de Comunicación Horizontal y es, y será, lo que queramos que sea quienes la integramos: quienes escribimos esta carta de presentación y quienes la recibís. Alguien tiene que dar el primer paso; pero una vez dado, el camino es de todos.

Información sobre novedades y ofertas editoriales
del catálogo de infantil en castellano de Rosa Sensat

Si quieres conocer de primera mano nuestro catálogo editorial de infantil en castellano y deseas recibir información actualizada sobre las últimas novedades y ofertas, haznos llegar tu nombre, apellidos y e-mail a:

redaccion@revistainfancia.org



Euskal Herriko Pikler-Lóczy Sarea quiere ser un espacio de comunicación e intercambio. Un modesto mensajero electrónico que lleva y trae... noticias e informaciones de interés, propuestas de formación, documentos relacionados con nuestro quehacer profesional, preguntas y ¿por qué no? también respuestas... entre todas y todos nosotros.

Es una Red Pikler-Lóczy porque entendemos que el riguroso trabajo desarrollado por la Dra.

Emmi Pikler y por el equipo del Instituto Lóczy, durante más de seis décadas, constituye una verdadera columna vertebral y un referente inexcusable para quienes pensamos que el 0-3 es un espacio y un tiempo de educación.

Por fortuna para todos, los principios que subyacen a la propuesta Pikler-Lóczy no son exclusivos del entorno pikleriano. Nos acompañan otros referentes que apuntan en la misma dirección y caminan por el mismo sendero.

**Encuentro Estatal de Educación Infantil
en la Escuela de Verano de Rosa Sensat, en Barcelona**

El 10 y 11 de julio se va a celebrar, como cada dos años, en el marco de la Escuela de Verano de Rosa Sensat, el Encuentro Estatal de Educación Infantil, una invitación a escuchar, debatir, pensar y soñar. Se informará del tema y programa en:

www.revistainfancia.org
Actividades



Estamos abiertos a todos ellos.

Núcleo impulsor de Euskal Herriko Pikler-Lóczy Sarea

*Ana Zamakona, Axun Mujika,
Elena Herrán, Ezozi Arizaga,
Joseba Idoyaga, Juanjo Quintela
Leire Aberasturi,
Lourdes Garijo, Maite Ortega,
M^aEugenia Irazabal, M.^aJose
Armendariz, Montse Meana
Nuria Regueiro, Susana
Martinez*

El Grupo Pikler-Lóczy de la Asociación de Maestros y Maestras Rosa Sensat se congratula con el nacimiento de esta nueva Red, que sin duda ayudará a difundir los principios educativos de Lóczy y el pensamiento de su creadora Emmi Pikler en beneficio de los niños y niñas.

Nuestra portada



**Granada 2001
Avda. Fuentenueva**

[...]

Los niños de «El Niño» parecen encerrados en sí mismos y a la vez nos invitan a participar de su estado de ánimo: acaso ese sea el carácter de todo graffitero.

[...]

Todas estas figuras tienen una especie de ternura terrible. Nuestro paseo nunca es el mismo después de mirarlas.

[...]

Andrés Neuman

Cursos en castellano del Instituto Pikler

Del 1 al 5 de febrero y del 19 al 23 de junio de 2010, la Fundación Internacional y el Instituto Pikler de Budapest organizan cursos en castellano, a fin de ofrecer información directa sobre el Instituto y dar a conocer los principios básicos de la aproximación pikleriana, la práctica y experiencias

cotidianas y los resultados de las investigaciones del Instituto en los últimos años.

Los diferentes temas serán tratados tanto desde la fundamentación teórica como desde la práctica: simulaciones, análisis de fotografías y vídeos, grupos de discusión... Más Información sobre contenido e inscripción en:

www.revistainfancia.org
Actividades

Primer Seminario de Formación y Profundización permanente de la Red Pikler de Nuestra América y Encuentro Internacional de la Fundación AMI en Quito, Ecuador

El 18 de julio de 2010 la Red Pikler de Nuestra América celebrará en Quito, Ecuador, el seminario de formación y profundización, dirigido por Agnès Szanto Feder, «Las ideas esenciales, las experiencias y los aportes de la Dra. Emmi Pikler y del Instituto Lóczy de Budapest. La importancia de los desarrollos actuales». Información e inscripciones en el correo electrónico:

redpiklernuestreamerica@gmail.com

La Fundación «Amigos de la Vida» AMI, con la colaboración de la Red Pikler de Nuestra América, organiza del 19 al 23 de julio de 2010, también en Quito, el encuentro internacional «Más cerca del Niño».

En base a la presentación del trabajo «Nuestro Hogar», se propone un espacio donde cada participante, a partir de sus propias motivaciones y experiencias profesionales, pueda reflexionar, intercambiar y aprender con otros acerca de los siguientes cuatro temas esenciales para la vida cotidiana y el desarrollo de los niños y niñas:

- Importancia de la actividad autónoma y espontánea.
- Preparación de un entorno favorable para niños y niñas.
- La construcción de la identidad.
- El adulto: Sus actitudes y su preparación.

II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down en Granada



El II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down tendrá lugar en la ciudad de Granada los días 30 de abril y 1 y 2 de mayo de 2010. Este Congreso es continuación del de Buenos Aires de 2007 y espera ser el comienzo de una serie periódica e indefinida de encuentros. Se celebra con el propósito de elaborar y difundir toda una filosofía de vida para las personas con síndrome de Down, un modo de vivir coherente y suficiente, que además sea propio de la cultura iberoamericana.

Fines del congreso

- Presentar la situación y una propuesta actual sobre el síndrome de Down, orientada hacia la atención a lo largo de la vida y a los retos y avances que hay que conseguir en los próximos años.
- Posibilitar la puesta en marcha de una Federación Iberoamericana de Síndrome de Down.
- Aportar visibilidad y un mayor conocimiento público al síndrome de Down.



Poemas a la Luna

Texto: Poemas de Varios Autores
Ilustraciones: Gianni de Conno
Zaragoza: Edelvives, 2009

La Luna, la Luna, siempre la Luna.

Trece poetas de fama universal escriben sus versos a la Luna, y Gianni de Conno los ilustra como personaje femenino, a veces, y en otros casos los llena de aire surrealista y onírico.

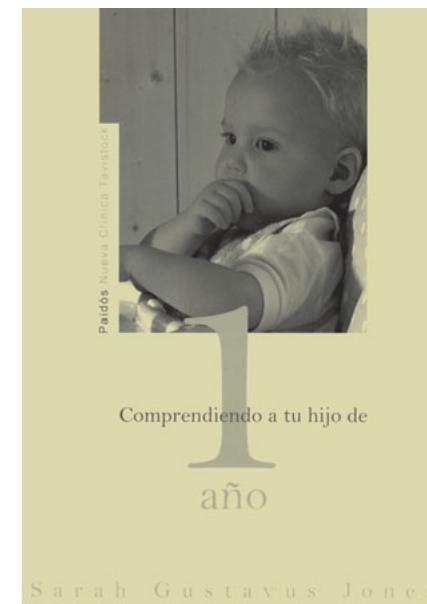
Un poema de Whitman, Basho, Buson, Wei, Leopardi, Lorca, Shakespeare, Safo, G. Byron, B. Shelley, Goethe, E. Dickinson, y G. Rossetti ocupa cada doble página de este álbum ilustrado de gran formato.

La contemplación y lectura de esta obra es un remanso de tranquilidad, delicadeza, imaginación y disfrute. Niños, mayores, jóvenes y menos jóvenes se deleitarán con cada una de sus páginas.

Javier Sobrino
Peonza

¿Cómo percibe el mundo un niño de un año? Cuando el niño todavía no dispone de muchas palabras para explicar las cosas, ¿cómo pueden los padres empezar a comprender cómo se siente? ¿Cómo apoyar al niño pequeño a medida que aumenta su independencia y empieza a andar, a intentar vestirse, a compartir juguetes y a jugar con otros pequeños? Comprende a tu hijo de un año orienta y tranquiliza a los padres y aclara sus dudas respecto a las necesidades físicas y emocionales de su hijo.

Sarah Gustavus-Jones:
Comprendiendo a tu hijo de 1 año,
Barcelona: Paidós, 2007.
(Colección Clínica Tavistock)



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, Carmen García, Juan
 P. Martínez, Carmen Ortiz, Antonio
 Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel
 Serralvo

Asturias: Jorge Antuña, Alejandra Campo,
 M.^a José Claudio, Herminia Iglesias, Joa-
 quín Rayón

Canarias: M.^a Carmen Cabrera, Rosi Castro,
 Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Duran-
 te, M.^a Gema Fernández, Carmen Hernán-
 dez, Elena Marrero, Agustín Perdomo, Rafa-
 ela Quintana, Margarita Rojas, Lucía Trujillo
Cantabria: Isabel Bolado, Vero Cóllica,
 Sergio Díez, M.^a Paz Muñoz, Cristina Sa-
 lamanca, M.^a Cruz Torrecilla

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Car-
 mina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz
 Gómez, Natalia Mota, Carmen Velilla
Castilla-León: M.^a Ángeles Gutiérrez, Móni-
 ca Fraile, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del
 Carmen Soto

Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres,
 Mónica Calvo, Josune Etxabe, Lurdes Ga-
 rrijo, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llo-
 na, Maite Pérez

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.»

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 Ho-
 yuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Imagen de portada: de un Graffiti de
 El Niño de las Pinturas

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.: 8,50 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea
 de Atención a la Infancia

