

¡Salvemos la infancia!

Para este curso que justo ahora termina, pensamos que –como en otras épocas que creíamos pasadas– hay que lanzar nuevamente un grito de alerta: ¡Salvemos la infancia! Ni de lejos nuestro propósito es alarmar, ni generar angustia, ni hacer sentirse responsable a quien no lo es. Este grito se propone dar fuerza a todas las educadoras y maestros que conviven cada día con las consecuencias que la llamada crisis económica tiene en la atención y la educación de la infancia.

Desde estas páginas, desde hace tiempo se viene denunciando el proceso de mercantilización a que se ha sometido la educación, especialmente para estas primeras edades. Nos hemos referido a menudo a las ya viejas políticas de mercado aplicadas sin miramientos a la primera infancia: la cada vez más generalizada externalización de servicios –de tantas y tantas escuelas infantiles–, los cáterings, los servicios de comedor, los horarios ampliados –por las mañanas o las tardes–, y también a la brutal disminución de calidad y a la creciente exclusión de quienes más lo necesitan.

Hoy, varias razones de tipo familiar, laboral o económico hacen que la sociedad tenga nuevas necesidades, y en consecuencia a las

escuelas infantiles se les piden unos horarios más amplios que hace unos años. Que los pequeños pasen más tiempo en la escuela no es una simple cuestión de horario, es algo que demanda una respuesta de contenido, algo que requiere interrogarse sobre qué requisitos de orden pedagógico, organizativo y ambiental hay que tener en cuenta para responder al derecho que los niños y niñas tienen en todo momento a recibir aquello que les es necesario para su desarrollo.

Y en este punto queremos recordar a Judit Falk, la gran colaboradora de Emmi Pikler en la creación y desarrollo de Lóczy, aquel orfanato de Budapest donde transcurría la vida de los pequeños. A diferencia de los otros orfanatos, la vida en Lóczy era placentera, llena de respeto, de buen trato, de amabilidad, de libertad, de diálogo, de alegría, de felicidad.

Judit Falk murió el pasado mes de mayo, pero nos ha dejado un patrimonio pedagógico excepcional, de una austeridad extrema, sin espacio para aquello que es superficial, pero remarcando lo que es básico para el desarrollo armónico de todo pequeño: la regularidad, la estabilidad de las personas de su entorno –tanto los otros pequeños como los adultos– y de las cosas que configuran su

mundo para poder sentirse parte de un grupo. Se trata de la pedagogía que pone especial énfasis en las cosas sencillas de cada día, porque estas son las que interesan al pequeño, justamente porque en ellas está la complejidad del verdadero proceso de autonomía, de autoestima y de libertad.

Por eso ahora hay que recordar, de nuevo, que la pobreza está atacando directamente a la infancia. Pero, en este momento, la gran amenaza para los pequeños no es sólo la pobreza, sino el recorte de los servicios públicos. La crisis –en forma de agravación de la pobreza y de reducción de los servicios públicos, y aún más de la calidad de estos– es la gran tragedia de los niños y niñas pequeños de hoy. La falsa dicotomía entre lo que es un lujo y lo que es un derecho de los pequeños está ahora más presente que nunca. Tener la ratio de pequeños/maestro que corresponde no es un lujo, sino un derecho de los pequeños. Que los maestros tengan la formación necesaria no es un lujo, es un derecho de los pequeños. Que las familias formen parte de la gestión de la escuela no es un lujo, es un derecho de los pequeños. Y recordémoslo otra vez: ningún recorte puede obviar esta realidad. ¡Salvemos la infancia!

Página abierta		2
Educar de 0 a 6 años	Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil(III)	<i>Infancia en Europa, Infancia en Euskadi, Infancia en Extremadura</i> 4
¿Alguna vez te has preguntado?		9
Educar de 0 a 6 años	El amanecer del lenguaje	Graciela Collina 10
Escuela 0-3	Los lenguajes del trazo y del color (II) En nuestras palabras, en nuestros gestos	Angela Brogli 14
		Escuela Infantil Gallipatos 20
Buenas ideas	El cuerpo como vehículo relacional Y tú... ¿quién eres?	Sergio Díez 26
		M. ^a Araceli Arencibia, Miriam Herrera, M. ^a Ángeles Domínguez 28
FRATO grafías		31
Escuela 3-6	...y una obra de Miró se hizo fuente de conocimiento ¡Llega un bebé a casa!	Idoia Carricas 32
		M. ^a Victoria Romera 35
Infancia y salud	Límites que ayudan a crecer: diálogo	Asha Phillips 41
Informaciones		45
Libros al alcance de los niños	sumario	47
Biblioteca		47

Comentario de lectura al artículo «El juego en la infancia: la hoguera de la vida», de Beatriz Trueba. *Infancia*, 119. páginas 10-15.

Existe una etapa en la que todas las actividades sensoriomotrices deben «nutrir», como si de la leche materna se tratase, al pequeño.

Una etapa llena de sensaciones y movimientos que le dejan una huella, un imago, que le va a ir permitiendo construirse una imagen del mundo desde la seguridad de lo vivido, de lo experimentado, de lo manipulado, de lo sentido e interiorizado.

Pero tenemos prisa... y ¿prisa para qué? Para pasar rápidamente a lo simbólico, a los signos, a las fichas que nos invaden por momentos en detrimento de tantas y tantas cosas.

Pero ¿quién plantea seriamente estos temas en los equipos, en las familias? ¿Cuál es la intencionalidad? Si hago lo que hago es porque intento dar respuesta a la observación

de lo que hace y necesita un pequeño y al interpretarlo genero una respuesta.

¡Lástima que, a veces, en la propia interpretación falta mucha ciencia, mucho arte y mucho oficio! Y ahí está la respuesta, muchas veces pobre, alejada de las verdaderas necesidades, cómoda para el adulto, absurda para el pequeño.

Al leer el artículo de Beatriz Trueba no se puede evitar el recuerdo en forma de imágenes de algunos patios escolares que lamentablemente se asemejan a los de instituciones penitenciarias, al menos como se pueden imaginar: cuadrados, grises, vacíos, inertes... se diría que sólo faltan las torres de vigilancia (no queremos dar ideas).

Ninguna escuela que se precie debería ofrecer esta panorámica que revela una paupérrima concepción del tiempo de recreo y del juego y pone en evidencia la urgente necesidad de reivindicar

el valor del patio como recurso educativo, espacio por excelencia para el juego y la relación. Ninguna administración debería consentir semejante despilfarro.

Reivindiquemos el juego como valor en sí mismo y dotemos a las ciudades, las casas y las escuelas de espacios y tiempos para su desarrollo y para el encuentro.

La sociedad evoluciona, los pueblos con ella, el progreso, las nuevas tecnologías, la era de la información nos aportan grandes avances que no debemos menospreciar pero nuestro esfuerzo debe ir encaminado a conseguir el equilibrio entre la tradición y el progreso.

Recordemos las vivencias de nuestra infancia cuando el juego se desarrollaba de forma espontánea, sin manual de instrucciones, en la calle, en la trastienda, en el desván. Entonces las casas tenían otras dimensiones, otros espacios, las ciudades podían ser ocupadas por los menores, los mayores, sin que el peligro les acechara. También los tiempos eran otros, las jornadas más dilatadas.

Fácilmente podían verse grupos de niños y niñas de distintas edades jugando en la calle o en el parque a un mismo juego. Alguien podrá recordar la figura del «cascarón de huevo», esta figura se le

asignaba a los más pequeños del grupo y suponía que recibían el apoyo de los mayores a la hora de «amagar, esconderse, correr, etc...»; los mayores protegían a los pequeños a la vez que los introducían y los entrenaban en destreza y habilidades que se ponen en práctica en las distintas manifestaciones lúdicas. Este juego intergeneracional que resulta tan enriquecedor se ha ido perdiendo con el paso del tiempo.

¿Cómo se puede ser maestro sin que te guste jugar?, con esta pregunta concluye el artículo, la respuesta queda en el aire y nos lleva a cuestionarnos ¿Cómo se llega ser persona sin haber jugado?

Sin esas risas, esos saltos, esas volteretas, esas caídas y esas rodillas llenas de costras que nos permitieron conocer el cuerpo y sus límites.

Quizás los educadores deberíamos recordar más nuestra infancia y reflexionar sobre lo que han aportado esos juegos infantiles a nuestra vida como adultos para darnos cuenta de su importancia y defenderlos como una necesidad básica del ser humano. Tan básica como dormir o comer.

**Consejo de Infancia en
Castilla La Mancha**



Reflexiones acerca del artículo «Malaguzzi y Lewin: Encuentros y desencuentros entre dos concepciones innovadoras de la educación infantil», de María Mercedes Civarolo, *Infancia*, 115, páginas 3-11.

La lectura de este artículo nos ha llevado a una gran y profunda reflexión acerca del objetivo que perseguimos los maestros y maestras cuando iniciamos nuestra andadura por las escuelas, y nuestro quehacer diario en las mismas.

Es una realidad que cada maestra y maestro, después de horas y horas en la universidad y de conocimiento de los autores más significativos y relevantes en el terreno de la pedagogía y psicología infantil y de sus teorías, tenemos nuestra propia concepción de la educación. Pero esta concepción o el sentido que cada uno da a su labor educativa se ve más o menos apoyada o relegada en el mismo momento en el que pertenecemos a un equipo determinado.

Tras la experiencia durante varios años, hemos podido conocer muy distintas y diferentes formas de enfocar la educación, unas más innovadoras que otras. Pero en prácticamente todas, el auténtico protagonista es el adulto y no el niño o la niña. Es en este punto donde queremos comenzar nuestra reflexión.

- ¿Por qué divulgamos que la educación es un proceso de autoconstrucción personal, si tenemos perfectamente organizado el currículo de por lo menos todo un trimestre?
- ¿Qué nos hace pensar que el pequeño no es capaz de saber lo que quiere saber? ¿Por qué se lo aportamos nosotros o aburridas y uniformes editoriales?
- ¿Por qué promulgamos que en la enseñanza respetamos la naturaleza de la infancia, sus características psicológicas, etc., si luego apenas le dejamos hablar, ni dejamos que cojan lo que tanto les llama la atención, ni tocar lo que les apetece y su curiosidad les solicita...?
- ¿Por qué no les damos la libertad de expresión, de acción, de manipulación, de investigación y de descubrimiento que tanto necesitan y decimos que les damos?
- ¿Por qué?, si los niños y niñas de educación infantil tienen la capacidad de pensar, de imaginar, de reflexionar, de oír, de escuchar, de dialogar, de callar, de mirar, de observar, de innovar,

de crear, de inventar, de comprender, de entender, de aprender, de divertirse, de resistir, de tolerar, de respetar, de perdonar... y sobre todo de amar.

A continuación resaltamos las líneas del citado artículo de Mercedes Civarolo que promovieron nuestra reflexión, deseando el origen de futuros cambios.

«Cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide a ese niño inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente»

«Es la libertad que goza el pequeño la que lo instituye como protagonista y centro de acción...»

«La educación es un proceso de autoconstrucción personal...»

«Aprender es siempre descubrir, y enseñar es respetar, intervenir sin dirigir...»

«El niño, la niña ... un sujeto de derecho con capacidades y potencialidades que no dejan de asombrar.»

«Los niños me enseñaron lo que les podía enseñar, y esta fue, a la postre, la dirección que tomé.»

«Para un niño dotado se necesita un maestro dotado»

«El punto de partida siempre es el niño/niña y sus intereses; nunca el currículo, ni el accionar docente.»

«El diálogo, recurso metodológico por excelencia»

«...gente que tiene una visión de un mundo mejor, gente que ama a los niños y confía en el potencial y la habilidad de la infancia...»

«...el quid de la cuestión reside, en creer en el niño y lo que esconde, como tesoro de la humanidad.»

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

Continuamos en este número con las 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 esta vez los principios 5 y 6.

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

Infancia en Europa

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 sustentar 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.

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 5 y 6: Coherencia y Diversidad

5. Coherencia: un marco para sustentar una visión común

Todos los servicios tendrían que insertarse en un marco político único y coherente que asegure una visión común y unas condiciones compartidas a todos los servicios para niños y niñas en algunas áreas claves donde la coherencia es un valor esencial. Estas áreas clave, que constituyen el marco común, tendrían que incluir: acceso; accesibilidad (coste); visión pedagógica; un contexto curricular; participación; evaluación; estándares mínimos relativos al entorno y al personal, incluyendo su cualificación y las condiciones de trabajo; y una infraestructura de apoyo.

Será más fácil construir este marco único y coherente para los servicios de infancia desde el nacimiento y hasta la edad de escolarización obligatoria cuando haya un único departamento responsable de estos servicios en todos los niveles de gobierno.

Contextualización sobre la «Coherencia» por el Consejo de Infancia en Euskadi

«El ideal de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos y ciudadanas, propio de la sociedad democrática, comienza con la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas, lo cual implica que todos los niños y niñas, a partir de sus primeros años, puedan recibir una educación mejor. En esa mejor educación se halla comprometida la responsabilidad del Estado, de asegurar para todos los niños y niñas un servicio educativo que promueva tanto su desarrollo individual como su integración activa al medio social en el que viven.» (Lydia P. de Bosch)

Hasta aquí todos de acuerdo, nadie podría negarse a una opinión tan de sentido común pero también es cierto que tal y como subraya el informe de la OCDE *Niños Pequeños. Grandes desafíos*:

« los países han usado diferentes enfoques para el desarrollo de políticas educativas, sociales y familiares... políticas que están profundamente incrustadas en los contextos, valores y creencias particulares de cada país, creencias culturales y sociales sobre los niños pequeños, los roles de las familias, el gobierno y los propósitos de la educación». (OCDE: *Niños Pequeños. Grandes desafíos*. Estocolmo. 2001.)

Esta condición de desigualdad se observa también en los establecimientos y programas dirigidos a la atención y educación de los niños y niñas más pequeños, donde encontramos desde experiencias interesantes, respetuosas del niño o niña, que ofrecen verdaderas oportunidades de crecimiento y aprendizaje, hasta situaciones de desidia, precariedad pedagógica o maltrato institucional. Se hace imprescindible, pues, una mirada única, desde los órganos institucionales, que aúnen criterios y salvaguarden unas condiciones mínimas de bienestar físico, afectivo y atencional, para así evitar estas diferencias y las prácticas no adecuadas.

Establecida la necesidad de una Educación basada en parámetros de calidad, ésta parte de una concepción fundamentada en las necesidades del niño o niña y su familia, y en el conocimiento psicopedagógico de estas edades, con lo que las pautas de calidad deben ser suficientemente amplias como para permitir a los entornos individuales responder a las necesidades de desarrollo y capacidades de aprendizaje de los niños y niñas.

Criterios de calidad

- Formación de los profesionales.
- Diseños curriculares, que promuevan un nivel uniforme de calidad en todos los servicios.
- Ratios que permitan una atención y desarrollo adecuados a las características y necesidades de los pequeños.
- Atención a la diversidad de niños y familias.
- Servicios e infraestructuras adecuadas a las necesidades de las edades que las utilizan (edificios, aulas, zonas exteriores).



Oiartzungo Udal Ikastola Partzuergoa.

6. Diversidad y elección: condiciones para la democracia

Todos los servicios tendrían que reconocer, respetar y valorar positivamente la diversidad, en todas sus dimensiones y como un valor y un elemento fundamental de la cultura europea.

Todos los servicios deberían apoyar la diversidad de lenguas, etnia, religión, género, orientación sexual y discapacidades, y desafiar los estereotipos y la discriminación.

Esta postura se tendría que expresar en su «apertura» a los pequeños y a sus familias, en su práctica y en la composición de sus trabajadores, que tendría que reflejar la diversidad de la comunidad local; tendría que incluir como mínimo un 20% de trabajadores hombres en el 2020 y, a más largo plazo, un 40%.

Se tendría que dar apoyo y animar los servicios para que exploren y experimenten con paradigmas, teorías y prácticas diversas, para contestar los discursos dominantes y para crear nuevas formas de pensamiento y de trabajo.

Los servicios, por lo tanto, tendrían que ser lugares que no sólo reproduzcan la diversidad, sino entornos donde ésta se cree activamente, dando apoyo a la co-construcción por parte de todos los participantes, pequeños y adultos, con conocimientos, valores e identidades nuevas y diferentes.

El reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad –tanto en lo que se refiere a personas, como a prácticas y a perspectivas– y de la capacidad de elección entendida como un proceso participativo e inclusivo de toma de decisiones (el ejercicio democrático de la elección) son condiciones de la democracia en los servicios para los niños y las niñas, otro valor esencial subyacente a todos los aspectos de estos servicios.

Las familias y los pequeños deberían poder tener alguna capacidad de elección sobre los servicios a los cuales pueden acceder.

Pero este ejercicio individual de la elección sólo es uno de los significados de la elección, y es un valor entre muchos otros. No se le tendría que dar prioridad por encima de otros valores.

Contextualización sobre la «Diversidad» por el Consejo de Infancia en Extremadura

«El ser humano cuando nace es un ser desorientado, sin puntos de referencia fiables. Se encuentra lanzado a un mundo que él mismo ni ha escogido ni ha previsto, en el cual tendrá que emprender la arriesgada misión, jamás definitivamente acabada, de ‘pasar del caos al cosmos’. Su paso por los caminos del mundo dependerá de manera importantísima de la acogida que experimente, de la orientación que se le proporcione, de la competencia gramatical que llegue a adquirir por mediación de los procesos pedagógicos, en los que deberá integrarse». (Lluís Duch)

Desde una perspectiva de los derechos humanos

La educación es un medio para que las personas desarrollen todas sus capacidades y potencialidades y tengan acceso a la cultura. Además la educación contribuye a que podamos exigir y ejercer otros derechos humanos. Mediante la educación, las personas aprenden a relacionarse unas con otras en un ambiente de respeto y de equidad. La educación es un derecho universal. Todos tenemos derecho a la educación y además a no ser discriminados de acuerdo con la Constitución. Existe sin embargo un sector de la población que no tiene asegurado su acceso a la educación de calidad que necesita y ese es el de la niñez.

La evolución de los derechos fundamentales que se han cristalizado en diversos instrumentos universales a partir de la segunda mitad del siglo XX se debe, en gran medida, a la nueva forma de entender el principio de igualdad entre hombres y mujeres.

La perspectiva de género es una corriente que ha reformulado el concepto tradicional de la igualdad en el Estado moderno. El principio de igualdad ha permitido romper el paradigma clásico. Esta idea que va desde Aristóteles a Hobbes, de Locke a Rousseau y buena parte de los ilustrados, fue el gran error en que se edificó el Estado moderno, pues lo que sucede en la realidad no es la igualdad: la naturaleza nos ha hecho diferentes, a hombres y a mujeres, en condiciones físicas, sociales, culturales, etc.

La igualdad parte de la diversidad, es decir, de una situación de hecho en la que hay en parte igualdad y en parte diferencias. Igualdad significa

que lo diferente debe ser tratado de forma diferente pero no desigual para garantizar su igualdad frente a los otros.

En tal sentido, la «igualdad ante la ley» no tiene como objetivo acabar con la diversidad, con la diferencia, sino que lo que realmente persigue hacerla realmente posible.

Desde una perspectiva educativa

En el contexto multicultural en el que vivimos están naciendo diferentes iniciativas educativas como las *comunidades de aprendizaje*, que contrarrestan los efectos negativos de actuaciones que excluyen a determinados grupos sociales y culturales. Una comunidad de aprendizaje es el resultado de un proceso de transformación de una escuela en el que participan todos los agentes de la comunidad (profesorado, alumnado, familias....). Las comunidades de aprendizaje parten de una serie de principios que le permiten la participación multicultural de las familias y de la comunidad; la dimensión dialógica del aprendizaje; el acceso al conocimiento para todos y todas; la convivencia pacífica entre culturas y la igualdad de las diferencias.

Todos estos principios son puestos en marcha en el proceso de transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje. En este proceso, articulado en diferentes fases, se busca la escuela que queremos.

Hoy en día con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a los centros educativos y a los hogares, se puede incrementar la participación de toda la comunidad educativa.

Las comunidades de aprendizaje parten de que todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar sus estudios y a no acceder a un puesto de trabajo.

La orientación es la transformación del contexto (y no la adaptación) tal como proponía Vygotsky (1979) y como proponen las teorías sociales (Beck 1998; Giddens 1991; Habermas 1987, 1998) y educativas (Freire 1997) más referenciadas actualmente en el mundo. En ambas se basa el aprendizaje dialógico. Por este motivo, ya el primer paso, el sueño del nuevo tipo de escuela, es producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras instituciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), asociaciones, familiares, empresas, alumnado y ayuntamientos.

El consenso no es fácil. Los profesionales y las profesionales se rigen por el principio de que todas las niñas y niños tengan oportunidad de acceder a los mismos aprendizajes. Todas las personas expresan las mismas necesidades, quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad tanto en la sociedad actual como en la futura.

Para poner en práctica el proyecto hay que transformar el contexto. Todas las personas adultas que se relacionan con el alumnado deben participar en esa transformación. Si el claustro va por un lado, las familias por otro y el centro de tiempo libre por otro, en sectores sociales no privilegiados queda asegurado el fracaso de mucha gente y de la propia institución. Todos esos colectivos y personas implicadas deben llegar a un compromiso. Para ello, se ha de cambiar la forma de pensar centrándonos en promover el diálogo.

Si hay que hacer una biblioteca tutorizada, una campaña de ajedrez, un aula de Internet o una mejora de los lenguajes, puede constituirse una comisión mixta que la organice y movilice los recursos materiales y humanos necesarios para lograrla. Un conjunto de personas adultas que atienda directamente a cada niño, a cada niña o grupo de niños y niñas puede lograr un mayor y mejor aprendizaje que en las bibliotecas habituales. Si además, la niña o niño encuentra en casa alguien que le pregunta aquello que ha leído, el efecto aumenta. Un proceso de este tipo exige una formación que se adecúe a las actuales teorías sociales y educativas, es decir, que esté abierta a todas las personas adultas que se relacionan con los pequeños.

Con estos procesos se logra un importante incremento del aprendizaje instrumental y dialógico, de la competencia y de la solidaridad.

Todas las experiencias educativas a nivel mundial que están logrando éxitos en superación de desigualdades se basan en las características del aprendizaje dialógico como la acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación. Su importancia actual aumenta en una sociedad de la información en que el aprendizaje depende principalmente y cada vez más de todas las interacciones de los pequeños y no sólo de las que reciben en el grupo ni sólo de sus conocimientos previos.

«La educación del siglo XXI requiere que cada pueblo sea una escuela, cada calle una clase y cada ciudadano un maestro». (José Antonio López Fernández)

¿alguna vez te has preguntado?

¿Cómo recoger
e interpretar
la escucha?

¿Cómo coloco
la escucha
en la dinámica del
grupo?

¿Dónde tiene el pequeño
espacio para sus ideas
individuales dentro
del grupo?

El amanecer del lenguaje

«El hombre como especie, es un ser de carencias, que no tiene nada y ha de crearlo todo, y, como individuo

parlante, es el resultado problemático de un largo proceso interactivo con su entorno más inmediato.»

Jordi Bachs i Comas

El lenguaje forma parte del esfuerzo para establecer contacto entre dos seres separados por la individuación. No hay posibilidad de acceso al lenguaje si no hay al menos el deseo de comunicar, y hablar de comunicación implica por lo menos a dos interlocutores. En el inicio de la vida, y dado que un bebé solo no puede existir, el interlocutor privilegiado es corrientemente la madre, y ello desde mucho antes del nacimiento, aunque sin excluir a los demás miembros de la familia.

La razón es, sin duda, porque la madre es quién lleva al bebé durante nueve meses en el

El amanecer del lenguaje está en íntima relación con los orígenes del pensamiento y de la actividad de representación. Hablaré aquí sobre «el decir» como un hecho humano, que se origina en el cuerpo, y que encuentra en las palabras uno de sus modos de realización.

Graciela Collina

útero. Se ha podido observar a menudo que las madres interpretan como auténticos llamamientos los

movimientos del feto, imaginándolo ya como un bebé hecho y derecho. Y es por eso que desde tan pronto le hablan...

A finales de enero asistí a la primera toma del pecho, de una bebida bien constituida, horas después de su nacimiento. La mamá, sin decir palabra y después de limpiarse el pecho con cuidado y amor, tomó a su hija de la cuna, suavemente, sin ningún gesto brusco, la colocó en el hueco de su brazo y se la acercó al pecho. María, cuya cabecita se dirigía al rostro de la madre, en un primer momento volvió la cabeza, presentando su mejilla al pezón. La madre comenzó a hablarle: «Mira, María, está aquí, mira qué bueno es. Toma, amor mío», y al mismo tiempo ayudaba con gestos suaves a que la cabeza de su hija tomara la dirección del pecho. María se puso a mamar. Me pareció precioso

oír a la mamá dirigirse a su hija y hablarle (cuando sabía positivamente que no entendía lo que ella le estaba diciendo). Le hablaba dando a su voz inflexiones y entonaciones particulares, le hablaba con expresividad.

¡Es tan importante que la mamá sea capaz de acercarse al bebé hacia ella y que no interprete las primeras «torpezas» de su pequeña como un rechazo! Porque, en el caso de María, la mamá podía haber dicho: «¿No quieres mamar? ¿No te gusta?» Y si bien es cierto que el bebé no puede comprender el sentido de tales palabras, la entonación melódica de disgusto, tristeza o miedo de la madre, expresados en el tono de su voz dejarían, sin duda, una huella muy distinta en la niña.

Para hablar es necesario tener ganas de ir hacia el otro, y desear traer al otro hacia sí, hacer esa especie de mezcla de la que cada uno salimos enteros, pero no solos. Esto sería lograr una buena relación entre dos sujetos bien individualizados, capaces de numerosos intercambios de los que cada cual saldrá beneficiado.



***Pito, pito, colorito* o la importancia del desarrollo sensorial**

Las investigaciones sobre la vida fetal aportan precisiones sobre el desarrollo sensorial del feto, sobre todo durante la última fase de gestación.

El sistema auditivo ha sido objeto de profundas investigaciones. El feto posee, al final de la gestación, una capacidad discriminadora que le permite distinguir los cambios de sílabas, un cambio de locutor (hombre o mujer) repitiendo una frase corta, y reaccionar de manera particular a la voz de la madre.

Esta capacidad de reacción que tiene el bebé ante determinados sonidos, ha sido confirmada por las reacciones a grabaciones de ritmos cardíacos maternos, o bien a secuencias musicales presentadas de forma regular durante el embarazo. En ambos casos el efecto es tranquilizador para el bebé. Los bebés también parecen haber memorizado canciones infantiles del estilo *Pito, pito, colorito* cuando la madre se las

cantaba repetidamente durante las últimas semanas de embarazo.

Es interesante constatar que la precocidad del desarrollo de la función auditiva, comparada con las otras funciones sensoriales: visión, olfato, audición, gusto, tacto, sitúa al feto en un entorno que ya está marcado por «la voz humana». Esta precoz sensibilidad a la «voz» tiene como efecto, entre otras cosas, tener cierta continuidad entre la vida intrauterina y la extrauterina, ofreciendo al bebé referencias sensoriales que van a favorecer el apego a la madre.

Vemos entonces como el recién nacido posee un equipo sensorial y perceptivo que desde el mismo nacimiento le permite establecer una red de comunicaciones con su entorno. A partir del nacimiento, el pequeño reacciona con viveza a los estímulos sonoros, que producen reacciones de orientación de ojos y cabeza hacia la fuente del sonido. El sonido favorece que el pequeño abra los ojos, o por el contrario tiene un poder relajante sobre él.

A partir del cuarto día distingue sin ambigüedad la lengua materna de una lengua extranjera. A las pocas semanas parece capaz de percibir los contrastes fonéticos de todas las lenguas, aunque pierde gradualmente esta facultad hacia el final del primer año y sólo conserva las distinciones que son pertinentes a la lengua de su entorno. A las dos semanas, el sonido de la voz produce sonrisas más que cualquier otro estímulo. El bebé es capaz de sincronizar su comportamiento motor con las emisiones vocales de la madre.

La percepción visual está ya muy desarrollada al nacer. El bebé es capaz en el cuarto día de vida de seguir con los ojos un objeto de color vivo. Entre las diez horas, y los cinco días de vida, el pequeño está más atento a una forma de estructura compleja, que a una forma de color uniforme. Los estímulos visuales que prefiere son el rostro humano y los ojos. Antes del mes, el campo visual del lactante alcanza 20 cms de distancia de sus ojos a los de la madre, cuando ésta lo alimenta. Hacia el final



del tercer mes el sistema visual del bebé alcanza su madurez. La precocidad del sistema visual en relación con los demás sistemas de comunicación (habla, gestos, manipulación de objetos,...) lo convierte en un canal privilegiado de comunicación.

En lo referente al olfato, vemos que a partir del segundo día, el pequeño es capaz de discriminar el olor de la leche materna y su sensibilidad es aún mayor por el olor del cuello de la madre.

Además, el recién nacido posee una superficie receptora y gustativa más intensa que la del adulto y una viva sensibilidad táctil en las palmas de las manos, las plantas de los pies y el rostro.

Y como es sabido, también desde el momento de nacer, el bebé dispone de reflejos tales como el reflejo prensor y el oroalimenticio. Puede gritar, sonreír, y es capaz de imitación y aprendizaje. Pero aunque el recién nacido está perfectamente equipado para comunicarse, esto sólo puede darse y tener sentido en el caso de tener frente a él a un interlocutor, que será la mamá, el papá, los abuelos y las demás personas de su entorno.

El encuentro de un bebé con su mamá, a menos que la historia de ella no esté demasiado cargada de experiencias negativas, parece ser en principio una fuente de creatividad mutua. Y al placer que constituye el encuentro entre la boca del bebé y el pecho, se le añade el de las producciones sonoras: si la mamá como buen objeto, procura placer al pequeño, éste tendrá la posibilidad de hablar, ya que su madre le habla.

Según nos dice Didier Anzieu «El baño de palabras es como la envoltura sonora del bebé». Gritos y llantos integrados por la madre como una llamada, se hacen llamada. Es ella quien la crea y la organiza en el transcurso de los cuidados de limpieza, es una especie de prelenguaje, utilizando diversos ruidos vegetativos, reproduciendo multiplicidad de juegos con la boca, durante estos juegos la madre le habla sin cesar, variando las entonaciones, las inflexiones, las alturas tonales, variaciones que crean la melodía de su voz. Esta melodía, percibida por el pequeño como un acompañamiento agradable, desencadena hacia los tres meses de edad una sonrisa orientada.

El bebé es una persona, pero como aún no habla, nos vemos inclinados a proyectar su mundo interior. Su desarrollo y acceso al lenguaje van a resolverse con la mamá anticipadora de las señales de tensión o placer del pequeño. La madre le ofrece un entorno corporal y sensorial que le sumerge en un mundo rico de sensaciones, de formas, de olores, de colores, de calor, de movimientos y ritmos, de contactos duros y blandos, ásperos y suaves.

Arminda Aberastury expone que el pequeño tiene aptitud para percibir y buscar tales sensaciones, que le proporcionan aquellas experiencias sobre las que se desarrollan la comunicación no verbal primero, y luego la verbal, gracias al lenguaje materno que liga y religa todas estas estimulaciones. Es entonces cuando de su cuerpo salen sonidos y ahora es capaz de repetirlos una y otra vez, los escucha y su expresión cambia. Esos sonidos llamados *laleos* son su primer intento de expresión verbal.



Como la palabra, comienzan por ser un objeto concreto para su mente y también con él puede jugar. Su repetición es un juego verbal, puede hacer con los sonidos lo que ya experimentó con los objetos.

«Están usando palabras, les encanta que uno las saque del ropero y las haga dar vueltas por la pieza... mirarlas cómo juegan, cómo se nos meten por las orejas y se tiran por los toboganes.» (Julio Cortázar)

Freud, destaca el papel determinante de la madre en su función de ayuda a pensar de su bebé, el aparato psíquico pensante le sirve al bebé para afrontar la carencia y la espera y elaborar progresivamente pensamientos cada vez más complejos. Todo cuanto se traduce en palabras puede dominarse:

«Esto marcha sin decirlo, pero marcha mejor diciéndolo.» (Hegel)

Hablar del amanecer del lenguaje es apasionante, porque implica un largo camino en el que mucho hay que decir, no sólo del amanecer sino todo lo de antes, porque desde los prólogos, a las etapas del lenguaje y al lenguaje adulto, nos permite retroceder en el tiempo, reconocer nuestra historia, comunicarnos con los demás y disfrutar al poder expresarnos. Y en los pequeños la expresión está impregnada de afectividad, pues ante todo hablan con el corazón.

Como logopeda me apasiona mi trabajo, sobre todo el poder dar una vuelta más a la profesión y no sólo quedarme con la parte pedagógica de las palabras, (si bien este aspecto también es muy importante), sino entrar en el sentido más hondo de sus significados. Para mí el lenguaje es una llave que nos abre al mundo, nos permite transmitir necesidades, deseos, curiosidad, pensamiento, y a través del pensamiento el mundo se analiza y se re-crea a sí mismo interminablemente.

A mi conejito blando
yo le voy hablando
Le explico lo que es un grillo
y un chiquillo
le cuento lo que es la luna
y la espuma

A mi conejito blando
yo le voy hablando
Le regalo mil historias
de zanahorias
y le invito a oír poesías
de sandías.

A mi conejito blando
yo le voy hablando

M. C. Díez

Bibliografía

- ABERASTURY, Arminda: *El niño y sus juegos*, Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.
- BRUNER, Jerome: *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1986.
- DÍEZ Navarro, Mari Carmen: *La Oreja Verde de la Escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1995.
- Versos recién nacidos*, Alacant: Diputación Provincial de Alicante, 1993.
- DUBOIS, Geneviève: *El niño y su terapeuta del Lenguaje*, Barcelona, México: Masson, 1985.
- GOLSE, B.; Bursztejn, C.: *Pensar, hablar, representar. El emerger del lenguaje*, Barcelona, México: Masson, 1992.
- GUILLERMO Díaz, María; Palacios, Alonso: *El Taller de las Palabras*, Madrid: Seco Olea, 1989.
- MONFORT Juárez, Marc; Juárez Sánchez, Adoración: *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*, Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 2003.
- TOURTET, Lise: *Lenguaje y pensamiento preescolar*. Madrid: Narcea, 2003.

Los lenguajes del trazo y del color (II)

Instrumentos y oportunidades

para mantener el protagonismo de los pequeños

Primeras experiencias con el color

En la sala de uno de los grupos, la más cálida y acogedora y que además tiene un espejo, la educadora acom-

paña a Pierpaolo, Francesca, Riccardo, Filippo y Chiara (20-32 meses), en pañal y camiseta, hasta el rincón blando que, para realizar esta actividad, se ha desembarazado para dejar espacio para unas grandes hojas blancas sobre las cuales se han distribuido unos recipientes con los colores.

Chiara y Pierpaolo mojan sus manos en los recipientes y empiezan a restregarlas sobre el papel, a ambos lados de su cuerpo, los demás pronto los imitan.

Filippo, mientras esparce el color sobre el papel con las manos, se mancha las piernas fortuitamente, se detiene un momento para mirárselas, luego intenta hacerlo otra vez, levanta la mirada hacia Riccardo y

El color que ponemos al alcance de las niñas y los niños ha de ser un color no solamente para ver, sino también para tocar, sentir, disfrutar, para volcar encima del papel –incluso antes sobre su cuerpo– un «gesto de apropiación»¹ que le suscita una gran sorpresa y un placer sensorial y motriz al que, muy pronto, asocia el «placer motriz de todo su cuerpo, que deja un trazo»².

Angela Brogli

luego hacia la educadora, sonrío y repite el mismo juego, se pinta todas las piernas frotándose las con las manos llenas de pintura, al moverlas restriega los pies sobre el papel cubierto de témpera, después se detiene y repite el movimiento de los pies mirándose los con una expresión alegre y concentrada.

Filippo gatea e intenta levantarse, resbala y queda estirado, con el movimiento se ha manchado un poco la cabeza y la cara, se ha dado cuenta, se acerca enseguida al espejo y se mira la cara.

Chiara lo sigue, lo mira, se mira, después se pinta también la cara con las manos.

Francesca observa un rato a los demás, después toca el material con los dedos pero enseguida intenta limpiárselos con la otra mano, se pone en pie, da unos pasos pisando la pintura, se detiene para pisotear, después da unos pasos más y deja sus huellas en el papel. La educadora atrae su atención para que se fije en las huellas, entonces Francesca repite la operación varias veces, pisa el papel con energía, su mirada está todo el tiempo concentrada en lo que hacen sus pies y en las huellas, de vez en cuando levanta la vista para mirar a los compañeros o a la educadora, sonrío y chilla.



Sobre la mesa hay unas hojas de cartulina ondulada; dentro de los platitos, pintura témpera azul y roja. La cartulina ondulada quizá dificultará un poco la capacidad de dibujar un trazo intencionadamente, lo que algunos ya habían practicado en experiencias anteriores, pero servirá de provocación y estímulo para mantener el foco de atención de los pequeños sobre la manipulación del material, porque, hasta ahora, sólo algunos lo han manipulado de verdad.

Las esponjas, que también se habían distribuido en ocasiones anteriores, sirven de mediador con el material para los que quedan bloqueados por el contacto directo e invasivo de la pintura témpera, y también para introducir un estímulo en el momento en el que el interés empieza a disminuir, sin alejarnos mucho del contacto directo con el material

Esta vez, todos los que tocan la pintura, Filippo, Riccardo y Elia (24 meses) intentan cogerla con un dedo y dejar un rastro sobre el papel, pero, probablemente, la cosa no funciona de manera satisfactoria: después de haber seguido durante unos momentos el sentido vertical de las rayas se detienen y mojan las manos en los platos, después las frotan repetidamente sobre el papel. Pierpaolo frota las dos manos siguiendo el

sentido de las estrías y se agacha sobre el papel, de vez en cuando para, mira el papel en el que han quedado unos trazos ligeros, se mira las manos y se las frota una con otra. Cuando ponemos las esponjas sobre la mesa coge una y enseguida empieza a utilizarla para esparcir la pintura, la prueba tres veces con una expresión de desagrado, cada vez mayor, luego empieza a jugar como antes. Mientras, Filippo, tras los primeros intentos con el dedo, ha superado la dificultad imitando el gesto de Riccardo que ha vertido el contenido del plato ante sí y después lo ha esparcido con la mano en una zona limitada; al cabo de un rato su atención se concentra en la esponja que empieza a escurrir, mojar y escurrir de nuevo con las dos manos mirando y escuchando el efecto del material que sale de la esponja y corre por las manos. Deja la esponja, aplaude y se salpica toda la cara y, a su alrededor, Riccardo sonríe y mira a Filippo, éste le devuelve la sonrisa e imita el gesto de Riccardo, aplaude delante de su cara, después golpea la mesa, mira las salpicaduras de color de alrededor, r e y dice: «Pappa [papilla], pica, bum, bum». Pierpaolo (22 meses) continua sus manipulaciones dirigiendo la mirada alternativamente a sus manos y a lo que están haciendo Riccardo y Filippo.

Nos parece conveniente utilizar materiales naturales o pinturas manipulables y no tóxicas, como las pinturas témpera, lápices de cera gruesos o de grafito muy blando, rotuladores de punta gruesa y alentamos el uso de las manos y ponemos a su alcance instrumentos que sirven de mediadores eventuales. No son necesarios materiales, instrumentos o situaciones rebuscadas, inusuales o forzosamente nuevas.

Repetir las propuestas da seguridad y refuerza estrategias conocidas, introducir variaciones sirve para hacerlas dinámicas y flexibles, en cada situación conviene dosificar familiaridad y novedad, continuidad y discontinuidad, flexibilidad y estaticismo. Desde esta perspectiva, a pesar de reconocer la conveniencia de tener un ambiente como el taller, que facilita la actividad de los adultos y de los pequeños y promueve su conocimiento, excepcionalmente se puede transferir y llevar a cabo el mismo tipo de experiencias en espacios y momentos, o «rincones» diversos.

Tras la experiencia con los colores primarios (con pintura témpera) y sus mezclas en el taller de pintura, hoy jugamos con los colores primarios en la sala de lectura.

Aquí están las marionetas y los libros del pecesito Arcobaleno y es la única sala de la escuela que puede dejarse sin luz.

El proyector está encendido y crea un haz de luz blanca con el que animamos a los pequeños a jugar utilizando las «escamas de Arcobaleno», o sea acetatos transparentes azules, amarillos y rojos, y otros papeles plateados que no dejan pasar la luz.

Se trata de una operación compleja, que precisa la elaboración de un proyecto capaz de dar significado a las experiencias del taller, porque predispone y aprovecha las posibilidades que ofrece la situación, las explicita, hace visible su situación espacio-temporal, relacionándolas con otros espacios y momentos, apoyando el desarrollo de competencias, pero sobre todo el conocimiento entre pequeños y adultos.

Hay que evitar totalmente las programaciones rígidas y estandarizadas, pero esto no nos exime de la obligación de tener un proyecto que dé significado a las experiencias del taller, porque están pensadas y vividas como un espacio-tiempo relacionado con otras situaciones de la realidad cotidiana. Experiencias que tienen una razón y un valor para el adulto y para el pequeño, que obtienen no sólo un desarrollo de las propias competencias, sino también un conocimiento mayor.

Las diversas estrategias cognitivas y de utilización de material pueden coexistir incluso cuando una estrategia nueva capta preferentemente el interés del pequeño, como puede ser la experiencia del trazo intencionado para representar alguna cosa con preferencia a la manipulación de colores.

Chiara (17 meses) toca enseguida la pintura y, como es habitual, moja las dos manos en el plato, las frota, se las mira, las restriega en el pael y luego empieza a frotarse la cara y los brazos. Sonríe satisfecha mientras la educadora comenta lo que está haciendo (...).

Chiara (34 meses) dibuja con los rotuladores, en una cartulina, una espiral grande: «¡Mi casa!», dentro se pone a ella misma, la hermana, el abuelo, la madre, Diego y Augusto, que son los niños de la escuela con los que con frecuencia comparte juegos. Dibuja las personas con el mismo esquema: una línea curva cerrada, dentro dos círculos pequeños (los ojos) y una línea corta (la boca), el cabello y las piernas en posición opuesta a la real, pero esto sólo se puede ver mientras lo hace; da a la hermana mayor, el abuelo y la madre una forma alargada, esbelta, después se dibuja a ella y a los amigos de la escuela trazando una forma más redonda y achatada.

Al lado de la casa dibuja un árbol utilizando toda la longitud del folio, traza un óvalo irregular y atraviesa una parte del contorno con trazos cortos, «las hojas»... Mientras dibuja, Chiara está concentrada, muy activa y también comunicativa: mira a la educadora que está cerca y describe todo lo que hace, sus ojos revelan el placer y la tensión, sólo cuando decide que ha acabado dice: «¡He acabado, es mío esto, se lo llevaré a mamá!»

Antes de levantarse, Chiara, como ha hecho repetidas veces después de algunas experiencias con el color, se pinta las manos con los rotuladores, los mira, se los enseña a los demás y a la educadora llamándolos por su nombre, se ríe, se pinta también un poco la cara; los otros la miran, le sonríen pero continúan su actividad; de todas formas Chiara parece satisfecha y después de seguir unos minutos manipulando los rotuladores y pintándose, hace caso a la educadora, que le dice que vaya a lavarse.

Loris Malaguzzi –como recuerda S. Mantovani en *Nostalgia del futuro*– «explica los diversos placeres que el pequeño encuentra dibujando, para restituir al dibujo infantil toda la complejidad que se merece, toda la riqueza. [...] Los placeres son ingredientes que pueden aparecer o no; en un dibujo pueden aparecer algunos placeres, o todos, pero no necesariamente» [y esto] «no quiere decir que uno sea más importante que otro³: placer motriz y cinético, placer visual, placer táctil y auditivo, placer de dominio espacial (observando, comparando y transformando el espacio que ocupa o no ocupa el dibujo), placer de la variación espacial (variar gestos y movimientos en el espacio), placer de la repetición, placer identificativo y alusivo (también el pequeño reconoce y se reconoce en las propias manchas), placer lúdico-heurístico (que consiste en la exploración y en el descubrimiento de una mancha que se alarga o de un color que se transforma en otro), placer emotivo, placer de la constructibilidad (que busca estrategias para organizar la complejidad en un sistema coherente), placer relacional (que conecta estrategias, representaciones y modelos), placer fabulatorio (que consiste en inventar o evocar y reinventar mezclando y entrecruzando imágenes nuevas), placer simbólico (cuando el niño descubre que líneas y manchas pueden representar objetos, hechos, gestos), placer estético, placer comunicativo, placer de identidad. Y son estos «placeres» los que queremos alentar en las experiencias en pequeño grupo con el color, haciéndolos aflorar y acogiéndolos, observando y documentando, para favorecerlos de manera cada vez más eficaz.

Malaguzzi detestaba las interpretaciones idealistas, «adulistas» y «simplificacionistas», e intentaba restituir al dibujo infantil toda la riqueza y la complejidad que se merece. Esta perspectiva nos lleva a considerar con cautela las ideologías interpretativas que ven en el dibujo infantil el paso por secuencias impuestas por una maduración cognitiva y fisiológica preestablecida, y también las teorías que definen el dibujo infantil como algo determinado exclusivamente por factores exógenos.

Es cierto que en la experiencia cotidiana vemos que, más o menos, los modelos propuestos por estas teorías se corresponden con lo que pasa con la mayoría de pequeños, pero hemos de ser conscientes de hasta qué punto este hecho viene determinado por la cultura y por la actitud del adulto, y hemos de utilizar estos esquemas simplificadores teniendo siempre presente que el dibujo es el resultado de la combinación compleja e irreplicable de fenómenos y acontecimientos.

Evolución del trazo

El estupor que provoca el rastro que queda en el cuerpo y en el papel enseguida puede dar lugar a la intencionalidad, incluso de tipo representativo.



Elia (22 meses) se entretiene un buen rato dibujando con los lápices, está muy concentrada en lo que está haciendo y no levanta nunca la mirada. De vez en cuando para de pintar para manipular un poco los lápices, coge unos cuantos del bote, los pone encima de la hoja, los hace rodar, los coge de nuevo, los deja caer sobre el papel y luego al suelo, vuelve a pintar, utilizando siempre colores distintos.

Traza muchas líneas rectas y muy apretadas, algunas cortas, otras largas, mientras las traza emite un sonido como cuando hace andar los cochecitos; en el medio hay círculos pero diferenciados respecto a los otros trazos. Llena de esta manera todo el folio y cuando está lleno se lo da a la educadora asintiendo cuando ésta le ofrece otro.

Filippo (22 meses) dibuja tomando un lápiz cada vez, traza muchas líneas, muy juntas, partidas, las concentra en la parte derecha del folio, de vez en cuando cambia de lápiz y de color, después de haber manipulado un poco los lápices. Mientras produce en el papel una mancha evidente y llena de color dice varias veces: «Pappa»... [papilla]

Los «garabatos» de Elia y de Filippo son, como pasa con frecuencia con este tipo de producción gráfica de los pequeños, verdaderas narraciones, hechas no de imágenes estáticas sino de gestos y de sonido, es una narración dinámica. «El niño proyecta las características del objeto y del personaje protagonista de la historia que está explicando a la punta de su rotulador y utiliza el papel como contenedor simbólico en el cual se desenvuelve la acción».⁴

El garabato no siempre es un simple ejercicio motriz, frecuentemente asume esta función dinámico-representativa, tal como pasa en la «*action painting*» (en inglés en el original). El adulto debe apoyar estos procesos representativos en su desarrollo, pero no después dando un significado representativo estático al trazo.

Superando los conceptos piagetianos de «realismo frustrado» y de «realismo fortuito», Dallari ve en el garabato «un proceso representativo intencional que, si se apoya, favorecerá en el pequeño el desarrollo de la conciencia creativa y de la autodeterminación libre»; en cambio, si sólo premiamos el dibujo codificado, comunicaremos al pequeño que «sólo será aceptado por los demás si renuncia a gran parte de su pensamiento para aceptar lo que se puede transmitir mediante reglas lingüísticas ya dadas»⁵.

Aproximadamente a los dos años un niño traza figuras circulares y cuadradas, que Kellogg⁶ define como «diagramas simples», con dominio de la coordinación óculo-motriz y con intencionalidad; hacia los tres años dibuja «agregados», es decir combinaciones de «diagramas» y «mandalas», con una intencionalidad representativa similar a la del adulto.

Está claro que la coordinación óculo-motriz y la competencia representativa requieren una determinada madurez fisiológica, pero el interés del pequeño por el realismo pictórico es, en parte, espontáneo, como afirma Piaget, y en gran parte determinado, como precisaron Bruner y Vygotski, por las expectativas y por los inputs del medio ambiente, por la «semantización de las formas»⁷ que resulta positiva y significativa sólo cuando coincide con un proceso de construcción y de identificación de formas y de significados compartido por los pequeños.

Amadeo (34 meses) de pronto coge un rotulador azul y comunica a los presentes qué quiere hacer: «¡Dibujo a Arcobaleno! (el pez Arco iris)», traza un gran círculo, después cambiando continuamente de color atraviesa en el contorno rayas de colores, dentro dibuja dos círculos pequeños y algunas líneas. Diego (33 meses), a su lado, mira y pregunta: «¿Son las escamas?» Amadeo: «¡Sí, pero aquellas brillantes ya no las tiene!» Diego regresa a su hoja y traza diversos círculos que se cruzan y algunos pequeños dentro, utiliza siempre el mismo color, el negro, mientras dibuja explica: «¡Amadeo mira, hago a Otopiedi!» (Ocho pies, el pulpo de la historia de Arcobaleno). Amadeo y Augusto (33 meses) abalanzan la mitad del cuerpo sobre la mesa, para ver a Otopiedi. Después Augusto dice: «¡Otopiedi está en la cueva, mira, Diego, la cueva de Otopiedi!», volviendo a mirar su hoja donde está haciendo una gran mancha con muchos colores oscuros superpuestos, muchas líneas curvas y cortadas en una misma zona.



Compartir e informar

«... necesitamos, aún, reflexionar sobre la importancia de los procesos sin quedarnos en la exhibición de los productos», y esto no sólo cuando nos dirigimos a los no versados en la materia; sobre todo con la actividad gráfica y con el color la tentación de prefigurar, inducir y valorar un producto final es fuerte, pero si de verdad queremos garantizar a los pequeños «un protagonismo que tenga en cuenta las competencias, los niveles de autonomía, los deseos de saber que tienen», los «placeres» que los mueven, entonces tenemos que ofrecer «experiencias abiertas, recorridos no completamente predefinidos [...] donde sea posible experimentar diferencias, cambios, transformaciones de formas, significados, donde la interacción entre puntos de vista diversos añada posibles claves de lectura a una experiencia».⁸

Las actividades con el color, además, con frecuencia se viven como la expresión de estados de ánimo y pulsiones inconscientes y esto puede llevar también a los educadores, pero más a menudo a los padres, a buscar en ellas indicios de desajustes y de problemas, además de soluciones a interrogantes.

Hay que trabajar con los adultos para que miren serenamente este tipo de actividades. No es raro ver al padre que mira con expresión preocupada la pintura de su hijo que «¡lo ha hecho todo negro!». Evidentemente da al negro un valor negativo y debemos hacerle notar que el negro y cualquier color oscuro siempre resultan interesantes para los pequeños, porque, sencillamente, «manchan» más que los otros y cuando les damos estos colores, los utilizan y los piden con avidez, porque experimentan una gran satisfacción cuando ven que los propios movimientos producen efectos tan evidentes para ellos y para los demás. Igualmente podemos encontrar disgusto y preocupación en el padre que constata que su pequeño se ensucia mucho con los colores o, al contrario, ni los toca.

Las primeras producciones representativas, además, frecuentemente resultan incongruentes e incomprensibles. La madre mira el dibujo complejo en el que Chiara ha representado su casa, los familiares y algunos pequeños de la escuela. Parece prepleja, pregunta el porqué de las distintas formas extrañas, ¡la casa con grandes círculos concéntricos como

una espiral, alguna persona redonda y otras alargadas, las cabezas grandes pegadas a las piernas, sin cuerpo!

Hablamos un poco de cómo los pequeños construyen sus competencias gráficas, de la percepción del cuerpo y del espacio, de las narraciones fantásticas que guían sus dibujos, le explicamos con qué entusiasmo, intencionalidad representativa y competencia Chiara ha realizado el dibujo y su desilusión desaparece, dejando lugar a la curiosidad y al goce de comprender...

Cuando compartimos con los padres la programación y la documentación de la experiencia en la escuela infantil, retorna la necesidad de valorar los procesos; procesos de los cuales los pequeños, no «competentes por ellos mismos sino siempre en relación a», son no sólo protagonistas sino co-protagonistas con los compañeros, con los padres, con los educadores, «constructivamente partícipes [...] de la creación de su y de nuestra experiencia...» experiencia donde «no hay alguien que ayuda a otro a crecer sino que hay personas que se encuentran y se relacionan para poner en práctica la idea de educación como proceso de cambio».⁹ ■

Segunda parte del artículo publicado en *Infancia* núm. 121, mayo-junio 2010. Artículo cedido por *Bambini* núm 2 (febrero 2007)

Imágenes seleccionadas del archivo del Centro di Documentazione sull'Infanzia «La Bottega di Gepetto» del Comune de San Miniato (www.bottegadigepetto.it).

Notas

1. GARDINI Stocchi, L.: *Nascita del segno*, Varese: ACNM, 1993, p. 18.
2. MANCINI, L.: *Il linguaggio del colore*, Bergamo: Edizioni Junior, 1995, p. 21.
3. MANTOVANI, S. (ed.): *Nostalgia del futuro*, Bergamo: Edizioni Junior, 1998, p. 66.
4. DALLARI, M.: *Pastrocchi, macchie, scarabocchi*, Firenze: La Nuova Italia, 1988, p. 28.
5. DALLARI, M.: *op. cit.*, p. 48.
6. KELLOG, R.: *Analisi dell'arte infantile*, Torino: Emme, 1969.
7. DALLARI, M.: *op. cit.*, p. 34.
8. TOGNETTI, G. (ed.): *Creare esperienze insieme ai bambini*, Bergamo: Edizioni Junior, 2003, p. 105.
9. TOGNETTI, G. (ed.): *op. cit.*, p. 10.

En nuestras palabras

La sordera da lugar a una forma diferente de percibir y vivir el mundo, y por ello surge el desarrollo de las lenguas de signos y la formación de comunidades de personas sordas, con una historia y una cultura propias.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad recoge en su Artículo 30.4 que «las personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística, específica, incluidas las Lenguas de Señas y la cultura de los Sordos», por lo tanto estos elementos—identidad, lengua de signos y cultura propia—, tienen que ser considerados como prioritarios desde muy temprano en el desarrollo de los niños y niñas sordos.

Por nuestra Escuela han pasado diferentes niños con discapacidad auditiva: Un niño sordo con audífonos que utiliza la comunicación

Cuando el primer pequeño sordo llegó a un grupo de la Escuela Infantil Gallipatos, de Fuenlabrada, Madrid, teníamos claro que iba a tener las mismas necesidades que los demás: que iba a divertirse, a comunicarse, a pelearse, a llorar y a sentir como cualquier otro. Pero la realidad pronto nos reveló que, en este entorno tan adaptado a ellos, donde pasan una parte importante de su tiempo, se encuentran rodeados de barreras comunicativas, sociales y actitudinales... por ese motivo desde la escuela comenzamos a crear un ambiente donde se eliminaran estas barreras para favorecer su desarrollo emocional, cognitivo, lingüístico y relacional.

en nuestros gestos

Escuela Infantil Gallipatos

bimodal y su familia es oyente; este niño gracias a los audífonos consigue una mejor comunicación pudiendo además usar la lengua oral. Otra niña sorda con implante coclear, gracias al cual oye perfectamente y por ello utiliza el lenguaje oral y la palabra complementada para comunicarse; su familia es oyente. Y por último un niño sordo con familia sorda, el cual no utiliza ni audífonos ni implantes y se comunica a través de la Lengua de Signos Española (LSE). Para todos ellos hemos utilizado las mismas adaptaciones dentro de la escuela.

Al trabajar con niños y niñas sordos es importante tener en cuenta que una de las bases sobre la que asentar el desarrollo de los niños es la lengua de signos, ya que ésta se concibe como el mejor instrumento de acceso a la información para éstos, siendo totalmente accesible para ellos desde edades muy tempranas. Esta realidad, nos llevó a todo el equipo educativo a implicarnos en el aprendizaje de la lengua de signos a través de la realización de cursos, mediante libros, con la ayuda de las familias...

El trabajo con niños sordos en el grupo

Como ya hemos mencionado anteriormente, uno de los entornos en el que pasan una parte importante de su tiempo es la escuela, y dicho entorno tiene que facilitar en la medida de lo posible que la información que transmitimos día a día sea para ellos lo más clara posible, a través de las adaptaciones necesarias, facilitando un amplio campo visual, intentando no interferir

la visión del pequeño con los muebles de la clase, procurando siempre que tenga una visión global de lo que ocurre; mediante estrategias de llamada, apoyando con recursos visuales las rutinas, normas, rincones de la estancia.



Teniendo en cuenta todo esto, las educadoras de la escuela comenzamos a realizar las adaptaciones necesarias para dar respuesta y facilitar la comprensión de la información que queremos transmitir en el trabajo diario.

Lo primero que se hizo en la escuela fue «bautizar» a las educadoras, personal de cocina y limpieza (con las que el pequeño tiene mayor contacto) y a sus compañeros del grupo con un signo, y por supuesto a nuestra escuela Gallipatos.

La forma más habitual de signar los nombres propios es mediante la dactilología, que es la representación con una mano de cada una de las letras del nombre, pero esto resulta un poco lento. Se utiliza en su lugar el signo, cada persona tiene un signo, bien con la inicial del nombre, bien resaltando un rasgo físico, o del carácter, aficiones, esto es lo que se denomina «bautizo»... Para ello hemos resaltado en algunos casos rasgos del carácter, como por ejemplo si es muy hablador, si es goloso; un rasgo físico del niño o de la niña, como por ejemplo la nariz, los ojos, los mofletes, color del pelo, y en otros casos hemos utilizado la propia inicial del nombre, por ejemplo, L, P, C ... Una vez «bautizados» los pequeños, la educadora se hace una foto con cada uno de ellos, realizando el signo de éste y del mismo modo cada educadora se hace una foto realizando su propio signo, colocándose después todas las fotos en la zona de la alfombra, a la altura de los pequeños para facilitar su aprendizaje.



En segundo lugar se elaboró una secuencia de las rutinas diarias del grupo a través de fotografías colocadas en la zona de la alfombra y por las que se guiaría el pequeño a lo largo del día.

En la parte de arriba de la zona de la alfombra teníamos las fotos de las diferentes rutinas colocadas del revés, y dejábamos visible solo la foto de la actividad que vamos a realizar, y así sucesivamente a lo largo del día, era como un reloj para el pequeño sordo que también aprovechaban los demás.

En cuanto a las adaptaciones que hemos realizado para el momento de encuentro, usamos diferentes dibujos o fotografías que nos sirven de apoyo junto con la lengua de signos para transmitir diferentes informaciones. Por ejemplo: ¿qué comemos hoy?, utilizamos tarjetas con dibujos de diferentes alimentos, que van cambiando en función del menú.

Los días de la semana, con los que vemos cómo va pasando ésta y cuánto queda para llevarnos el cuento de la biblioteca viajera a casa.

La poesía de la carita... con fotos de diferentes partes de la cara y del cuerpo, pues en LSE la mayoría de las partes del cuerpo se dicen señalándolas. Para ver quién ha venido y quién no, acompañamos el nombre y símbolo de cada uno con su signo en LSE.

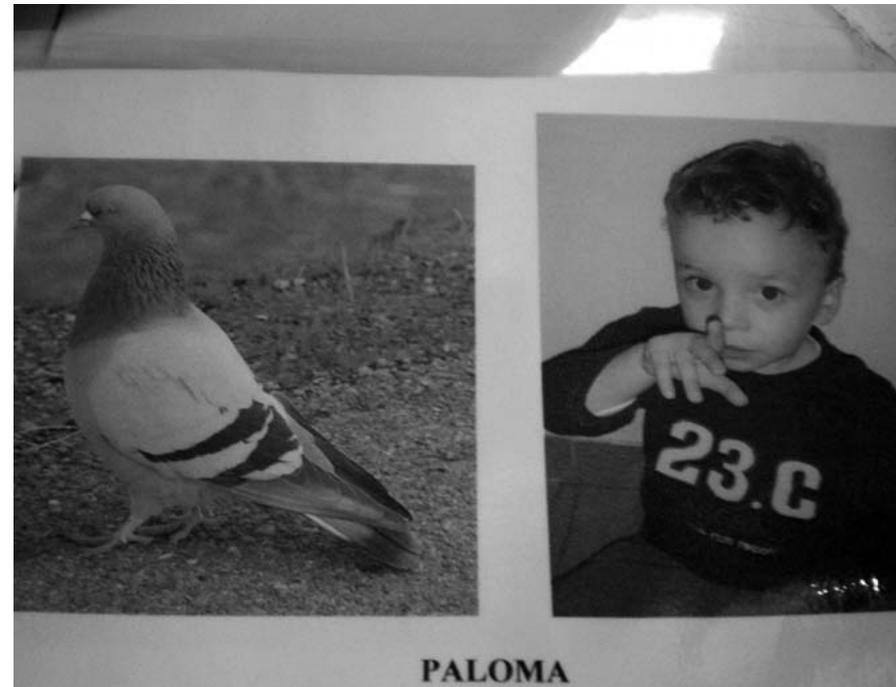


Otra de las adaptaciones que hemos considerado importante llevar a cabo, ha sido la de las canciones que día a día compartimos pequeños y educadoras y que son una parte esencial de la asamblea. Para ello montamos, con ayuda de dibujos, una pequeña historia sobre lo que trata cada canción. De esta forma integramos al pequeño en este momento y puede disfrutar igual que los demás viendo esa pequeña historia.

Con algunos cuentos, hemos realizado el dibujo de los personajes y los hemos ido contando como si fuera una pequeña función de títeres, utilizando la lengua de signos. Otros cuentos los hemos contado con las propias imágenes del cuento adaptándolas a la lengua de signos. También se ha elaborado un libro de imágenes de objetos cotidianos de las temáticas trabajadas (otoño, animales...) acompañadas del signo correspondiente.

Para diferenciar los rincones de juego, utilizamos fotos de los propios pequeños desarrollando el juego, y el dibujo del rincón con su signo correspondiente, con el fin de que todo el grupo se familiarice con él.

En cada grupo, existen unas normas básicas que todos intentamos que los pequeños cumplan, como, por ejemplo, no pegar a los amigos,





permanecer sentados durante la comida, recoger los juguetes cuando terminemos de jugar... Para ello buscamos unos dibujos sencillos que representaran cada norma y los colocamos en un lugar visible, acompañándolas del signo correspondiente en LSE, para facilitar la comprensión y ejecución de las mismas.

Es importante hacer hincapié en los sentimientos (contento, triste, enfadado), como también es importante tener en cuenta la expresión facial a la hora de comunicarte en LSE exagerando incluso si es necesario.

Para organizar y clasificar el material, colocamos igualmente fotos y dibujos, para que sepan visualizar dónde deben guardar cada cosa, incluidos los zapatos.

¿Cómo transmitir información a los niños y niñas sordos?

Estrategias visuales

Cualquier persona sorda que se encuentre de espaldas a nosotros no recibirá ningún tipo de mensaje que queramos transmitirle. Por ello hemos de emplear otros medios para llamar su atención y conseguir que



nos mire, pues el contacto visual es imprescindible para poder iniciar cualquier conversación. Teniendo en cuenta todo esto, hemos utilizado diferentes estrategias de comunicación visual:

De llamada:

- Cuando el pequeño está cerca, se utiliza el contacto físico para llamar su atención. Tocándole suavemente en el hombro, brazo o pierna. Nunca tocarle por la espalda o en la cabeza o cogerle por la barbilla y girarle la cara.
- Cuando el pequeño está lejos, lo más utilizado es agitar las manos pues este movimiento puede ser captado fácilmente por él, y teniendo en cuenta que nuestra escuela no es una escuela preferente de sordos y por lo tanto no está adaptada con luces que se encienden cuando alguien abre la puerta, o cuando suena un timbre, hemos llamado su atención encendiendo y apagando las luces, o, si compartíamos una superficie como las mesas, golpeando suavemente la mesa con la mano, para atraer su atención mediante la vibración que se produce. Otra forma es golpear el suelo con el pie.

¿Cómo explicarle lo que tiene que hacer?

Tenemos que seguir una secuencia adecuada, seguir siempre el mismo procedimiento al dirigir la atención del pequeño hacia las cosas de modo que podamos dar información y que al mismo tiempo el acto de señalar tenga significado para él, por ello tanto para realizar las diferentes actividades como para la adquisición de las rutinas primero captamos su atención visual, colocándonos al mismo nivel que el pequeño y utilizando las estrategias anteriormente mencionadas: señalar el material que vamos a utilizar, volver a captar su atención y explicarle qué vamos a hacer en lengua de signos, y por último volver a señalar el objeto o material sobre el que hemos dado la explicación, y sobre todo tener paciencia y repetirlo si es necesario, respetando siempre el ritmo del pequeño para comprender lo que le estamos pidiendo.

¿Y si la familia también es sorda?

Como hemos mencionado anteriormente tenemos tres pequeños con discapacidad auditiva en nuestra escuela, dos de ellos con familia oyente,



el tercero con familia sorda. Para comunicarnos con ésta en el momento de la entrada, la salida y de algunas actividades a las que ha asistido y colaborado en la escuela, hemos utilizado la lengua de signos, información escrita, y lectura labial, y para las reuniones y tutorías, esta familia acudía con intérprete.

Todo el equipo de la escuela ha realizado un curso de iniciación a la LSE y las educadoras tutoras de estos pequeños tienen un nivel más alto al haber realizado otro curso anteriormente, lo que facilita tanto la relación con las familias como el trabajo en el grupo.

Entidades colaboradoras

Toda esta información acerca de las adaptaciones, estrategias de llamada, que han permitido el trabajo con estos pequeños en el grupo, nos ha sido proporcionada por el Equipo de Atención temprana de la Escuela, por el Equipo específico de Discapacidad Educativa de la Comunidad de Madrid, y algunas entidades privadas como Comunica, y CNSE, así como la aportación de materiales y la realización del curso de LSE. ■

EL cuerpo como vehículo relacional

Propuesta de arte-psicomotricidad

Sergio Diez, del Consejo de *Infancia* en Cantabria
Fotografías: niños y niñas del grupo de 2 y 3 años del
CEIP Virgen de la Velilla (Polientes, Cantabria)



Toma de conciencia a través de la pausa, la observación y la verbalización.



La representación de lo que ven, de lo que se siente, de la futura acción...



Descalzos y en la frontera contenemos el impulso y desarrollamos la acción mental, a la espera.



La fusión con el medio,



la transformación del espacio...



La toma de conciencia la huella que dejamos tras nuestras acciones, el transcurrir temporal.



Valorar y disfrutar lo que vimos, lo que hicimos... lo que construimos en la evocación del recuerdo.

«Y tú... ¿quién eres?»

El proyecto que trabajamos fue los dinosaurios. La propuesta surgió espontáneamente mientras terminábamos de investigar el sistema solar. Un niño trajo un libro donde se mostraban meteoritos cayendo desde el cielo y en él descubrimos que los animales que entonces estaban en la tierra desaparecieron debido al impacto producido. Teniendo en cuenta que nos ofrecía estímulos poderosos que despertaban la curiosidad de los niños y niñas, el equipo decidió investigar acerca de los dinosaurios. Al principio, les mandamos una nota a las familias donde les explicábamos el tema y cómo podían colaborar con nosotras desde sus casas. Programamos actividades variadas para cada uno de los rincones del aula: conocer los nombres de los dinosaurios más representativos, sus

Las maestras de los tres grupos de 5 años, del CEIP El Canario, de la isla de Gran Canaria, estamos contentas por poder compartir con otros compañeros y compañeras nuestra experiencia, dada la gran motivación e interés mostrada por los pequeños en la experiencia «Y tú... ¿quién eres?». En ella, los niños y las niñas se convirtieron en verdaderos protagonistas, implicando a sus padres en la búsqueda de información, fotos, láminas, películas, documentales, cuentos, libros... que nos sirvieron para decorar el espacio y adquirir nuevos conocimientos.

características, qué comían, cómo vivían, etc. A través de estas propuestas aprendieron ciertos términos que hasta ahora desconocían, como por ejemplo, extinguido, herbívoro, carnívoro, omnívoro, piscívoro, paleontólogo, fósil... Para tratar todos estos

M.^a Araceli Arencibia, Miriam Herrera, M.^a Ángeles Domínguez

aspectos, las maestras confeccionamos diferentes carteles que nos servían de apoyo visual a todo lo que íbamos descubriendo.

Para detectar las ideas previas de lo que conocían, desconocían o

confundían sobre el tema, realizamos, como siempre hacemos al comienzo de cada unidad, un mural a partir de la pregunta: ¿Qué son los dinosaurios? En dicho mural fuimos apuntando las



ideas que iban aportando sobre donde vivían, qué comían, su tamaño, el nombre de alguno de ellos. Lo colgamos en un lugar visible para que, a medida que íbamos investigando sobre el tema, pudiésemos comprobar qué ideas de las que tenían eran o no ciertas.

A continuación relacionamos, de manera más detallada, las actividades realizadas:

Creamos el «Rincón de los Dinosaurios», en el que los niños y niñas hicieron una cueva con papel continuo, un lago con papel de seda, palmeras de plastilina y un poco de tierra y picón. Una vez creado el paisaje, los pequeños colocaban los dinosaurios que iban trayendo a la escuela. Previamente, en la asamblea, explicaban cómo se llamaban, qué comían, cuál era su característica más significativa... Esta información la buscaban en casa.

A medida que descubríamos el nombre de un nuevo dinosaurio colocábamos en un mapamundi un dibujo de dicho dinosaurio sobre el o los continentes donde se habían hallado sus fósiles.



Rincón de los puzzles

Entre otras actividades, los niños y niñas hicieron un puzzle de dinosaurio que con anterioridad habían coloreado y recortado. Además teníamos tarjetas de dinosaurios para relacionar con sus sombras, y otras para relacionar con sus esqueletos.

Rincón de las letras

Repasaron vocabulario relacionado con el tema en mayúscula y minúscula en tarjetas plastificadas y reutilizables, realizaron un acróstico, escribiendo los nombres de los compañeros y compañeras que comenzarían con cada letra de la palabra DINOSAURIO (previamente en la asamblea ya habíamos trabajado esta palabra: cuántas y qué letras la componían), y calcaron imágenes de dinosaurios para posteriormente colorearlos y copiar su nombre.

Rincón de la plástica

Se realizó la tarjeta de felicitación navideña, que mostraba a un dinosaurio vestido de Papá Noel; un huevo que al abrirse... ¡sorpresa! aparecía un dinosaurio; y una actividad mágica: en un folio blanco, en el que previamente las maestras

habían calcado con ceras blancas distintos dinosaurios, los niños y niñas pintaron con témpera negra diluida en agua. Con gestos de asombro y alegría iban comprobando que en esos folios blancos y mágicos iban apareciendo diferentes dibujos de dinosaurios.

También en este rincón realizamos la portada que pusimos en la carpeta donde guardamos los trabajos realizados en los diferentes rincones durante el primer trimestre, y en el que se mostraba a un dinosaurio y varios meteoritos cayendo a la tierra.

Durante el transcurso de esta experiencia se decoró un Diplodocus y un Triceratops con trocitos de papel de revista, que recortaron y pegaron hasta llenar toda la figura. Estos dinosaurios gigantes fueron colocados en la entrada de las clases de 5 años.

Algunas actividades fueron realizadas conjuntamente en gran grupo, como por ejemplo: «Las huellas de dinosaurios»: cada niño y niña manipulaba y extendía un poco de pasta de arcilla y en ella, utilizando los diferentes dinosaurios del rincón, estampaba las huellas de los mismos. Al terminar, cada uno pintaba sus huellas con acuarelas, y una vez seca la pegamos con cola en una cartulina DIN-A 4 a modo de cuadro.



Hicimos un mural con fotos de distintos dinosaurios que actualmente se encuentran en el Museo Natural de Londres y vimos en el ordenador un vídeo que nos mostraba la reproducción exacta de un Tiranosaurio Rex y que también se encuentra en dicho museo.

Como actividades de cierre llevamos a cabo dos, una realizada dentro del aula y otra en el patio: en el aula, modelamos con plastilina: cada uno modeló el dinosaurio que más le había gustado. Luego hicimos una exposición con ellos; en el patio, nos convertimos en Paleontólogos: Los niños y niñas formaron grupos de Paleontólogos. El grupo de los Triceratops, de los Diplodocus, de los Pteranodones, de los Velociraptores y de los Tiranosaurios Rex.



Cada grupo llevaba un distintivo (un collar con el dibujo del dinosaurio del que tenía que buscar sus fósiles) e iba provisto de baldes, pinceles, palas y rastrillos.

Las maestras con anterioridad, habíamos hecho los fósiles de dinosaurios (huesos de diferentes tamaños y grosores, cuernos, huellas, cabeza de Triceratops...) con polispán y los enterramos en la zona de tierra con la que contamos en el patio de infantil. Antes de proceder a buscar los fósiles como auténticos paleontólogos, se les explicó que tenían que hacerlo con mucho cuidado para no romperlos ya que eran muy frágiles y este trabajo requería de mucha delicadeza.

Por último, y después de pasar un buen rato buscando fósiles muy entusiasmados, se declara «Buenos Paleontólogos» al grupo que presentó sus fósiles sin estar rotos o estropeados.

Para terminar, queremos completar esta información con una invitación para visitar el blog de Infantil de nuestra escuela, blog en el que se puede ver un montaje audiovisual de las actividades de esta experiencia en cada uno de los tres grupos en los que se llevó a cabo:

<http://ceipelcanario.blogspot.com/2010/03/y-tu.html>



FRATO 81

O XANTAR NA GARDERÍA

Francesco Tonucci: FRATO *grafías*. 35 ANOS DE HUMOR DENTRO DA EDUCACIÓN,
Vicerreitorado de Extensión Universitaria e Estudantes da Universidade de Vigo, 2004, página 50.

...y una obra de **Miró** se hizo fuente de conocimiento

Ha llegado a la clase un libro sobre Miró y a los chicos y chicas les ha llamado la atención una de sus obras, *La Canción de las vocales*. Partiendo del interés que muestran tomamos las medidas del cuadro (350 x 114) y con cello de color hemos colocado en el suelo del aula la

silueta del cuadro para hacernos una idea de su tamaño real. Para ello utilizamos una regla de un metro.

Primero, para que los pequeños fuesen conscientes de esta medida les hemos preguntado: «¿Sois más altos o más bajos que un metro?», a

Los protagonistas de esta experiencia son los niños y niñas de 4 años de C.P. Mendigoiti de Pamplona. Una obra de Miró, *La canción de las vocales*, fue el centro de interés y a partir de esta y tomando como referencia el libro de M. Nemirovsky *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito* trabajamos distintas áreas. Por un lado la plástica, reparando en las formas y los colores; por otro lado la lengua, partiendo de las posibilidades que nos da el título de la obra así como realizando una nota para las familias invitándolas a la exposición, y en lo que corresponde a las matemáticas tuvimos en cuenta la medida y la forma de la obra.

Idoia Carricas

lo que todos y todas nos hemos comparado con la regla. Miramos cuánto mide el cuadro de Miró y escribimos la medida en la pizarra y comentamos: «El cuadro tiene 3 metros de alto. ¿Cuántas veces esta regla?» Algunos responden: «tres veces». Con la regla hemos hecho tres marcas

en el suelo para dibujar el largo con el cello. Con el ancho del cuadro hemos seguido el mismo procedimiento. Cuando hemos cerrado el rectángulo los pequeños han dicho que parecía una piscina y han estado saltando dentro y fuera del rectángulo.

«Nosotros también queremos hacer un cuadro»

Nos sentamos alrededor del rectángulo y seguimos recogiendo más información sobre esa obra que nos ha gustado.

Leemos el título del cuadro: *La Canción de las Vocales*. Al estar en un modelo en la lengua vehicular, el euskera, siendo la mayoría de los pequeños castellano parlantes, les invito a que hagan la traducción a este idioma, y así lo hacen: «*Bokaleen Kanta*». El título nos da pie a recordar cuáles son las cinco vocales. Al lado del título leemos el año de realización y para que la referencia sea significativa la maestra hace el siguiente comentario: «el cuadro se pintó en 1967. Este cuadro tiene un año más que yo y yo tengo 40 años. ¿Cuántos años tiene el cuadro?»

Nos fijamos en el fondo del cuadro: es todo negro. La maestra comenta:

–Para pintar semejante cuadro tan grande, Miró tuvo que trabajar mucho.

–Nosotros también lo podemos hacer –contesta Leire.

–Ah sí, ¿cómo? Nosotros no tenemos un papel tan grande.

Y a Iván se le ha ocurrido una solución:

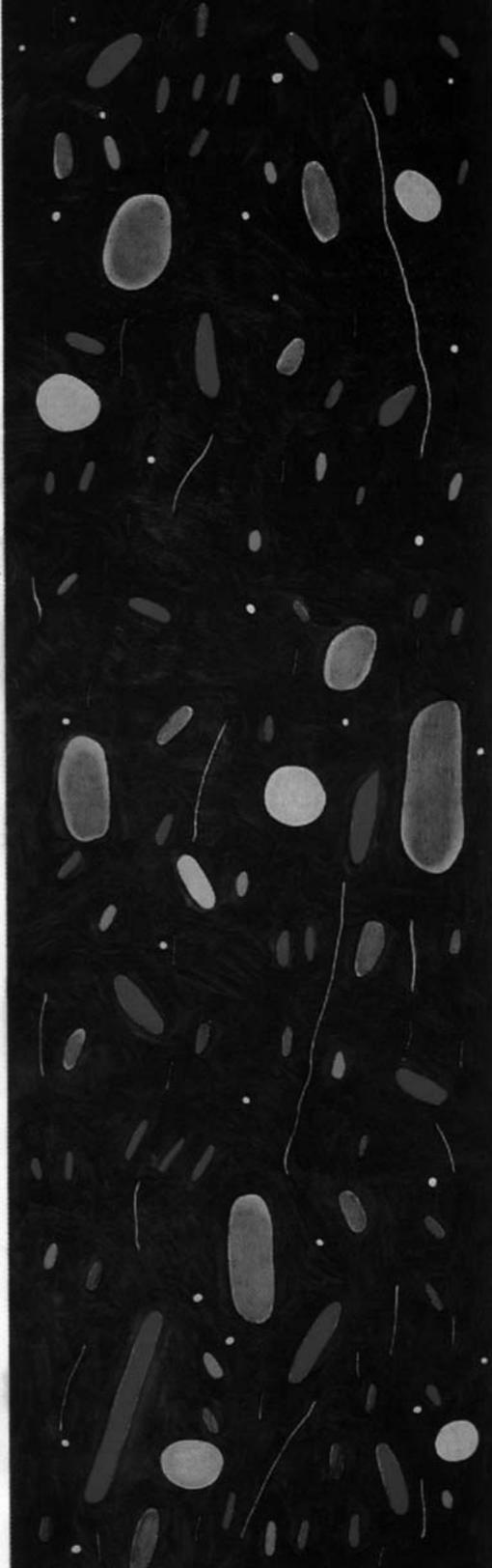
–Pues mira, cogemos muchos papeles pequeños así –y empieza a rellenar el área del cuadro.

–Y luego los pegamos con cello –apunta Iñigo.

Y para redondear el trabajo preguntamos: «y si en vez de hojas de A4 ponemos hojas A3, ¿tendremos más o menos trabajo?» Rápidamente contestan todos: «menos». Pronto nos ha llegado la hora de ir a comer, pero a la tarde seguiremos con el trabajo ya comenzado. En el ambiente se respira emoción; todos desean que llegue cuanto antes la tarde para pintar muchas hojas de negro con el rodillo.

Horizontal y vertical

Antes de empezar a pintar las hojas con el rodillo pregunto cuántas hojas serán necesarias. «Muchas», contestan. Con lo que empiezan a rellenar el área del rectángulo con hojas. Cada uno coge una hoja y espera su turno. Pero al colocar las hojas en el área...



–Las hojas se salen fuera.

–¿Qué pasa? A la mañana esto no pasaba –apunta la maestra.

Todas las niñas y niños han dejado de colocar y se han quedado mirando el cuadro. Iván se ha dado cuenta: «Le tenemos que dar la vuelta a las hojas, así» y las hojas que estaban en vertical las han puesto en horizontal. Al percatarse de que así las hojas quedan dentro del área, todos los compañeros las han puesto como correspondía.

Llega la hora de ir a casa y no sabemos si hemos pintado suficientes hojas. Las contamos y son 26. «¿Creéis que hemos suficientes hojas o serán pocas?», pregunta la maestra. Para algunos, 26 son muchas y nos hemos pasado. Otros opinan que habrá que hacer más. Comprobaremos sus hipótesis el próximo día.

El cálculo

Al día siguiente seguimos sin ponernos de acuerdo sobre si hemos pintado o no suficientes hojas, por lo que decidimos comprobarlo poniendo los papeles pintados en el área. Pronto nos damos cuenta de que hacen falta más.

–¿Cuántas hojas más hacen falta? –pregunta la maestra.

–No sé –contestan algunos.

–¿Más o menos de 20? –intenta aproximar la maestra, y todos tienen claro que menos de 20 y empieza la lluvia de números.

Comprobamos otra vez colocando en el espacio que quedan hojas en blanco y concluimos que son siete las hojas que faltan. Aquellos que han acertado se ponen muy contentos. Pero surge otra vez un problema, la séptima hoja no entra entera; «¿Qué hacemos? «Cortarla», dice alguien. Por casualidad cogen una hoja A4 y coincide con el hueco que faltaba por rellenar. El área del cuadro son 32 hojas A3 y una A4.

Repartimos el trabajo para terminar el fondo; unos pintarán las siete hojas que quedan y otro grupo empezarán a pegar las hojas. Antes de pega, hay que dar la vuelta a las hojas para que el cello no se note. Por fin hemos terminado. Damos con cuidado la vuelta al cuadro y nos quedamos mirando nuestro trabajo con orgullo.

A vueltas con el título

Seguimos dándole vueltas al título de la obra: *La Canción de las Vocales*. Nos fijamos bien en la lámina del libro y nos damos cuenta de que hay cinco colores con lo que decidimos entre todos qué vocal le corresponde a cada color:

A blanca
E morada
I roja
O naranja
U verde

Sorteamos una vocal mediante papelito para cada uno, y por turnos y siguiendo el orden de

las vocales, de la lámina del libro elige cada cual una mancha para situarla en nuestro cuadro. Les cuesta situar la mancha que han elegido en el cuadro que hemos hecho, pero ha sido una actividad muy valiosa para trabajar los conceptos básicos.

Además intentamos guardar las proporciones, por eso las manchas vistas en el libro había que agrandarlas para adecuarlas a nuestro cuadro.

¿Y dónde lo colgamos?

Queríamos colgar el cuadro en el espacio propio de nuestro grupo, pero, al medir su altura, nos dimos cuenta de que nuestra clase era más baja que nuestro cuadro. Julen, que no se fía de las medidas, decide ir a por una escalera para comprobarlo *in situ*. ¡Qué pena! Realmente no entra en la clase. Iván coge unas tijeras para arreglar rápidamente el problema. Quizás en vez de ponerlo en vertical si lo ponemos en horizontal podría entrar. La idea de Iñigo es buena, pero la maestra les dice que habría que ser fieles a la obra de Miró.

Ya que no podíamos colocarlo en nuestra clase fuimos a buscar por la escuela un lugar adecuado para colgar nuestro trabajo. Como por sus medidas trasladar el cuadro de un lado para otro era muy incómodo, fuimos con la regla de un metro midiendo todos los rincones de la escuela donde sería posible colgar nuestra obra: «aquí tres reglas y un poquito más». Por fin encontramos un sitio: el descansillo de la escalera.

«Y si los mayores rompen nuestro trabajo, ¿qué?»

Al ponerlo en la pared nos dimos cuenta de la dimensión de la obra, ¡qué diferente es verlo en el suelo a colgado en la pared! Los chicos y chicas están muy orgullosos. Julen no quiere volver a clase, se ha quedado vigilando para que nadie rompa el cuadro. ¡Menudo disgusto si se rompe! Así que pasamos por los grupos de los mayores explicando nuestro trabajo y pidiendo que lo respeten, trabajando así la función comunicativa del lenguaje (recordad que la mayoría de los pequeños son castellano parlantes, y al dirigirse a los mayores del colegio lo hacen en euskera).

Miró en nuestra casa

A través de una circular, que hemos pensado entre todos, invitamos a las familias a ver el cuadro.

Las familias han participado con gran interés en este proyecto mediante revistas y libros que han traído los pequeños a la escuela.

El arte ha entrado en el grupo y parece que el nombre de Miró y su modo de pintar no se nos olvida, ya que a lo largo del curso surgen referencias al pintor. Además este trabajo realizado entre todos ha unido al grupo y lo ha identificado con su trabajo. ■

Bibliografía

- ERBEN, W.: «Miró: El hombre y su obra», *Advanced Marketings De RI De Cv*, 2003.
NEMIROSVKY, M.: *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*, México: Paidós, 1999.

¡Llega un bebé a casa!

¿Por qué no aprendemos cosas de los bebés? A esta pregunta surgió de una situación particular se responde con una nueva pregunta:

¿Por qué queréis aprender cosas de los bebés?

Hace días que la llegada a clase por las mañanas de una niña es dificultosa; viene con los ojos rojos de tanto llorar y entra cada vez más tarde porque demora la entrada lo máximo posible. Esta situación la percibe el resto de los pequeños y le hacen saber que se han dado cuenta del llanto; cada vez que notan que le tiembla la voz, se lo vuelven a recalcar, o le dicen: ¿ya vas a llorar otra vez?, o ¡... está a punto de llorar!

Tras mucha insistencia en días continuados, por fin descubrimos que su madre está embarazada. La situación está siendo problemática para la niña ya que se niega a ir a la escuela, llora en casa por las mañanas por no querer ir, porque quiere quedarse con su madre más tiempo; cualquier cosa relacionada con el futuro nacimiento

Ante la situación de ir a tener un hermano, vivida con inquietud por una compañera, los niños y niñas del grupo de 4 y 5 años de la escuela Campo de Níjar Sur, Almería, se plantearon aprender cosas de los bebés, con el propósito de que su compañera entendiera que sus padres la iban a seguir queriendo.

M.^a Victoria Romera

del bebé está alterando su forma de ser y su comportamiento. Al hablar con su madre, que no sabe por dónde atajar la situación, y

comentar que todo está relacionado con el embarazo, ella dice que no, que a la niña no le importa, pero tras explicarle algunas de las situaciones y conversaciones que se producen en la escuela, ella cae en la cuenta de otras que ocurren en casa y empieza a entender algunas preguntas y dudas que surgen a veces pero que ella jamás pensó que pudieran estar relacionadas con esta nueva situación.

Llevamos una semana en la cual nuestra asamblea empieza tratando el tema e intentan explicarse entre los pequeños, dando cada uno su opinión, intentando hacerle entender a ella la situación, o explicando lo que creen que sucede pero que, dicen, no es verdad que va a pasar. En un momento de silencio, donde todos la miran tranquilamente, ella termina diciendo que sus padres

ya no la van a querer cuando nazca su hermano. El llanto vuelve de forma desconsolada y la miran atónitos sin saber ya qué hacer ni decir para evitar esta situación sin apariencia de arreglo porque se han dado cuenta de que sus comentarios, sus opiniones, sus ideas y todo aquello que aportan no consuela a su compañera. La pregunta planteada por ellos mismos al inicio de este texto, y mi contestación en forma de pregunta, hace que surja la razón y justificación de este proyecto en boca de los niños y niñas de cuatro y cinco años, ya que es una clase mixta de un colegio rural: «Porque si aprendemos cosas de los bebés, ... se enterará que sus padres siempre la van a querer aunque tenga más hermanos».

Empezamos a organizar nuestro proyecto y para ello cogí lo que los pequeños llaman mi «libreta mágica», que consiste en una agenda de formato grande donde voy apuntando todo lo que surge en el grupo y en la asamblea: opiniones, comentarios, preguntas, dudas, intercambio de ideas, decisiones y reparto de funciones o trabajo...; empieza su andadura el proyecto.

Llegar a este punto no es accidental, ni surge de la noche a la mañana; es un largo camino de forma continuada y con esfuerzo por parte de todos para que sean capaces de hablar sin atropellarse, o por lo menos, no convertir la asamblea en una discusión interminable sin entenderse porque todos quieran intervenir aturulladamente. Ser capaces de tomar decisiones por sí mismos aunque no sean acertadas siempre y respetar la opinión del resto sin menosprecio es una meta. Es el tercer año que trabajan de esta forma y son «conscientes» de la tranquilidad que hay que tener a la hora de hablar porque yo escribo a la vez que intervengo y les escucho; necesito tiempo para hacer las tres cosas. En ocasiones, cuando al día siguiente retomamos nuestra conversación, les leo lo recogido el día anterior y, a veces, se producen cambios de opinión o se sigue algo no concluido.

Reunidos en la asamblea empezamos a exponer nuestras opiniones:

¿Qué sabemos sobre el tema?

Los conocimientos previos son los que nos van a dar el punto de partida para seguir, para construir la realidad sobre lo que saben, o desconocen, a través de lo que descubran por observación, investigación, manipulación... para modificar los esquemas que poseen con los elementos que van conociendo y, así, descubrimos en la conversación las cosas que conocemos que pueden ser acertadas o no en el mundo real: «los bebés están en la barriga de las madres antes de nacer y después lo sacan», «el bebé se muere si alguien le pega a la mujer»; esta afirmación hace surgir el tema del maltrato y concluyen que no se le pega

a nadie aunque no esté embarazada o a cualquier otra persona sea pequeña o mayor; otro aspecto muy claro es que hay que darle teta para comer; en cuanto al comentario «las mujeres se quedan embarazadas cuando se casan», otra niña le rebate diciendo que eso no es verdad porque su hermana tiene una niña, vive con su cuñado pero no se ha casado, otro niño hace la misma afirmación porque las cuñadas de su hermana están embarazadas y no se han casado pero otra niña da por zanjada la cuestión: mi padre y mi madre no están casados y tienen cuatro hijos, mi padre tiene dos más que ya son mayores.

¿Qué queremos saber?

Cómo se cuida, cómo se le da teta, cómo se mete un bebé en la barriga, cómo sabe cuando tiene que salir, cómo se sabe si es un niño o una niña, cómo se sabe si hay más de un bebé, cómo hay mamás embarazadas y la barriga no la tienen gorda, por qué no se muere cuando está en la barriga si nadie le da de comer; esta cuestión provoca la respuesta de un niño: se alimentan por un cordón que hay en el ombligo, por dentro, porque no pueden comer comida como nosotros; ¿siempre tiene que haber un papá?, ¿por qué lloran cuando nacen?, ¿por qué en la tele siempre le dan un palo en el culo?, ¿los padres siempre quieren a todos los hijos?

¿Cómo lo vamos a hacer?

Buscando cosas, hablando contigo (se refieren a mí), viendo películas, dibujando, escribiendo, recortando revistas pero guardando las cosas en una carpeta, puntualiza uno de ellos.

¿Qué necesitamos?

Para aprender todo lo dicho, necesitamos el ordenador, los libros, revistas, folios y lápices para dibujar y escribir pero para cuidar de verdad al bebé necesitamos pañales, biberón, chupete, toallitas, pijama, chaqueta, cuna, bañera, silleta... y alguien añade como si de pronto volviera a la realidad: «¿Y el muñeco?, porque entonces ¿a quién vamos a cuidar?»

¿Dónde vamos a buscar información?

En los libros, en las revistas, en el ordenador, preguntando a las mamás, que venga la maestra María del Mar que va a tener un bebé y le preguntamos, mi madre también puede contar cosas del bebé, pero a lo mejor no puede venir porque tiene que ir a CASI (lugar de trabajo de su madre) todos los días.

¿Dónde vamos a colocar todo lo que encontremos?

Hacemos el rincón del bebé y lo ordenamos como si fuera su habitación; podemos poner el libro de las hojas que se ven (carpeta de hojas plásticas transparentes que utilizamos en cada proyecto) para meter las fotos (las que hacemos en clase para después escribir el pie de foto); también los dibujos que hagamos nosotros; y lo que escribimos; la cartulina de colores (carpeta dossier) para guardar las fotos (recortes o noticias) que encontremos; podemos adornar la clase con fotos de bebés; también puede ser de cosas de los bebés; ... Cada uno va agregando su idea, de ahí que parezcan pequeñas frases unidas por su relación pero que a veces no van en orden.



Con la información aportada en la asamblea, tenemos suficiente para concretar el proyecto. Pregunto: ¿Qué hacemos ahora?, la respuesta es unánime «Hacer la nota para nuestra casa». Efectivamente, siempre hacemos una nota informando qué vamos a trabajar, cuando vamos a empezar y pidiendo su colaboración para que nos aporten lo que puedan o crean que nos puede ayudar.

Este último aspecto no siempre da resultado ya que hay proyectos dónde la colaboración desde casa ha sido nula pero el proyecto siempre sigue adelante.

La nota la hacen entre todos; la vamos escribiendo en la pizarra con las aportaciones que van haciendo sobre las palabras necesarias para que se pueda leer; aquellas que fonéticamente suenan igual con unas u otras letras da lugar a que se corrijan entre ellos mismos y otras veces queden tal cual; su sonido para ellos es correcto. La nota queda así tras varias modificaciones:

«Papá i mamá: *Bamos a trabajar* la semana *qe biene* sobre los bebés para *aprende como* se cuidan *i* otras cosas de *eyos* i necesitamos qe nos *alludeis* a *encontra* cosas *qe* podemos *trae* a la escuela. Gracias».

Las sílabas trabadas tienen claro cómo van escritas; si alguien se salta decir la «r» en cada una de las palabras que la ha necesitado, otro de los más dispuestos en lectura les pone en situación diciendo: ¿Es que tú dices «sobe»? , lleva «r» porque es «sobre, bre, bre».

Ya completa su escritura en la pizarra, empiezan a surgir dudas de algunas palabras al verlas plasmadas: «ellos» y «que» son las más controvertidas. Tras una pequeña discusión, asocian que Quico, el nombre de uno de ellos, se escribe con la Q pero que siempre lleva una U al lado porque van siempre de la mano (en la biblioteca de nuestro grupo encontramos un libro tipo cartilla que representa la Q de esa forma y les gusta verlo de vez en cuando). Una niña, que casi ha aprendido a leer ella sola, es la que rebate «eyos» con ll porque «así se ve fea». Volvemos a corregir la nota y queda así:



«Papá i mamá: *Bamos a trabajar* la semana *que biene* sobre los bebés para *aprende como* se cuidan *i* otras cosas de *ellos* i necesitamos que nos *alludeis* a *encontra* cosas que podemos *trae* a la escuela. Gracias».

Cada uno copia la suya; a los más pequeños les ayudan los mayores, y la idea de uno de ellos es que la nota mejor hecha se fotocopie para los más pequeños porque la suya, a lo mejor, no se puede leer, sus madres no van a saber qué es lo que pone y no van a poder traer nada. Otra aportación de una niña es: «Se lo decimos a los hermanos mayores de los niños «marroquí» porque sus madres no saben leerlo». Nombra expresamente una nacionalidad porque en la clase hay españoles y marroquíes al 50%. Efectivamente, como hacemos en otros proyectos, a la salida al mediodía para casa, cuando los mayores vienen a recoger a los más pequeños, les comunicamos la actividad próxima y la nota, haciéndoles ver, como siempre, que las faltas de ortografía para ellos no tienen importancia porque la pueden leer.

En este proyecto, empezamos a tener aportaciones al día siguiente; una madre trajo la furgoneta en vez del coche para poder meter todos los objetos relacionados con el tema: Una bañera, un cuco, un muñeco del tamaño de un bebé, una cuna de madera tipo balancín, ropa de la cuna, mantón, ropa de vestir y de dormir, toallas... Una de mis compañeras nos trajo cosas de su hija cuando era bebé: biberones, cesta tipo neceser con objetos como peines, cepillos, colonia, polvos de talco, pulsera que ponen al nacer, la pinza del cordón umbilical e incluso el trocito de cordón que tenía guardado. Compramos pañales de recién nacido y cogimos toallitas de nuestro material.

Un grupo de tres pequeños (dos niñas y un niño) se acercó en el recreo a mi compañera, embarazada de seis meses, para preguntarle si podía venir un día a nuestro grupo para hablar de su bebé. Ella les respondió afirmativamente pero llegamos al acuerdo de hacerlo cuando ya hubieran buscado información que les ayudara a plantear preguntas o comprobar en vivo cosas que ya están descubriendo a través de otros medios. La hermana del futuro bebé ha traído las «ecografías» de la barriga de su madre donde está su hermano; las ha colocado directamente en la carpeta destinada a guardar el material para que no se estropeen porque sus padres no quieren que se pierdan. Después se hizo una copia con el escáner y se le devolvió el original.

«¡Vamos a buscar en el ordenador!», indica uno de los niños. Pregunto: ¿Qué podemos poner para encontrar lo que queremos?; el mismo niño responde: «fotos bebé», «no, no, mejor fotos feto, los bebés de la barriga se llaman fetos, me lo ha dicho mi madre, cuando nace se convierte en un bebé», informa una de las niñas. «¡No es magia!,

así que no se puede convertir en un bebé, es un bebé pero más pequeño», vuelve a contestarle; el tándem dialéctico sigue un poco más y el resto les escucha con atención. Mientras tanto, una de las niñas, de pie ante el ordenador que tenemos en nuestra estancia, espera pacientemente, mirando a los dos alternativamente, a ver qué escribe puesto que ya ha abierto el explorador. «¿A quién le hago caso?», pregunta. «Decidid vosotros», contesto. Por mayoría, puesto que una madre ha dicho que se llama feto, eligen «Foto feto». «¡Bien!, pues vamos a ver qué encontramos», les animo. En el buscador escribe el texto, todo junto, y una de las direcciones que encontramos parece ser la secuencia de un embarazo en imágenes. Los más avanzados en el proceso lectoescritor van leyendo despacio y en voz alta para que el resto se entere. Abrimos dicha página y, efectivamente, encontramos una serie de imágenes en color y de un efecto impactante de fetos en distinto tiempo de formación y posturas diferentes. Las van pasando y surgen los comentarios entre el grupo: este es muy pequeño, casi no se ve; casi no tiene brazos; mira este, aquí se le ven los ojos; maestra, maestra, mira el cordón que dije yo que tenía para comer, ¿a qué por ahí no cabe un filete? Tengo una idea, a lo mejor cuando las madres comen mucho, se cuele en la barriga sin que se dé cuenta; no, si las madres comen mucho, mucho, lo único que hace es ponerse muy gorda pero no le entra un bebé. ¡Oh!, mira los dedos. Ese tiene un color muy feo, a lo mejor está muerto; ese se parece a un niño de verdad; los otros no son de mentira, también son de verdad pero más pequeños; maestra, sácalo por la fotocopiadora, podemos ponerlo en el rincón.



El trabajo diario relativo al proyecto, generalmente, se hace en pequeños grupos (no más de tres) y en parejas. Algunas actividades puntuales se hacen de forma individual. Se distribuyeron para buscar todo el material impreso de revistas y suplementos de prensa: un grupo buscó todas las que había en clase y otro grupo en la sala de profesores. Una vez localizadas las dispusieron en una mesa aparte. Otro grupo estuvo buscando entre los libros que había en un rincón del aula pero que no eran de



infantil. La razón de estos libros allí es que esta estancia antes había sido de primaria y no siempre del mismo nivel. Por falta de ubicación en otro lugar, había quedado allí material de cuentos, libros de texto, dossier de recopilación de temas, catálogos... La sorpresa para ellos fue que entre los libros estaba: *¿Cómo nacen los bebés?* Saltaban de alegría por haberlo encontrado. Nuestra siguiente asamblea fue el libro. Tras observarlo, comentarlo, leerlo... surgen aspectos de ¿qué queremos saber?:

¿cómo se hace el bebé?, ¿cómo entra en el cuerpo de la mamá?, y sobre todo confirman que papá y mamá tienen que quererse, por eso no importa que no se casen. El vocabulario también es nuevo: espermatozoide, óvulo, fecundación... No hay risas jocosas, sólo sorpresa e interés por el descubrimiento de sus preguntas.

El material de las revistas es revisado y van recortando todo lo relacionado con el embarazo, objetos que necesita el bebé, niños y niñas de diferentes edades, mujeres embarazadas, mamás con bebés en brazos o niños cogidos de la mano, parejas con niños... y van guardándolo en la carpeta dossier para ir viéndolo más adelante aunque entre ellos ya van comentando. Más adelante, cada grupo selecciona los recortes que les son más significativos; a veces deciden hacer composiciones con dichos recortes, por ejemplo, ante fotos de pequeños de distintas edades, se ordenan y se pegan de mayor a menor o a la inversa y se expresa debajo.

Simultáneamente a este trabajo y de forma individual, en el rincón en que habíamos colocado el material que servía para cuidar el bebé, formando su habitación, ellos lo iban bañando, secando, poniendo el pañal, la ropa o el pijama, colocándolo en el cuco, preparando el biberón, dándoselo y colocándolo posteriormente en la cuna y meciéndolo. El adjetivo «ternura», sin salir de sus labios, era patente en cada acción. La forma de acogerlo en sus brazos, procurando siempre que el cuello nunca quedara en el aire ponía el juego simbólico a la altura de la realidad. Un bebé de verdad no se hubiera sentido «dañado» en sus manos,

pero también afloraron los hábitos de orden y cuidado que han mostrado al hacer las cosas: recoger los objetos y colocarlos en su sitio, doblar la toalla después de secar al bebé, dejar una cosa antes de coger otra, tener siempre ordenado el lugar donde lo cambiaban...

En una de las asambleas surge la pregunta: ¿Por qué crees que tus padres ya no te van a querer? Ella responde: Porque el bebé es un niño y mi abuelo me dice que lo van a querer más a él por eso. «¿El que te recoge cuando salimos?», pregunta su compañero. Ella lo mira como diciendo qué tonterías dices. No, ese no; es mi otro abuelo, el que es gitano y como mi padre también es gitano, pues me lo dice. Así surge la cuestión de la sobrevaloración de un género sobre otro en algunas culturas. Uno de los niños marroquí le dice que su padre no es gitano y que también le gustan más los niños, por eso tiene tantas hermanas, hasta que ha nacido él. Es que los hombres son más fuertes, dice otro niño marroquí; pero las mujeres también trabajan y hacen la comida y barren y limpian y muchas cosas, le rebate una niña. Como siempre hay alguien que va por otra onda, de pronto, se oye la pregunta: ¿Y por qué no le preguntas a tu padre si es verdad?, a lo mejor te da vergüenza. Al día siguiente se presentó su padre allí; fue a llevarla y respondió a la cuestión: «Estoy yo con mi niña que no tengo ojos nada más que para ella, ¿cómo voy a querer más al niño? Todos la miraron como diciendo: ¿Ves?

El día que vino mi compañera a responder a sus preguntas o a contar algo que quisieran conocer, estaban entusiasmados, aunque al principio un poco cortados para iniciar la conversación.



Poco a poco se fue rompiendo el hielo y las preguntas surgían: ¿Cuándo nacerá tu bebé? ¿Sabes si es un niño o una niña? ¿Y si el médico se equivoca? ¿Cuánto tiempo llevas embarazada? ¿Has ido muchas veces al médico? ¿Qué hace el médico? ¿Vas sola? ¿Le has comprado ropa? ¿Y zapatos? ¿Le has comprado un gorro? ¿Le has comprado el biberón y el chupete? ¿Y la cuna? ¿Cómo se va a llamar?... Las preguntas se mezclaban con las respuestas de ella, y algunas preguntas que ella les hacía las respondían espontáneamente.

Empiezan a utilizar el rincón del médico, que ya lo preparamos hace unos meses para otro proyecto, y el rincón de la casita, relacionándolos con el proyecto que tenemos entre manos. Se convierten en mamás embarazadas, médicos que ayudan a nacer a los bebés, mamás y/o papás con hijos que llevan a sus pequeños al médico...

Sus vivencias empiezan a reflejarse en sus dibujos, y los textos que inventan los van incorporando a la carpeta, cada uno metido en una hoja pero aun sin ordenar. Según van terminando sus

producciones, van escribiendo el texto de forma individual pero indicándome qué han puesto por si yo tengo que reescribirlo debajo. En muchas ocasiones no es necesario.

Hago fotos de las actividades mientras las van realizando pero no están pendientes, están acostumbrados. La cámara de fotos es una aliada de nuestro trabajo y es una constante tener recogidas en imágenes nuestras actividades, tanto de acción como de producción, sean dentro del aula, sean en el exterior, sean en conjunto o individuales. La cotidianidad de su uso, hace que no posen aunque vean la cámara en actitud de funcionar. Posteriormente se imprimen las fotos, una o dos por folio, y se van incluyendo en la carpeta de hojas transparentes. A la sugerencia: «Hay fotos sin escribir», siempre surgen voluntarios para ir haciendo el pie de foto. Aun sin nombrar a nadie en concreto, todos quieren participar, por eso tienen que ir turnándose. Esta actividad siempre la hacen por parejas, de forma que se ayudan mutuamente, no sólo en el proceso lectoescritor, sino también en ponerse de acuerdo en la interpretación de la imagen y en el texto que creen adecuado. La foto casi nunca corresponde a la misma persona que escribe el texto.

La maduración de cada pequeño y la fase en que se encuentre en el proceso lectoescritor, va a permitir al texto ser más o menos completo y más o menos legible desde nuestro punto de vista. Aunque, generalmente, las parejas que se forman para esta actividad suelen ser de distinto nivel, hay ocasiones en que no es posible por sugerencia o deseo de los pequeños ponerse con alguien en concreto. En este caso, y sin

intervenir demasiado mientras lo hacen, suelo estar con ellos para «traducir» el texto y transcribirlo debajo.

El libro de cuentos viajeros también apoyó nuestro proyecto. Una madre de la clase de infantil de tres y cuatro años escribió una nana e hizo un dibujo alusivo al tema; lo fotocopiámos en color y lo colocamos en nuestra carpeta de hojas transparentes.

Cuando el proyecto de trabajo está llegando a su fin, ordenamos todas las hojas con las fotos de los pequeños, con los recortes de prensa, con los dibujos realizados, con aquellas en las que solo hay texto, de forma que haya una secuencia del embarazo desde su formación hasta el nacimiento, objetos, lugares o personas que son indispensables así como todo aquello que han considerado oportuno al tema.

Según su opinión, trabajar cosas de los bebés ha permitido suavizar la tensión de su compañera que les preocupaba. En un principio, el cierre de este proyecto lo escribió una niña, como pie de una foto de su compañera, donde le razonaba de esta forma: «cuandotumadre-tenga el bebé yo creo que te pondrás contenta porque seguro que estás esperando a tu hermano y no llorarás»). Efectivamente, a los pocos días, nació el bebé y trajo la foto del recién nacido para que la viéramos y la incluyéramos en nuestro proyecto. La pasé por el escáner y la incluí en nuestro cuaderno. Al final, lo terminó ella misma, escribiendo: «miermanoanacidoilekielomuchopapaimamaiyoimanuelsekieren». ■

Límites

que ayudan a crecer:

diálogo

Un recién nacido es un ser humano que desde el primer momento se comunica plena y activamente con su entorno. Hoy en día tenemos una gran seguridad con respecto a que los vínculos son el aspecto más importante para que un pequeño crezca y se desarrolle armoniosamente. La base de casi todo consiste en que se sienta ligado a alguien y se sienta seguro. Buena parte de esta seguridad se la proporciona su entorno y más concretamente los adultos que cuidan de él. Los adultos que saben *interpretar* las señales del pequeño y que responden, no siempre porque es imposible, pero casi siempre en armonía con él, que lo comprenden y traducen el mundo para él, ofrecen una buena base para su desarrollo.

El pequeño necesita alguien que lo ayude a comprender qué le pasa y qué acontece a su alrededor. A través de nuestras reacciones, de las interpretaciones que hacemos de su llanto y sus gestos, se forma una imagen de sí mismo

Vínculos y límites son elementos fundamentales en el desarrollo de los niños y las niñas. Los vínculos aportan a los pequeños la seguridad necesaria para crecer y desarrollarse en la medida en que garantizan que alguien interpretará y dará respuesta a sus necesidades. Los límites, simbolizados inicialmente por la espera entre la demanda del hijo y la respuesta de los padres, lo ayudan a percibir su individualidad y a tener más conciencia de sí mismo.

Asha Phillips

y del mundo que lo rodea. Si cuando viene a casa algún extraño, el bebé llora y reaccionamos diciendo «atención, no hagáis ruido, entrad despacito...», de alguna manera le informamos de que la persona que entra da miedo, de que su mundo es peligroso. Si en cambio le decimos: «no pasa nada, ha llegado María...», el pequeño interpreta que esta persona no representa ningún peligro y que puede estar tranquilo. En la medida en que se presente el mundo como un entorno seguro o inseguro así se sentirá el pequeño.

El llanto es la forma de comunicación más importante del pequeño, su lenguaje principal. Conviene que los adultos de su entorno lo interpreten y se den cuenta de cuál es la causa y el sentido de ese llanto. Si reaccionan con angustia, es como si le devolviesen su mensaje sin cambiar nada. En cambio si lo absorben, lo redirigen, pueden presentar al pequeño una visión diferente de lo que le pasa: «Estás cansado y quizás tienes sueño, ¿verdad? Te pondré en la cuna a ver si duermes un ratito. Cuando te despiertes te sentirás mucho mejor.» Es lo que el psicoanalista Bion llama *contención*, que es una manera no sólo de interpretar sino también de explicar al pequeño que las emociones fuertes se pueden controlar. Con la ayuda de los adultos, los pequeños van aprendiendo despacito que emociones y sensaciones, por muy vivas que sean, son algo que pasa, que tiene un final y que después todo vuelve a su lugar.



Si siempre se responde inmediatamente al llanto o a cualquier lloriqueo del pequeño, no se le da la oportunidad de percibirse a sí mismo como alguien distinto y separado de los padres. Como dice Winnicott, «a los recién nacidos la adaptación total les parece un acto de magia». En cuanto empieza a llorar aparecen los padres y es como si él los creara con su llanto, *mágicamente*.

Cuando los padres se adelantan a las necesidades del pequeño no sólo no le dan la posibilidad de expresar lo que necesita, sino que además le escatiman la oportunidad de experimentar unas necesidades que se atienden antes de que las haya podido percibir. Si cada vez que llora, se le ofrece enseguida el pecho o el biberón o se le muestra alguna cosa que lo distraiga sin averiguar el porqué de aquel llanto, puede ser que ni el mismo pequeño sepa lo que quiere, no ha tenido tiempo suficiente para percibir hambre, frío, incomodidad... e incluso puede malinterpretar la propia experiencia, como en el caso de pequeños que cada vez que experimentan algún tipo de inquietud quieren comer, pero en realidad no tienen hambre, o los que acaban necesitando que alguien esté siempre a su servicio.

Desde el primer momento debe crearse un espacio entre la demanda del pequeño y la respuesta de los adultos. La «espera» y el «no» introducen este espacio. Un «no», al menos al principio, discreto y suave, no muy duro porque, en realidad, el pequeño no puede soportar demasiadas dificultades. Una «espera» discreta y llena de sentido; un tiempo de escucha. No se trata de dejar llorar al pequeño «para que se le ensanchen los pulmones» ni de hacerlo esperar por sistema; se trata de darnos y darle un poco de tiempo. El tiempo preciso para que el adulto pueda *escuchar* y deducir qué necesita el pequeño y para que éste pueda *escucharse* y empezar a percibir y diferenciar las sensaciones que su cuerpo le procura. Un tiempo de escucha para que entre los dos se establezca el *diálogo* y la *comunicación* necesaria.

En este sentido la «espera» es un «no» *simbólico* que ayuda al pequeño a descubrir que es un ser diferenciado de los adultos que lo rodean, que tiene sentimientos y necesidades propias a las cuales otros responden. La «espera» y el «no» son las dos caras de una misma moneda, son dos elementos que ayudan al pequeño a percibir su individualidad y a tener más conciencia de sí mismo.

Para la mayoría de adultos decir «no» no es fácil por muchas razones: por la propia historia, por la percepción de sí mismos... Decir «no» implica establecer una distancia entre un deseo y su realización, implica establecer un límite. Cuando el recién nacido llora, es importante dejar un tiempo de espera para poder aclarar qué le pasa exactamente antes de dar una respuesta: si necesita comer, si un cambio de postura, etc. Dejar un tiempo de espera entre el lloriqueo y la respuesta es fundamental para que el pequeño pueda percibir qué le pasa.

Si nosotros mismos no podemos esperar, tampoco seremos capaces de decir «no» a la demanda del bebé ni a la interpretación que de ésta hagamos. Nuestras reacciones ante el llanto del bebé, el destete, las primeras separaciones... son buenas oportunidades para empezar a establecer pequeños límites. La primera separación entre la madre y el recién nacido es un primer límite que informa al pequeño de que *él* existe al margen de los *demás* y por lo tanto facilita su proceso de individualización.

Los límites son necesarios para muchas cosas: para que los pequeños se sientan seguros, para que no corran ningún riesgo y para que se desarrollen. Si para los más pequeños son una oportunidad para sentirse personas separadas de los padres, para crecer y desarrollarse como individuos, para los mayores los límites son, también, fuente de seguridad.

Los pequeños de entre dos y cinco años acostumbran a ser apasionados, en su vida todo se produce con mucha fuerza y han de aprender a controlar sus emociones y algunos de los conflictos que comportan. A veces pueden sentirse desprotegidos, completamente a merced de los hechos, pero saber que a su alrededor hay alguien con quien pueden contar, unos brazos que los sostienen, les hace sentir seguros y eso es muy importante para su desarrollo.

Si cuando solicitan atención o quieren una cosa determinada les hacemos esperar un poco o les ofrecemos alternativas a lo que nos piden, los ayudamos a aprender a ser pacientes y flexibles. Pero ya sabemos que no es fácil aceptar un «no» y debemos estar preparados para encajar su rabia cuando no consiguen lo que quieren, y la rabia con frecuencia va acompañada de un sentimiento posterior de culpa. Por eso, después de experimentar este sentimiento tan fuerte, los pequeños pueden sentirse mal si no se les hace comprender que todos sentimos rabia en momentos determinados. La cuestión es ayudarlos a saber qué hacer con ella y a expresarla de maneras aceptables.



El «no» también ayuda a los pequeños a ir aprendiendo a superar la frustración, a no enojarse, a encontrar una manera aceptable de proceder, a no convertirse en *pequeños tiranos*. Cuando han pedido y pedido una cosa y finalmente se la damos, ya no vale nada porque para conseguirla han sido tan *horribles* que el regalo ya no es un regalo y ya no lo quieren. En su interior crece la sensación de malestar porque creen que después de haber sido tan *horribles* nadie les quiere. Creen que *quien no es bueno* –quien no hace lo que los adultos quieren– *no es querido*, y necesitan amor.

Conviene que los pequeños aprendan a vivir en el mundo y, sin las normas que nos permiten convivir con los otros, esto no es posible. Cuando se está en grupo hay que adecuar los propios deseos a los de los demás; en casa puede ser el *rey*, pero en el grupo es uno más, descubre que *no está solo en el mundo*.

La pasión con la que viven las cosas y que con frecuencia domina a los pequeños hace que nos puedan hacer sentir crueles. Sucumbir a su gran fuerza, darles más libertad de la que necesitan les hace correr el riesgo de convertirse en pequeños tiranos, y, en cambio, establecer más límites de los necesarios nos puede convertir a nosotros en tiranos. Cada cual ha de decidir qué límites establecer y reflexionar sobre el porqué de estos límites.

Con los mayorcitos los límites deben ser más claros que con los más pequeños, pero nunca rígidos, ni duros. Debemos ser suaves pero firmes y no dudar, porque la ambigüedad desestabiliza a los pequeños. Con frecuencia los padres quieren que su hijo o su hija esté de acuerdo con ellos y que cuando le dicen: «es hora de ir a la cama», o bien: «es hora de apagar la televisión», se avengan y digan: «tienes razón mamá, ya la apago», pero no es así. Tampoco es necesario negociar demasiado; se puede decir: «hoy es viernes, te puedes quedar hasta tal hora, pero mañana te tendrás que levantar a tal hora», o bien: «de acuerdo puedes acabar de ver los dibujos animados, pero luego a dormir», sin olvidar quién tiene la responsabilidad de decidir. Si siempre se negocia, el pequeño no sabe si el límite es realmente un límite o no y esto lo desorienta. Tampoco es necesario entrar en grandes discusiones ni justificaciones: «sabes, si no apagas la televisión mañana por la mañana estarás muy cansado». Es suficiente con dar una explicación corta, de vez en cuando, sin inquietarlos con largas explicaciones para todo y en todo momento, que acaban diluyendo lo que se espera de ellos. No hay una fórmula mágica, y cada familia tiene que encontrar su propia manera de actuar, ya que cosas que en una funcionan muy bien en otras no.



Aceptar límites no es nada fácil ni para los pequeños ni para los adultos. Estar convencidos de que son necesarios y beneficiosos ayuda a los adultos a establecerlos y a los pequeños a aceptarlos. Como ya se ha dicho, aceptar los límites no es fácil para los pequeños, así pues conviene que estemos dispuestos a ser el blanco de su cólera. No obstante, los padres y los educadores no han de aceptar nunca la violencia, en esto hay que ser firmes. No hay negociación posible, los golpes no son aceptables de ninguna manera.

Si el pequeño se siente comprendido y ve que se reconoce la fuerza con que se manifiesta su sentimiento, tiene menos necesidad de expresarlo de manera agresiva. Cuando se siente incomprendido, se vuelve cada vez más agresivo y destructivo. Una de las maneras de ayudarlo a controlar estos sentimientos tan fuertes es aceptándolos y ayudándolo a encontrar la manera de canalizarlos: «sé que estás muy enfadado y entiendo por qué, pero no puedes hacer esto...»

Existe una estrecha relación entre cólera y agresividad, entre miedo y agresividad. Los pequeños que tienen miedo o que no han tenido muchos límites pueden ser agresivos. Son y siempre han sido apasionados. Quizás ahora son más agresivos porque sienten que el mundo está fuera de control y tienen miedo. Me refiero a la agresividad defensiva de los pequeños que se sienten desamparados. Tanto la agresividad como la cólera son fuerza, energía y, por lo tanto, pueden canalizarse positivamente a fin de no hacer daño a uno mismo ni a los demás. Actualmente los pequeños pasan mucho tiempo encerrados y muy poco al aire libre, hacen poco deporte, no tienen muchas oportunidades de disfrutar de espacios amplios y de libertad; ésta es, quizás, otra razón de su agresividad, están demasiado atados. Está comprobado que los pequeños que juegan, corren, cantan, gritan y se mueven exteriorizan y canalizan una cierta energía agresiva y esto es muy importante y necesario. ■

Encuentro Estatal de Educación Infantil
una invitación a escuchar, debatir, pensar y soñar
«La infancia en una sociedad que cambia»
Barcelona, 10 y 11 de julio de 2010

Hemos querido enfocar la situación de los niños y niñas más pequeños en nuestra sociedad, en constante cambio, desde tres puntos de vista distintos pero complementarios:

1. La diversidad, cada día más presente en la realidad cotidiana.
2. El tiempo, con sus ritmos cada vez más acelerados.
3. Las relaciones entre Escuela y Comunidad, entre las cuales la participación y la democracia se afianzan para potenciar el diálogo.

Para desarrollar estos contenidos, hemos contado con tres conferencias:

- **Diversos aspectos de la diversidad**
Michel Vandembroeck, Universidad de Gante, Bélgica
- **Contextos, tiempos y espacios para la infancia**
Claus Jensen, BUPL, Dinamarca
- **Escuela y Comunidad: Diversidad, democracia, participación...**
Anna Lia Galardini, Ayuntamiento de Pistoia, Italia

Y hemos desarrollado tres talleres en torno a los tres ejes del Encuentro:

Diversidad

- *Una escuela de todos y para todos*
Teresa Feu, Mercè Franquesa, Montse Ginestra, Cristina Genaró, Lúdia Noguera. Escola La Monjoia (St. Bartomeu del Grau)
- *El Lenguaje que nos une*
Noe Ferrer, Roser Caba. Escola Les Arenes (Terrassa)
- *Diferentes necesidades*
Equipo de maestras de la EBM Cavall Fort. (St. Cugat del Vallès)
- *Proyectos de Trabajo y Diversidad en un Colegio Público Rural*
Victoria Romera. C.P.R. Historiador Padre Tapia (Níjar, Almería)

Contextos, tiempos y espacios

- *Démosles tiempo*
Montse Fabrés. Grupo Pickler, A. M. Rosa Sensat
- *Tiempo para elaborar estrategias*
Eva Jansà. Escola Bressol Municipal Bellmunt (Barcelona)
- *Tempi e spazi per i processi di conoscenza dei bambini*
Gino Ferri. Scuola dell'Infanzia XXV Aprile (Reggio Emilia)
- *Vida en espacios comunes: la creación de un museo*
M.ª Paz Muñoz, Vero Cóllega. CEIP Aguanaz (Entrambasaguas, Cantabria)

Escuela y Comunidad

- *Familia y escuela una mirada compartida*
Farners Puente, Montse Maruny, Núria Regincós. Escola Pública Vall d'Aro
- *La infancia, responsabilidad compartida*
Elia Marinez-Caba, Pilar González. Centre per la petita infancia i famílies (St. Adrià del Besòs)
- *Una escuela de las relaciones*
Maribel Serralvo, Inmaculada Gómez. Escuela Pública Nuestra Sra. de Gracia (Málaga)
- *Participación de las Familias y la Comunidad en la Educación Infantil Latinoamericana*
Ofelia Reveco. Chile

Nuestra portada



Spray
lienzo
80 x 50
2003
Avda. Fuentenueva

cierro los ojos y escucho tu voz...

a veces me susurras...

a veces me gritas...

**14 Intercambio pedagógico
organizado por el Consejo de Redacción de *Infancia* en Región de Murcia**



El sábado 24 de abril, no tal como habíamos previsto, sino como quedó, fuimos a visitar un Centro 0-3 y otro 3-6.

Este año sólo nos permitieron visitar el centro 3-6 en Lo Gea (Murcia). Una novedad: sólo ver un centro; otra novedad: que fuese una escuela unitaria donde el 3-6 era una realidad completa en una casita con entrada directa al espacio propio del grupo.



Cuando entramos... otra novedad: una madre con su hijo de 4 años que quería enseñarnos lo que había «La Galería Uffizi» cuadro a cuadro desgranamos y recreamos distintas técnicas, estructuras, posibilidades de acción y fuimos del siglo XVI al XXI con desparpajo. Después las nuevas tecnologías se pusieron en marcha y la pizarra digital proporcionó el material de trabajo que día a día, proyecto a proyecto se hacía realidad en el grupo.

El alcalde nos introdujo en la historia del pueblo y en su futuro con excavaciones arqueológicas incluidas.

Entre tanto ir y venir, de siglo en siglo nos llegó la hora de comer, que, como todo en el día, fue novedad: familia de un niño de la escuela, el cual iba y venía con su abuelo, con su tía, encantado de tantas «seños» alrededor de la su maestra.

Y... continuaremos viajando, viendo, aprendiendo, hablando y riendo entre profesionales del 0-6 años.

Consejo de Redacción de *Infancia*
en Murcia



Autora: M.^a Luz Uribe
 Ilustrador: Fernando Krahn:
Cuenta que te cuento
 Libros de la mora encantada:
 Candeleda, Ávila, 2009.

El Rey de Papel, Barco en el puerto, La Señorita Aseñorada, Don Crispín y El Soldado Trifaldón vuelven a ver la luz después de su primera edición en Juventud, 1979. La Editorial La mora encantada los ha rescatado del olvido con un traje nuevo para deleite de los lectores de las futuras generaciones.

M.^a Luz Uribe escribió cinco poemas narrativos, en versos de arte menor y formando cuartetos. Su poesía destila humor, risa, fantasía, imaginación, alegría en cada palabra, en cada rima, en cada verso.

Las historias están dibujadas por el artista Fernando Krahn con línea delicada, ingenua y llena de humor; los personajes y paisajes se visten con un colorido vivo, risueño, alegre y plenamente actual.

Javier Sobrino
Revista Peonza

Louise Emanuel:
Comprendiendo a tu hijo de 3 años,
 Barcelona: Paidós, 2007.
 (Colección Clínica Tavistock)



¿Por qué los pequeños de 3 años se comportan como bebés durante un minuto y al siguiente como adultos en miniatura? ¿Cómo asumen la llegada de un nuevo bebé a la familia? ¿A esta edad ya pueden sentir la sexualidad? ¿Tienen conciencia? ... La autora nos guía a través del apasionante desarrollo del pequeño de 3 años y de los retos que afronta cuando deja atrás la primera infancia y amplía su mundo social y emocional. Ofrece consejos útiles sobre temas como la disciplina, la separación, las dificultades para dormir o cómo fomentar el juego imaginativo y la interacción.

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

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

Firma del titular

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

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: Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Jasone Llona, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, 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, Joaquín Rayón

Canarias: Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.^a Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, Agustín Perdomo, M.^a José Pinto, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Lucía Trujillo

Cantabria: Isabel Bolado, Vero Cólliga, Sergio Díez, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla

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

Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Lurdes Garrido, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, Maite Pérez

Extremadura: M.^a Paz Pellisa, Carmen de Tena

Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar

Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.^a José Vicente

Madrid: Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Mónica Pérez, Lourdes Quero, Marta Vázquez

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirra Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Ana Gueredián, Alfredo Hoyuelos, 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



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, fotográfico, 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.»

novedad

editorial



La educación de 0 a 6 años hoy
Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña

Este libro aborda cuatro temas que forman parte de la vida cotidiana de niños y niñas, tanto si están en el 0-3 como en el 3-6: los tiempos, los espacios y materiales, las relaciones y las actividades.

148 págs.
PVP: 13,80 euros

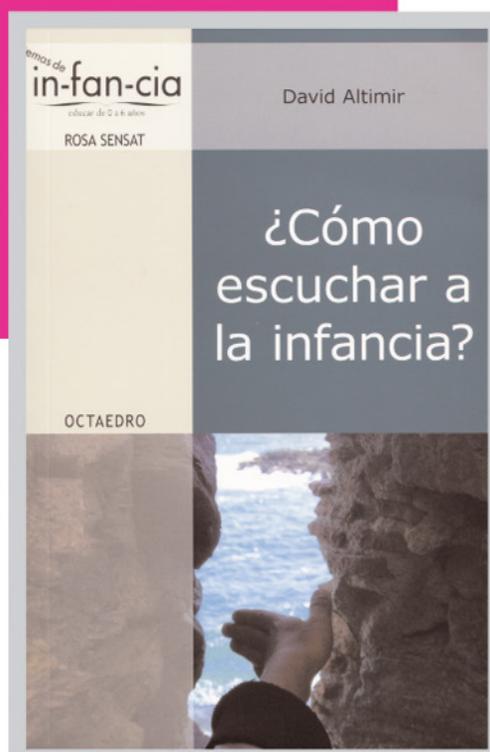
Edita: Octaedro-Rosa Sensat

Tel.: 934 817 377

<http://www.rosasensat.org/editorial/es/colleccions/?colleccio=Temas+de+Infancia&view=382>

novedad

editorial



¿Cómo escuchar a la infancia?

David Altimir

Dos aspectos básicos de la pedagogía de Reggio Emilia:
la escucha y la documentación.

136 págs.

PVP: 12,80 euros

Edita: Octaedro-Rosa Sensat

Tel.: 934 817 377

<http://www.rosasensat.org/editorial/es/novetats/?&view=433>