

educar de 0 a 6 años

A high-angle photograph of five children sitting on a light-colored tiled floor. They are surrounded by a large number of colorful sticky notes (pink, yellow, blue, green, orange) and small pieces of paper scattered around them. The children are dressed in casual clothing. The overall scene suggests a creative or educational activity.

in- fan- cia

126

El eterno dilema: cantidad o calidad

Que en este país existe un déficit de escolarización para la infancia de 0 a 3 años, es una realidad evidente. Que para paliar esta situación endémica era necesaria una acción decidida por parte del Estado, es un acto de justicia. Que el Plan educa3 no era la solución, es una obviedad.

El plan dice sustentarse sobre dos elementos básicos: la construcción y mejora de los edificios a impulsar entre el Estado y las CCAA, y la formación del personal. Si bien su plan de seguimiento y evaluación se centran en cuantificar unidades y plazas ofertadas.

Que durante el 2008 y 2009, según los datos del Ministerio, se han creado, rehabilitado o ampliado 823 centros en los que se acoge a un total de 52.901 niños y niñas, posiblemente sea cierto.

Después de estos primeros años de aplicación del Plan, es posible demostrar el porqué éste no era, ni ha sido la solución del problema de la sociedad, ni el de garantizar más y mejor oferta de calidad para la infancia de 0 a 3 años.

Se puede admitir que son muchos los ayuntamientos que no disponen de los recursos necesarios para construir una escuela infantil de 0-3 años y en consecuencia han entrado a toda velocidad en la competición de conseguir los fondos ofertados en el Plan. Lo que ha comportado en demasiadas ocasiones prescindir de toda planificación y de esta forma hoy se pueden encontrar escuelas infantiles en los confines de pueblos y ciudades del país, con accesos difíciles y aisladas del contexto social al que han de acoger, un despropósito consecuencia de las prisas y de una acuciante necesidad.

Cabría preguntarse, también, si estos ayuntamientos disponen de los recursos para mantener año tras año el costo de una escuela infantil.

De los cinco millones de euros previstos en el Plan, se desconoce su aplicación, pero lo que sí se conoce es la forma más común de la actuación municipal durante este periodo: la

externalización. Donde es frecuente encontrar en los pliegos de adjudicación prioridad al proyecto económico a la baja sin darle valor a los proyectos educativos de los centros.

Esta comporta dos grandes problemas que hacen inviable la garantía de la calidad de la educación de los más pequeños: el primero, se prescinde al máximo de toda formación adecuada, y, segundo, los horarios y los salarios de estos profesionales rozan los del salario mínimo interprofesional. Una realidad que comporta una inestabilidad laboral que redunde en la falta de respeto a la infancia.

Si se observa el segundo elemento clave del Plan, la formación del personal, cabría preguntarse: ¿qué iniciativas se están desarrollando?, ¿desde qué administración se promueve la formación continua de los profesionales de 0-3?, ¿cuándo se hace esa formación?...

En educación, también en la educación de los más pequeños, una política de las cifras es insuficiente; los niños y niñas y sus familias se merecen avanzar en mejorar la calidad de vida y la educación es un derecho irrenunciable.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	La psicomotricidad y la infancia en riesgo social	Bego Ruiz	4
Escuela 0-3	La escuela infantil y otras instituciones	Carmina Gallego	12
	Ser protagonista una semana o toda una vida	Ana Sánchez, Gloria Contreras	14
Buenas ideas	La física y la vida cotidiana:		
	¿Cuál cae más rápido?, ¿qué llega más lejos?	Juan Pedro Martínez	20
	Jugamos con papel	Inmaculada Álvarez, Mónica Conde, M. ^a Teresa Iglesias, Lorena Mayo, M. ^a Luisa Rodríguez, M. ^a Isabel Rozas	22
FRATO grafías			24
Escuela 3-6	Dinamismo y participación de la comunidad en los espacios educativos	Sergio Díez	25
	Los padres y madres en nuestra escuela infantil	Escuela Infantil «Los Granaos»	31
Infancia y salud	Entorno y salud	Carme Garriga, Esteve-Ignasi Gay, Santiago Nogué	37
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			47
Biblioteca	sumario		47



Comentarios de lectura al artículo «La documentación», de David Altamir, *Infancia*, número 125, enero-febrero de 2011, «Educar de 0 a 6 años», páginas 5-8.

Soledad Ballesteros
Consejo de Infancia en Madrid

Pertenezco a un Equipo de Atención Temprana y trabajo en cuatro escuelas distintas cada semana. En todas ellas hay fotos, imágenes, dibujos, palabras, frases, producciones de pequeños y de adultos... tanto en los espacios comunes de la escuela como en los propios de cada grupo, pero ¡qué sensaciones y mensajes tan diferentes transmiten!

Después de leer el artículo de David Altamir varias veces, en el que nos va desgranando «las virtudes» de la documentación y las relaciones de ésta con la metacognición, evaluación y autoformación, observé con más detenimiento lo que se mostraba en los distintos espacios de las cuatro escuelas y los comparé.

Comprobé con claridad en cuáles el objetivo es documentar la vida de la escuela y en cuáles no ha calado tal planteamiento, predominando la función decorativa en el uso de los dibujos, fotografías, y textos que se exponen.

A través del discurso de David Altamir, comprendí que, cuando el fin es documentar, es mucho más difícil, no se exponen fotos al azar, se analizan y observan los momentos vividos para elegir los más interpretativos, capaces de facilitar su lectura y comprensión a todos aquellos que las contemplan.

Cuando el fin es documentar, es necesaria cierta organización y una cuidada presentación,

resaltando los procesos seguidos en los aprendizajes, utilizando todas las vías sensoriales que sean posibles: visual, auditiva, olfativa...

Y lo más importante, que comparto plenamente con él, es creer de verdad en la capacidad

que tienen los pequeños con los que trabajamos cada día para construir mucho más allá de lo que nosotros planificamos y creer de verdad que merece la pena recogerlo, esforzándonos cada vez un poquito más y mejor en su documentación. ■



Comentarios de lectura al artículo «La atención temprana hospitalaria para pequeños de alto riesgo neurológico», de Juan Sánchez, *Infancia*, número 125, enero-febrero de 2011, «Educar de 0 a 6 años», páginas 29-34.

Consejo de *Infancia* en Murcia



tan tempranas acuden a la escuela y a los profesionales que se van a hacer cargo de ellas sin haber pasado por el día a día desde antes y después del nacimiento.

El poder ponernos en el lugar del otro, algo básico en la intervención educativa, se ve aquí reflejado en la intervención y en la concepción multiprofesional que establece desde el ámbito permanente hospita-

lario hasta el socio-emocional planteado desde el equipo de Atención Temprana.

Nos parece un artículo muy necesario en cuanto a la información y formación de los profesionales que nos dedicamos a la enseñanza.

¡Ojalá se hiciese extensivo a otras regiones y ámbitos, y hubiese más programas de esta naturaleza! ■

Aún sabiendo que el Programa de Atención temprana existía, la lectura de este artículo nos parece que pone de manifiesto la necesidad del mismo.

Cada vez más los prematuros tienen mejores perspectivas de éxito, cada vez más la estimulación precoz se ve como vía de intervención prioritaria.

Al mismo tiempo vemos cómo las familias, los padres, piden más ayuda, más estrategias de intervención ante situaciones que escapan de su saber hacer.

La preocupación constante de los padres puesta de manifiesto en el artículo nos lleva a una mayor y mejor comprensión de las familias y criaturas cuando en edades no



La psicomotricidad

Inurri es un programa en convenio con el Área de Acción Social del Ayuntamiento de Bilbao, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral de menores

de 3 a 8 años en situación de riesgo social, a través de intervenciones educativas dirigidas a las niñas y niños y a sus padres.

Dentro de las actividades con las niñas y niños, destacan las sesiones de psicomotricidad.

Trabajamos con grupos compuestos por entre 5 y 7 menores, que acuden al programa dos días a la semana. La práctica psicomotriz es una metodología que se adapta muy bien sus características y facilita que vayan avanzando en su desarrollo.

Así, Esperanza Fontá de la Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad de Barcelona sobre un proyecto en un casal de Ciutat Vella (Barcelona) escribe:

La autora, psicóloga, educadora social y psicomotricista, trabaja como educadora en el Centro de Atención Integral y Apoyo al Menor Inurri (Bilbao). La Asociación Bidegintza lleva a cabo diferentes proyectos dentro del marco de la intervención social, y entre ellos está el del Centro Inurri de Bilbao, en el que la metodología clave de intervención con las niñas y niños es la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier.

Bego Ruiz

«La práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier constituye, en definitiva, un apoyo al itinerario educativo y al desarrollo personal: físico, afectivo y cognitivo, que, en especial, cuando va dirigida a la infancia de sectores marginales, adquiere un valor compensatorio frente a las carencias de su entorno social: físico, familiar y escolar».

Nosotros, desde la experiencia en Inurri, queremos reflexionar aquí sobre qué nos ha aportado y nos aporta esta práctica.

La práctica psicomotriz: una forma concreta de entender a las niñas y niños

La práctica psicomotriz nos ha permitido acercarnos al pequeño como:

- Un ser de potencialidades

«El niño no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que hay que avivar» (Michel Eyquen de Montaigne).

La práctica psicomotriz entiende que el pequeño, con o sin dificultades, es un ser con un enorme potencial que desarrollar.

y la infancia en riesgo social

Así, Arnaiz y cols. en su obra *La psicomotricidad en la escuela* (2001) comentan:

«Desde la práctica psicomotriz, es importante resaltar que nuestra mirada y nuestra intervención no se centrarán en las dificultades o limitaciones del niño/a, en su déficit cognitivo o en sus trastornos de comportamiento sino que, por lo contrario, nos interesamos especialmente por aquello que es y sabe hacer según su momento madurativo y afectivo».

En nuestro caso, esto es especialmente importante, ya que en la intervención con niños y niñas en desventaja social, corremos el riesgo de centrar nuestra atención en lo que les falta, lo que no tienen, en lo que no son capaces, etcétera, con lo que las opciones de éxito se ven mermadas.

- El protagonista de su propio aprendizaje en un medio de placer

«Los juegos infantiles no son tales juegos, sino sus más serias actividades» (Michel Eyquen de Montaigne).

La práctica psicomotriz plantea que la niña es la protagonista de su aprendizaje, siendo el adulto la persona que la acompaña y lo facilita.

Además, y para que el niño aprenda, necesita hacerlo en una situación de placer, en la que disfrute del aprendizaje y de las condiciones que envuelven a éste.

«Sabemos (sobre las niñas y niños) que se expresan, relacionan y aprenden de una manera global y que se conocen a sí mismos y conocen la realidad a través de la manipulación, el juego y la experimentación. Habrá que poner el juego como eje central...» (del Equipo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria del C. P. Antzuola, en la revista *Aula Infantil*, núm. 1.)

Así, desde el Centro Inurri, educadoras y educadores nos vemos como agentes que acompañan y facilitan experiencias, y no como agentes protagonistas y asistenciales de las familias.

De la misma forma, todas nuestras intervenciones con los niños y las niñas parten de la búsqueda del aprendizaje a partir de situaciones placenteras.

- Un ser global

«La existencia del ser humano es un va-y-viene entre lo psíquico y lo orgánico donde siempre ambos están presentes en mayor o menor grado» (Merleau-Ponty).

La práctica psicomotriz nos permite ver al niño desde un enfoque global e integrador, en el que emoción, pensamiento y motricidad van unidas e interaccionan dialécticamente creando una forma de ser y estar de la niña en el mundo.

«En las experiencias relacionales, el cuerpo humano es sensible a lo emocional y psicológico por necesidad. Estas emociones y pensamientos están siempre relacionados con cambios en una parte del cuerpo y del movimiento: el tono muscular. Estas emociones y tonicidades, por tanto, facilitan la unión entre lo más físico y lo más psicológico» (del seminario «Encuadre de la Psicomotricidad en los Modelos de Teoría Psicológica», impartido por María José Intxausti. Abril 2003. Escuela de Psicomotricidad de Bergara).

Esta perspectiva holística del niño nos parece imprescindible en el caso de menores en situación de riesgo social, que son en muchas ocasiones



«fragmentados» desde los diferentes servicios que les atendemos y, que, desafortunadamente, a veces, ni siquiera somos capaces de realizar procesos coordinados.

- La importancia del medio en el desarrollo

«Todo niño se valora a sí mismo tal y como ha sido valorado» (Dorothy Corille Briggs).

«La Práctica Psicomotriz nos ha enseñado una apasionante manera de entender el desarrollo: las criaturas humanas crecen y maduran gracias a su contexto social y cultural. Según descubren el mundo, van construyéndose en todas las facetas humanas accediendo progresivamente a niveles más evolucionados, por supuesto, en la medida en que sus características biológicas y contextuales les resultan favorables» (Elena Herran en la revista *Cuadernos de Psicomotricidad*, diciembre 2000).

De esta forma, es clave en nuestros proyectos educativos con las niñas y niños, fijarnos siempre en su medio familiar, escolar y social. Así, es necesario también tener en cuenta a la familia en la intervención educativa y a los diferentes recursos socioeducativos y sanitarios participantes.

Una forma de estar con las niñas y niños en un proceso de ayuda

La práctica psicomotriz nos ha aportado una técnica y un fomento de actitudes muy importantes para nuestro trabajo.

En los menores en situación de riesgo social hay una serie de necesidades frecuentes a las que hemos podido dar respuesta desde la práctica psicomotriz, ya que ésta supone:

- Un marco estructurante

En la mayor parte de la población menor con que trabajamos, se observan dificultades relacionadas con la falta de un ambiente estable, consistente y coherente. Por ejemplo, hay niños con falta de límites y normas y con pocos hábitos de conducta.

En este sentido, la práctica psicomotriz es un marco que facilita la estructura ya que:

- a) Hay un dispositivo con unos tiempos, espacios, materiales y actividades concretas, lo que les facilita a los niños la interiorización de secuencias y

les ayuda a la estructuración, tanto emocional como cognitiva (ver cuadro).

- b) Además, hay un marco contenedor con unas normas claras, lo que les da seguridad estructurante.

En torno al manejo de la autoridad, podemos recordar que:

«El adulto tiene el rol de garantizar la seguridad física y afectiva de cada niño. El educador contiene, establece límites y acompaña con firmeza y claridad, sin confundir estas actitudes con posicionamientos rígidos. Es una función de autoridad como estructura que favorezca un orden contenedor y permita la creatividad y el desarrollo» (Arnaiz, P. y cols.: *La psicomotricidad en la escuela*, 2001).

- Un marco de seguridad y expresión emocional

Muchos de las niñas y niños que acuden al programa viven una inseguridad emocional relacionada con procesos dialécticos fallidos en sus primeros y actuales años de vida. Esta inseguridad se traduce en tendencias a la inhibición, a la hipermotricidad, a conductas agresivas, a bloqueos y labilidad emocional, etc.

La sala de psicomotricidad es un espacio idóneo para que las niñas y niños, acompañados por el adulto contenedor, puedan vivir procesos de aseguración profunda y aprendan a expresar sus emociones.

«El dispositivo espacial ayuda a la expresión de la emoción, la agresividad, la inhibición, el movimiento, la relación con los objetos, la comunicación con la voz, las palabras...» (Arnaiz, P. y Lozano, J.: *Proyecto Curricular para la diversidad*, 1996).

En nuestra experiencia con estas niñas y niños, hay juegos de aseguración profunda muy demandados: el balanceo en la hamaca, los desequilibrios, los saltos, el juego de aparecer y desaparecer, etc., y el juego de destrucción.

Por ejemplo, sobre el balanceo, quiero recordar el sentido profundo de esta actividad:

«Columpiarse en los columpios, en una hamaca o en el extremo de una cuerda, son expresión de un fantasma de acción pendular, oscilante, que surge de los engramas provocados por la marcha oscilante de la madre durante el embarazo, y por los acunamientos con diferentes ritmos y amplitudes de los padres para dormirle o calmarle» (Aucouturier, B.: *Los fantasmas de acción*, 2004).

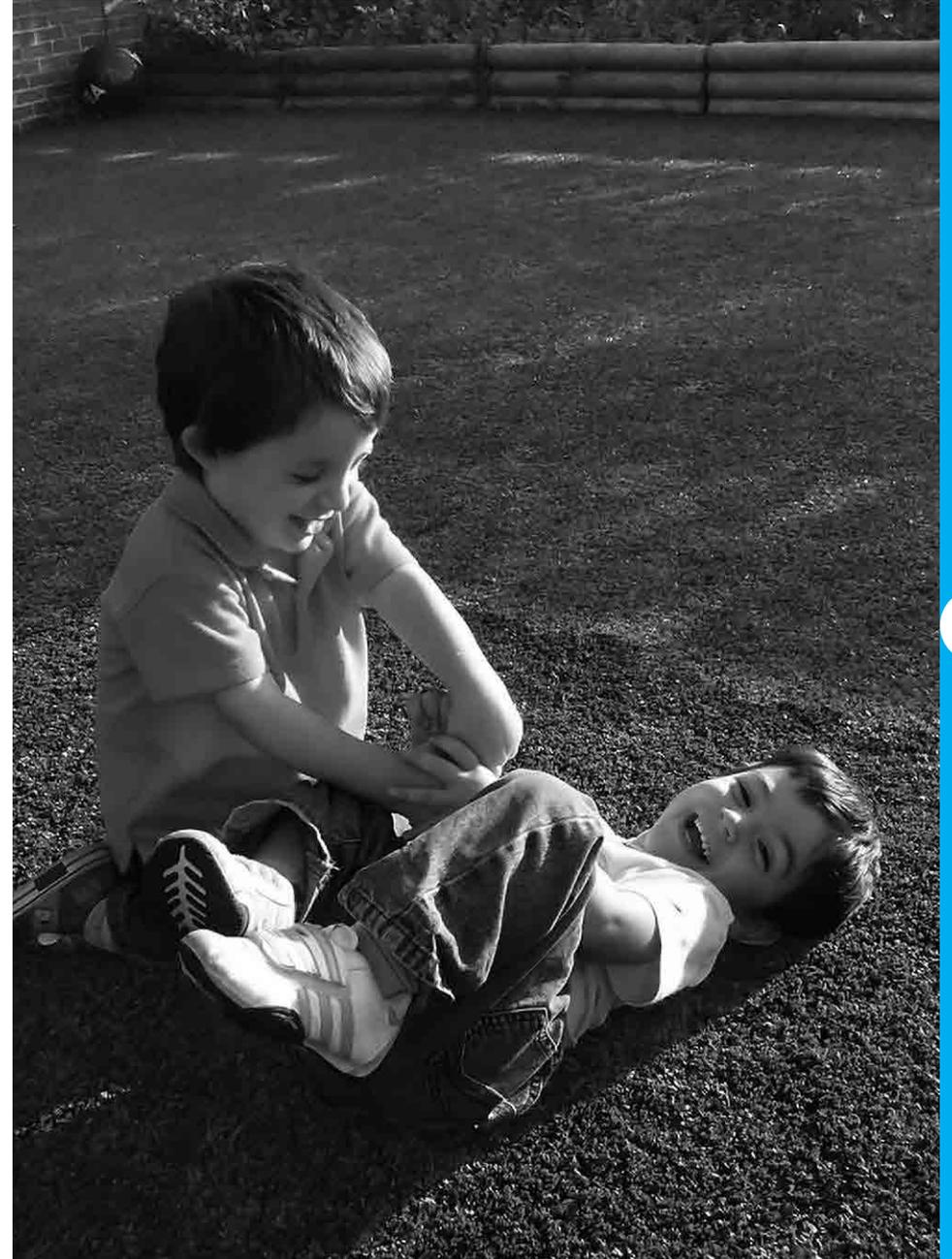
Sobre la destrucción, Aucouturier en la misma obra escribe:

«Es necesario que se les permita destruir en un contexto claro y sin culpabilidad, ya que, si la angustia de destrucción se hace obsesiva, la pulsionalidad destructora prohibida invade constantemente la vida psíquica destruyendo el placer de comunicar, de crear y de pensar.»

Silvie Donet en *Cuadernos de Psicomotricidad*, escribe sobre el juego del escondite:

«Este juego reactualiza de manera lúdica la separación (de/con la madre). El niño tiene necesidad de asegurarse en lo que hace referencia a la permanencia del objeto y de tranquilizarse frente a una inquietud difusa de pérdida de su cuerpo o de una parte de él.»

La narración del cuento también es una actividad de la que niñas y niños disfrutan mucho y, les ayuda a calmar el cuerpo, a dejar la emoción sensoriomotriz, a prepararse para la descentración y la simbolización y permite la elaboración de sus miedos en el imaginario.



- Un marco de comunicación y relación con sus iguales

Las dificultades a la hora de relacionarse también son frecuentes en las niñas y niños de Inurri. Algunos no se comunican con sus iguales; otros lo hacen a «golpes». El juego cooperativo es difícil y no tienen habilidades para resolver los conflictos.

Sin embargo:

«el niño siempre tiene necesidad de relacionarse con los otros niños y nosotros tenemos que ser los mediadores.» (Aucouturier, B.: Seminario Del placer de jugar al placer de aprender, Montcada i Rexac [Barcelona], 2006).

Y de nuevo, la sala de psicomotricidad se convierte en un lugar excepcional. Uno de los espacios más trabajados en nuestro centro es el espacio de conciliación descubierto en nuestras prácticas de formación. Es un espacio donde niñas y niños pueden hablar de sus conflictos. Sobre este espacio, Miguel Domínguez Sevillano escribe en *Cuadernos de Psicomotricidad*:

«Existen conflictos porque todos los niños tienen problemas. Sin esos problemas y conflictos no habría crecimiento (...). Poner palabras sobre sus emociones (en el

espacio de conciliación) es una fuente de liberación de tensiones que produciéndose en una situación de igualdad genera complicidad que, en muchas ocasiones, deriva en una comunicación, porque el niño ha sido reconocido por el otro compañero.»

- Un marco de aceptación de su persona y de fomento de su identidad

Generalmente, muchos de los menores con quienes trabajamos tienen una autoestima baja y reciben mensajes excesivamente culpabilizadores y negativos del entorno, que favorecen la creación de una identidad lábil e inestable.

La práctica psicomotriz supone la aceptación del niño como ser de potencialidades que va a desarrollar su identidad en un ambiente de aceptación.

Los mensajes y actitudes de las y los educadores van en esta línea y a través de las experiencias, el niño va desarrollando su identidad, caminando hacia el desarrollo del pensamiento.

Así, por ejemplo, el espacio de la expresividad gráfico-plástica adquiere en estos menores un sentido especial en el que, a través de sus creaciones, se reconocen y se sienten reconocidos.

Concluyendo con el artículo, desde la evaluación de nuestro proyecto, ratificamos, cada curso, la idoneidad de esta práctica en el trabajo educativo con menores en situación de riesgo social. También somos conscientes de la



necesidad de seguir profundizando en este aprendizaje y agradecemos las aportaciones que muchos profesionales nos hacen: profesores, supervisora, compañeras y compañeros, etc.

Para finalizar, compartimos la opinión de Esperanza Fontá respecto al trabajo con niñas y niños en dificultad social:

«Se trata de que encuentren la mirada que les devuelva la afirmación de su presencia, la palabra que apoye su acción, la intervención que les ayude a hacer evolucionar el juego, el soporte que les permita solucionar el movimiento descoordinado, la mano que les dé seguridad frente al miedo al salto.»

Kevin es un niño de 5 ó 6 años (realmente no sabemos qué edad exacta tiene porque ni la familia misma lo sabe). Es un niño que podríamos llamar de la calle y su historia y contexto familiar es difícil y de riesgo importante. Falta muchísimo a la escuela y está empezando a hacer pequeños hurtos y es ya muy «conocido» en el barrio. Participa en el centro desde hace dos años. Su asistencia tampoco es la mejor del mundo. Siempre llega con algo suyo para enseñarnos: su perro, su pato, una pistola de juguete, un coche, etcétera. Sus manos suelen estar muy sucias (la ropa también) y lo primero que le pedimos cuando llega es que se las lave.

Entra en la sala y se sienta en los bancos. Le gusta contarnos cosas y respeta los turnos de palabra y escucha a los demás. En el espacio de expresividad motriz le encanta saltar al vacío, desequilibrarse, trepar, etc., pero lo que más le gusta es jugar a esconderse. Puede hacerlo una y otra vez... Le encanta aparecer ante la mirada del adulto, oír su nombre y sentir que es importante para ti. Su cara al ser descubierto en los escondites que construye es de mucha ternura y entonces parece mucho más pequeño de lo que es. También le encanta balancearse en la hamaca una y otra vez. En el cuento permanece atento y con los personajes de miedo (lobo, bruja, etc.) su mirada refleja la elaboración vivida por dentro desde el imaginario. En el espacio de expresividad gráfico-plástica, le gusta construir y dibujar. Lo hace con paciencia y detalle, buscando tu comentario sobre lo que está haciendo. Suele dibujar coches grandes y que corren mucho. En toda la sesión ha cumplido las normas más o menos bien. En el ritual de salida se despide hasta el próximo día, y nos recuerda cómo y dónde se ha escondido y cómo le hemos encontrado. ¿Se ha podido encontrar consigo mismo en un ambiente de contención, escucha y acogida? ■

Extraído de *Cuadernos de Psicomotricidad*, 35, junio de 2008.

La escuela infantil y otras instituciones

La coordinación entre los distintos profesionales que intervienen en el proceso educativo fuerza la formación de equipos interdisciplinares que optimizan recursos y logran mejores resultados.

Desde hace poco más de un año en Castilla La Mancha es una realidad el primer ciclo de Educación Infantil, ya que antes la atención de los niños y niñas de 0 a 3 años dependía de los servicios de Bienestar Social, este hecho no ha obstaculizado una labor educativa en aquellos colectivos de profesionales que así entienden el 0-3.

Quiero contar, brevemente, en este artículo la manera como el equipo educativo de mi escuela infantil, la escuela de Madridejos, ha ido, con el transcurso de la experiencia, elaborando un proyecto para trabajar con distintas instituciones del entorno creando así equipos interdisciplinares.

Puesto que los distintos profesionales trabajamos con los mismos niños y niñas, nos dimos cuenta de la necesidad de coordinación y de los beneficios que esta reportaba; así pues nos propusimos sistematizar un método de trabajo.

Carmina Gallego

Respecto a los niños y niñas que presentan necesidades educativas, la coordinación de la escuela infantil con los servicios de Pediatría y los Centros de Atención Temprana es imprescindible para optimizar los tratamientos; por ello, los tres sectores conjuntamente, establecimos:

- Una primera reunión, a comienzo de curso, del equipo educativo con todas las profesionales del Centro de Atención Temprana, (psicomotricista, logopeda y psicóloga), este ayuda al equipo educativo a realizar una evaluación inicial de los niños y niñas que ya están recibiendo tratamiento. Se establecen directrices y pautas de trabajo, calendario de posibles reuniones o visitas, se proponen estrategias y recursos materiales todo ello orientado a que los niños y niñas con intervención logren los objetivos y el nivel de competencias que se propone.
- Una segunda reunión, a comienzos del segundo trimestre, del equipo educativo con el equipo de Pediatría y la coordinadora de Atención Temprana.



A estas alturas de curso las tutoras ya conocen cómo van evolucionando los pequeños y en esta reunión se pone el énfasis en aquellos niños y niñas en los que se sospecha alguna necesidad. La discreción es norma, por supuesto.

Este equipo interdisciplinar (educación, pediatría y atención temprana) ha establecido un protocolo: La tutora recomienda a la familia del niño o la niña que visite a la pediatra, ésta aconseja un estudio de otros profesionales y deriva al niño o niña al Centro Base de Toledo donde le evaluarán y le diagnosticarán prescribiéndole un tratamiento que será llevado a cabo por el equipo de Atención Temprana.

El Equipo de Atención Temprana y el equipo educativo pueden establecer las reuniones de coordinación que consideren necesarias según casos y tratamientos.

Todos los cursos, el Equipo de Atención Temprana prepara una charla informativa dirigida a las familias de nuestra escuela infantil; los contenidos de la charla van desde los objetivos y campo de trabajo de

estos equipos a hitos del desarrollo infantil o las señales de alarma que se pueden detectar en los niños y niñas de 0 a 3 años.

También, a petición de la AMPA de la escuela infantil, participa en la semana cultural con charlas con temas concretos: los miedos, los celos, las rabietas, el sueño, etc.

- Otra experiencia a resaltar, respecto a las familias que acuden a nuestra escuela infantil, es que, dado que el abanico de modelo de familias es amplio, a veces el conflicto familiar es una realidad y la idiosincrasia de las familias desestructuradas nos ha llevado a trabajar conjuntamente con el Centro de la Mujer, para crear, así, otro equipo interdisciplinar compuesto por el equipo educativo de la escuela infantil y las profesionales del Centro de la Mujer. Compartir la información de los dos ámbitos repercute en el mejor conocimiento del contexto familiar por parte de los distintos profesionales y así ajustar mejor las intervenciones. Este equipo se reúne en el primer trimestre y se valora si habrá más reuniones a lo largo del curso.
- Nuestra escuela infantil también trabaja con otras instituciones de la localidad como los servicios sociales, los colegios, la escuela de música, etc.; pero hemos querido compartir con vosotras y vosotros nuestra experiencia de estos equipos interdisciplinares por los buenos resultados obtenidos, que son fruto de la ilusión e implicación de las y los profesionales; desde aquí el reconocimiento a todos ellos. ■



Ser protagonista

una semana o toda una vida

El pequeño como todo ser humano necesita sentirse parte del entorno social al que pertenece,

esta pertenencia se refleja en consolidar desde edades tempranas una identidad propia que le hace un individuo diferente a los demás, con un entorno familiar que le es propio.

Nuestra casita además es unitaria, y con ello, el contacto con los padres de nuestros catorce pequeños es más íntimo y personal, ya que somos dos personas en el aula y esto nos permite comunicarnos con ellos, acercarnos a sus necesidades e inquietudes de manera más individual, sin desatender a los pequeños, sino teniéndolos como punto de

La importancia de la participación de las familias en la escuela siempre se destaca en todos los ámbitos. En el Programa Casa de Niños de la Comunidad de Madrid, esa participación se hace presente en la concepción del propio programa.

potenciar la relación y para sentar las bases conjuntas de la educación de nuestros niños y niñas, así, hemos centrado nuestros talleres en la reflexión sobre los valores que destacamos para nuestra tarea educativa, en la fabricación de material didáctico para la clase, la preparación y participación en fiestas, pero hemos querido dar un impulso más allá, y hemos llevado a cabo el proyecto "EL PROTAGONISTA DE LA SEMANA".

Los objetivos que buscábamos para los pequeños eran:

Ana Sánchez, Gloria Contreras

partida, y como base de este intercambio.

Este curso hemos desarrollado diferentes actividades para

- Destacar la figura y las características particulares de cada cual.
- Desarrollar el conocimiento de cada cual facilitando la creación de un autoconcepto y autoestima positivos.
- Facilitar el nexo afectivo familia - escuela.

Los objetivos que buscábamos para las familias:

- Propiciar el acercamiento y conocimiento a la tarea educativa que desempeñamos.
- Facilitar el conocimiento y el vínculo afectivo con otros niños y niñas y familias del centro.
- Potenciar el sentirse parte del centro y de las tareas que desempeñamos.



Para ello, hemos dedicado desde febrero, una semana a cada pequeño y cada familia. Lo primero era sentarse a decidir cómo sería la semana, y colocar un cartel anunciando el Protagonista.

Cada familia ha decidido cómo sería su participación, teniendo en cuenta sus intereses, las características que quería destacar y dar a conocer a los demás, las actividades que quería desarrollar, las visitas que tendríamos... en fin, cada uno, cada familia hacia propio ese momento de encuentro con el entorno educativo y resaltaba la figura de su hijo o hija.

Y de este modo fueron surgiendo diferentes tipos de actividades, entre las cuales podemos destacar:

- Las visitas de familiares: La visita de abuelas y abuelos, tías y tíos, hermanas y hermanos, primas y primos... Esto ha permitido a nuestros pequeños compartir con sus compañeros a sus personas de referencia, y, a sus familias, conocer este entorno en el cual sus pequeños pasan tanto tiempo. Estas personas han disfrutado al ofrecernos momentos y actividades con las que compartíamos juntos: narrando cuentos, cantando canciones, visualizando fotos, realizando representaciones teatrales, jugando con alguna mascota, haciendo pompas de jabón...
- Cada familia ha realizado un mural de fotos dando relevancia a los aspectos que les interesaban. Así, algunos han puesto fotos del crecimiento de los pequeños, desde el

embarazo y nacimiento, hasta el día de hoy, otros han mostrado fotos de todo su grupo familiar, y otros han destacado las cosas que les gusta hacer a sus hijos e hijas. Este mural lo exponíamos toda la semana a la entrada del aula.

Yendo más allá algunas familias nos han ofrecido cine con un montaje de fotos y vídeos en un ordenador portátil que proyectamos con el cañón, mostrando al protagonista en otros entornos: hemos visto un día en su vida, cómo disfrutaban en el parque, o cómo eran al nacer.

- La realización de actividades dentro de la clase: invitados a partir de las 10h, hemos programado actividades en función de sus intereses.



Han elaborado murales de fotos: recortando y pegando fotos de su país de procedencia; actividades de experimentación: manipulando yogur, pintando con témperas, jugando con pan rallado o espaguetis cocidos...; haciendo pan en nuestra cocina que después de cocido han podido comer en casa; nos han enseñado a plantar lechugitas...

- Nos han ofrecido muestras culturales de las diferentes procedencias. De Marruecos han preparado té con hierbabuena, y traído pastelitos y vestidos típicos; de Colombia nos han cocinado arepas; de Perú nos han traído algunos zumos y productos típicos, y de España nos trajeron instrumentos como el cajón flamenco o los tambores de piel; asimismo hemos degustado de diferentes platos característicos de diferentes regiones de España como: las patatas revolconas de Ávila, las croquetas de chorizo de Segovia, patatas rellenas de Córdoba, etc. Con ello hemos podido conocer la diversidad cultural de nuestro grupo, y enriquecer nuestras experiencias.

Para participar en las rutinas diaria, hemos abierto el grupo a nuestra vida cotidiana. Así han compartido con nosotros diferentes momentos y espacios: las entradas y salidas, el zumo de media mañana, el patio, y el corro.

Este tipo de encuentros generó una identificación del grupo hacia las familias, viviéndolas como parte del grupo de compañeros y adultos que forman parte del día a día. La presencia de las madres o padres en estos momentos permitió las muestras de afecto hacia de manera espontánea, en el acogimiento por la mañana o despedida a medio día, saludando a los amigos o cantando canciones en el momento del corro y formando parte del grupo durante el juego en el patio.

Todo esto ha hecho posible el otorgarles a las familias un rol significativo dentro del entorno escolar para todos los pequeños, pasando de ser la familia de algún compañero, a quienes veo puntualmente, para ser la familia de un compañero con quienes he compartido y en quienes puedo confiar.





Además su participación en las rutinas ha facilitado que puedan ver las capacidades de cada pequeño, la intencionalidad educativa que subyace a cada momento, y cómo trabajamos para su autonomía.

La experiencia que hemos vivido este curso, la cercanía de las familias, su estancia en la clase, su colaboración, sus ganas de participar, la sonrisa que se ha dibujado en el rostro de cada pequeño, sus mejillas ruborizadas por sentirse los protagonista, sus deseos de correr y saltar de la emoción al ver que los suyos estaban allí compartiendo el mismo espacio y una misma actividad, el ver cómo en su semana de protagonista las actividades se dirigían hacia él o ella, pintando sus fotos, haciendo su silueta y viendo que hasta los cuentos llevaban su nombre... ha hecho que el ser protagonista una semana, deje huellas y fortalezca el deseo de ser el protagonista de toda su vida.

Cuando estas niñas y estos niños pequeños sienten que sus ideas, inquietudes, sus sentimientos... tienen un espacio y un significado para los demás, adultos y pequeños, ello hace que sientan que no se es uno más... sino un ser especial.

El Protagonista de la Semana ha permitido no solo fortalecer la identidad y autoestima de cada pequeño, sino que ha posibilitado:

- la creación de espacios de encuentro con las familias,
- el establecimiento de vínculos cercanos entre los compañeros,
- la pertenencia de las familias a nuestra casita de manera afectiva y real,
- hacer propio el espacio y las rutinas para los pequeños y las familias,
- identificar los valores y las actitudes a las que cada familia da importancia. ■



La física y la vida cotidiana

¿Cuál cae más rápido?

¿qué llega más lejos?

En un grupo de 4 años incorporamos a la zona de construcciones tubos y esquineras de cartón, regletas de pvc (de las que se ponen en la pared para los cables) y tabloncillos, con distintos anchos y largos proporcionados para que permitan combinaciones variadas.

Enseguida aparecen las construcciones con rampas y el querer tirar cosas por ellas. Empezamos a buscar por la clase y a traer de casa distintos objetos de formas y materiales variados, para ver qué pasa con ellos cuando los dejamos caer o lanzamos por las pendientes. Cada día, el pequeño grupo que ha trabajado con ellas empieza a aportar sus descubrimientos de lo que han visto y conseguido,

En estas edades es para todos muy gozoso intervenir con materiales y situaciones que permitan crear nuevos retos, intentar diversas formas de solucionar los problemas que se les van planteando, avanzar sobre lo que ya dominan y comprobar que si colaboran entre varios los resultados son más espectaculares. Las grandes construcciones, en las que niños y niñas pueden estar inmersos, es un gran recurso para descubrir las bases de las leyes físicas de nuestro entorno.

y reflexiones sobre el cómo y el por qué ha pasado eso.

Podemos agrupar sus aportaciones alrededor de los siguientes bloques:

- Influencia de la forma del objeto en su desplazamiento:

Juan Pedro Martínez

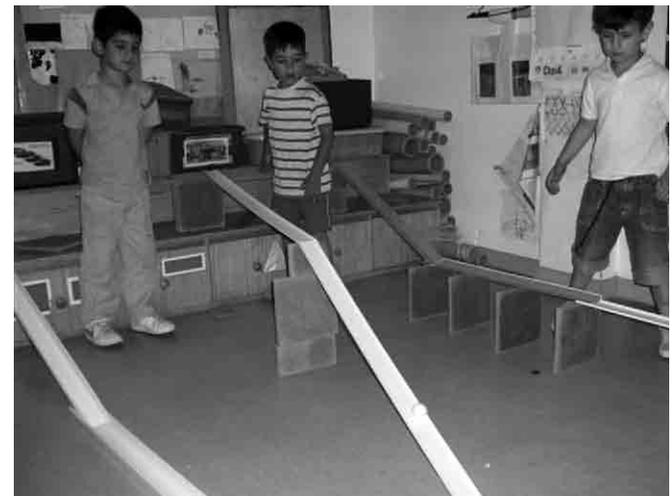
"lo redondo rueda más mejor", "las bolas van más deprisa", "esto tiene ruedas y anda, y esto no porque no hay ruedas".

- Buscar la posición adecuada de cada objeto: "hay que poner de pie la rueda, si no se queda "pará", con un rulo de papel higiénico "si lo pongo así –de frente– no cae, pero así rueda", "¡hay que poner por lo redondo!"
- Discusiones sobre la influencia del tamaño y del peso: "la grande va a llegar antes porque corre más", "el globo baja despacio porque el aire le sopla", "la bola de cristal llega antes porque es más bonita".
- La importancia de la fuerza inicial:

"¡Tírala con todas tus fuerzas, que va a llegar muy lejos!", "¡Cuando diga una, dos y tres, se empieza!, ¡pero no vale empujar!"

- El determinante grado de inclinación: "Si la pones la tabla más "p´arriba" llega más". "Hemos conseguido que baje, suba por aquí y salte".

Las variantes de situaciones de experimentación y aprendizaje son muy diversas, ahora viene el trabajo de ordenar y clasificar lo vivido, de anotar en el libro de experimentos, de confeccionar el panel de los descubrimientos, de ordenar la secuencia de fotos y añadirle la narración de lo sucedido... en definitiva, de elaborar para compartir y comunicar. ■



Jugamos con

papel



Inmaculada Álvarez, Mónica Conde, M.^a Teresa Iglesias, Lorena Mayo, M.^a Luisa Rodríguez, M.^a Isabel Rozas

En la Escuela Infantil Tineo, de Asturias esta actividad se plantea con el objetivo de que los niños y las niñas trabajen y descubran muchas cualidades de los papeles, sus texturas, los colores, el sonido que producen cuando los arrugamos.

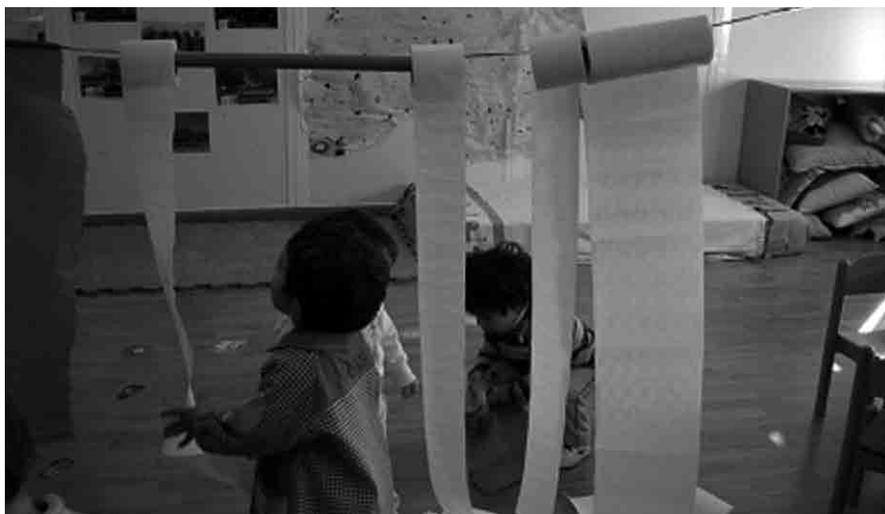
Para ello se prepara el espacio dejándolo libre de juguetes con los que los pequeños se puedan distraer, se cuelgan diferentes rollos de papel de todo tipo (celofán, aluminio, papel higiénico, charol...).

A medida que van jugando y explorando con los papeles van descubriendo sus peculiaridades. También se puede observar la infinidad de juegos que con ellos



realizan: desenrollan el papel, se tapan, miran a través de ellos, los rompen, los arrugan...

Nuestro papel como educadoras consiste en disponer el material, dar unas normas básicas sobre cómo se tiene que llevar a cabo la actividad y observar como actúan.





La actividad se lleva a cabo en pequeño grupo (6 niños y niñas) para una mayor observación por parte del adulto y también para tener una mayor disponibilidad de espacio y material.

La respuesta por parte de todos los niños y las niñas que han participado en la actividad ha sido muy positiva, y ello puede verse en la participación y complicidad a la hora del juego. ■





FRATO 88

Francesco Tonucci: FRATO grafías. 35 ANOS DE HUMOR DENTRO DA EDUCACIÓN, Vicerreitorado de Extensión Universitaria e Estudantes da Universidade de Vigo, 2004, página 27.

Dinamismo y participación de la comunidad en los espacios educativos

Cuando hablamos de ambiente, nos referimos aquí al ambiente físico, material, pero también a uno de menos tangible, a la atmósfera, al clima, a la manera de

moverse, de convivir, de relacionarse, de hacer, en la medida que ambos nos dan una idea más precisa del ambiente favorable a la creación, al arte, a la plástica.

Alguien ha escrito que el ambiente tiene que ser una especie de acuario que refleja las ideas, la moralidad, las actitudes, las culturas de las personas que viven.

(Loris Malaguzzi, 1984.)

Para nosotros, algo tan vivo como nuestra escuela no podía mantener más tiempo la misma presencia desde principios de los 80. Esa necesidad de contextualizar parte del mensaje educativo requería de un esfuerzo de todas y todos.

Que todo nuestro alrededor no pasa desapercibido y nos influye, implica que los espacios emocionan y educan. Desde esta premisa, en la escuela Virgen de la Velilla de Polientes, Valderredible, Cantabria nos propusimos dar vida a aquellos espacios olvidados, gracias a la ilusión e involucración desinteresada de toda la comunidad educativa.

Sergio Díez

Para materializar esa necesidad de cambio, durante los meses de diciembre y enero fuimos dibujando lo que sería el proyecto de mejora de los espacios comunes, formándonos en reuniones, escuelas para familias, lecturas, etc, teniendo como referencias, salvando las enormes distancias, a Reggio Emilia, Enterarte, etc. Simultáneamente, Javier Abad nos ayudó desde el primer día, con una predisposición, asesoramiento y apoyo que hacía que le viéramos como un integrante más de las personas partícipes.

Llevar a cabo este trabajo requería en un inicio cambiar la mirada a aquellas personas que comprendían la escuela como un espacio concebido para la enseñanza instrumental y no como espacios con carácter educativo pleno. Para lograrlo, fue necesario invertir tiempo en la formación tanto de las familias como de los maestros y maestras. Progresivamente, las personas implicadas nos fuimos sintiendo parte de un grupo cooperativo, desarrollando una actividad común en la que todos compartíamos un propósito: mejorar y crear un lugar atractivo y acogedor en el que convivimos todos los días niños, educadores y familias.



En esencia y debido al aislamiento geográfico, a la dispersión de la población y a la carencia de alternativas socioculturales, se pretendía, además de otorgar a la entrada de la escuela una estética con significado, lograr que las personas involucradas nos sintiéramos miembros de un grupo que coopera por un bien común.

El ambiente del centro: estética con significado

En los ambientes donde nos desenvolvemos en la vida cotidiana, nos alimentamos y nos emocionamos en parte de aquello que vemos, de lo que percibimos directamente. En la escuela veíamos necesario dar a los espacios prestigio y significado mediante la participación de toda la comunidad en el proyecto. Es decir, no se trataba superficialmente de pintar las paredes del colegio. Con este proyecto, pretendemos que la entrada del colegio sea un espacio permeable de cultura, donde confluyan experiencias familiares y educativas de todos los niños y educadores, con el propósito de tender lazos de unión entre todas las partes.



Dos objetivos: La mejora del ambiente y en las relaciones humanas

Todo estaba por hacer. Las paredes en ladrillo descubierto, la iluminación apenas existía, y lo poco que se había hecho en su día era dar una estética tipo parchís estereotipada a las columnas del edificio.

Fundamentalmente nuestro trabajo pretendía ofrecer a la escuela espacios funcionales, dinámicos y vivos, en los que todos los implicados en la educación en general y en este proyecto en particular, tenga en cuenta la importancia de la imagen en nuestra ética educativa. Sentíamos la necesidad de evitar los estereotipos estéticos, los colores y personajes comerciales o la exposición de dibujos o elementos solo por el hecho de parecer *bonitos*. Para ello, iniciamos el trabajo con una mirada estética en la escuela desde las manifestaciones del arte contemporáneo, desde la valoración a los lenguajes que cada pequeño y adulto posee; pretendíamos salir de los clichés que encorsetan la creatividad que todos tenemos.



Desde que las personas se implicaron en el proyecto, vieron las cosas con otros ojos, con ilusión, y la capacidad CREADORA de cada uno fue puesto en alza.

Dentro del trabajo, de forma transversal y no menos importante, se estaba desarrollando un trabajo socializador importantísimo, más relevante si cabe por la escasez de recursos socioculturales en esta zona rural de Cantabria.

Este grupo de trabajo implicado estaba formado por madres, padres y maestros, encontrándonos dos días a la semana en la escuela, obviamente fuera del horario escolar. Era un placer ver a padres y madres intercambiando opiniones, o poniéndose el buzo de trabajo para pintar, en una atmósfera de buen ambiente y de grupo unido. Además del cambio que poco a poco se lograba, florecían relaciones personales, cooperación en el trabajo, y a medida que iban pasando las semanas la escuela se sentía con un espacio de toda la comunidad, digno de ser utilizado y disfrutado.

El resultado obtenido y lo vivido en el proceso no sería posible si no se llevara a cabo un trabajo de implicación familiar desde la etapa de infantil. Tener en cuenta a las familias, que sientan la escuela como



un lugar familiar y de confianza, que participen, etc. son aspectos vitales para que podamos desarrollar proyectos como éste. Si no contáramos con las familias desde un inicio en la vida cotidiana de la escuela, difícilmente se implicarían en un proyecto que ha llevado unas 40 horas de trabajo para unas 20 familias, que para ser una escuela de 60 niños y niñas es un auténtico éxito.

El proceso

El trabajo inicial consistió en pintar las paredes. Se debatió sobre qué colores íbamos a utilizar, si utilizar varios en función de las zonas, etc. Finalmente optamos por el blanco para todo. El blanco representa la luz, alumbramiento, esperanza, nacimiento, etc. Por otro lado, es un color que aúna a todos los colores, el más puro de todos, símbolo de la unidad, de la paz, de la transparencia humana. Es un color que se utiliza en aquellos espacios para aportar seguridad, confort y libertad. También luminosidad, y ese espacio lo quería.

Las columnas optamos por pintarlas negras, un color neutro, que además aporta nobleza y serenidad, como debería de ser nuestro susten-



to pedagógico. Al ser color neutro damos protagonismo a lo que colocamos en la columna y unido al blanco, grises u otros colores neutros evitaremos la estética «parchís», muy extendida en las escuelas y lejanas de la valoración estética y artística (Reggio Emilia, High-scope, etc).

Unido a la necesidad de iluminar el espacio con la limpieza y el pintado, cambiamos la iluminación de la entrada, sustituyendo una iluminación pobre por fluorescentes con una luz más limpia y potente. Sin duda uno de los elementos mejorados que más resaltan al visitar el nuevo espacio en comparación con la versión anterior de la escuela.

Una vez hecho esta parte del trabajo, fuimos dando funcionalidad real a la entrada de la escuela, con la creación de una biblioteca en la que ofrecemos un espacio de lectura y consulta de libros, revista y prensa, además de diferentes recomendaciones por parte de educadores y familias. En este mismo espacio, contamos con una amplia mesa que dispone de dos ordenadores con Internet, abierto a toda la comunidad.



En la parte más luminosa bajo la ventana, hemos instalado muebles y mesas expositores de madera y pequeños focos de iluminación, así como paneles de madera y corcho en los que situar diferentes obras. El cuidado del ambiente comienza desde el mismo mueble, lo que hace que esta parte requiera en una primera instancia de un esfuerzo y un análisis de los muebles que colocaremos en el espacio.

Plantas, enredaderas, y flores, unido a otros elementos, nos ayudarán a que este lugar se conciba como una zona viva, que crece y se desarrolla con el cuidado de todos. En cierta manera queremos simbolizar que aquello que se cuida por parte de todos y todas permanece vivo y evoluciona.

No olvidemos que se trata es un espacio dinámico que irá variando y enriqueciéndose gracias a las aportaciones de todos y todas. Lo que hemos expuesto anteriormente, es el sustento de las aportaciones de las personas que participan en la escuela. Como No se trata en absoluto de «decorar» un determinado espacio, sino de otorgar prestigio y significado estético.





A modo de conclusión, resaltaríamos lo que se ha vivido entre las personas que han participado, las relaciones humanas que se fraguan, la complicidad, el sentimiento de pertenencia y la valoración generalizada más optimista de lo que es la escuela.

El arte pretende emocionar a las personas, de la misma manera que lo hemos pretendido con este proyecto, sensibilizando e implicando a las personas en el proceso y en el resultado.

Para ello, me gustaría que se profundizara en el análisis de lo acontecido, con una mirada capaz de atravesar lo superficial y de ver la evolución educativa (en el amplio significado del término) que estas iniciativas, quizás, pueden aportar a la difícil situación educativa del siglo XXI. ■

Referencias: <http://proyectoespacios.blogspot.com/>

Los padres y madres

en nuestra escuela infantil

La Escuela Infantil «Los Granaos» nace por la inquietud de un grupo de personas para dar una respuesta a la necesidad de plazas escolares de 0 a 3 años, lo hacemos bajo la forma de cooperativa, y nos ponemos en funcionamiento en el curso 2008-09. Estamos situados en El Bojar (Beniaján), una pedanía a 6 kilómetros de la ciudad de Murcia y contamos con unas amplias instalaciones capaces de acoger a 150 niños y niñas en unos 3500 m². entre patios y edificación. La estructura de la escuela la hace fácil y muy accesible para los pequeños, los padres y para que las educadoras puedan desarrollar su labor lo más cómodamente posible.

¿ Por qué incluir a los padres y madres como parte activa y fundamental de nuestro proyecto?

En la Escuela Infantil «Los Granaos» llevamos funcionando tan sólo dos cursos, pero desde la gestación de nuestro proyecto los padres y madres han sido fundamentales y nos planteábamos cómo llegar a hacer realidad esta necesidad de interacción y colaboración mutua que en la teoría todos tenemos tan clara y que en el día a día es donde es difícil encontrar espacios y tiempos para llevarla a cabo.

Escuela Infantil «Los Granaos»

Pues simplemente por un sentido de unidad en lo que hacemos y, no lo olvidemos, los hijos son suyos.

Cuando unas amigas y colaboradoras de la revista *Infancia* nos animaron a escribir sobre nuestro trabajo con los padres y madres, la primera sensación fue de «pero si no hacemos nada en particular», o, «si a penas hemos empezado». Queremos que sea esta la sensación que tengáis presente cuando leáis estas líneas que compartimos con vosotros, porque nuestra relación con los padres y madres tiene una estructura de encuentros y reuniones, como en todos los Centros, pero lo que impregna todo esto es la normalidad y familiaridad que intentamos se respire en la escuela en el día a día.

Al ser una escuela en la que los niños y la niñas son tan pequeños y la mayoría de las familias nos encomiendan su primer hijo, lo primordial es transmitir a los padres y las madres la seguridad y la confianza de que sus hijos están con las personas adecuadas y en el mejor sitio posible. Si logramos hacerles llegar que acogemos lo más valioso de sus casas y que como tal lo vamos a cuidar, el proceso de adaptación e integración está casi logrado.

Hemos comprobado que los padres y las madres que tienen la oportunidad de plantearnos sus inquietudes y se sienten escuchados y entendidos, no transmiten a sus hijos la inseguridad de dejarlos en un sitio desconocido, y esto, a su vez, favorece positivamente el periodo adaptativo del pequeño. Por este motivo, en su primera visita al centro, cuando los padres y las madres vienen a pedir información, nos tomamos el tiempo necesario para resolver estas dudas que suelen ser sobre la formación del personal, la adaptación de los ritmos de cada pequeño, el proyecto educativo, la alimentación...; la forma más natural que hemos encontrado para deshacer las dudas e inquietudes que nos presentan, es la de tener el centro abierto y con posibilidad de visitar los espacios de cada grupo y el resto de espacios de interés (siempre que la educadora lo considere adecuado en función de la actividad que se encuentre desarrollando en ese momento).

Un tema que suele preocupar a los padres y las madres es el de conciliar sus horarios con el de su hijo o hija en el centro. Para ello nuestra oferta contempla un amplio horario, de 7:30 a 20:00 horas,

pudiendo cada familia encontrar el horario que más les conviene, ya sea como jornada completa y comedor, media jornada, turnos... Lógicamente, la jornada del pequeño se acoge al máximo establecido por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y que respete el horario general de entradas y salidas de los pequeños del centro.

Otro punto importante es la entrevista inicial, en la cual la educadora mantiene un encuentro en profundidad con los padres y las madres, en el que tienen la oportunidad de comentar cómo ha sido el desarrollo y evolución del pequeño hasta ese momento. Es una posibilidad de recoger todos los datos necesarios para apoyar el proceso de desarrollo y aprendizaje que se va a llevar a cabo. Como desde la primera visita ha pasado cierto tiempo y los padres y las madres se llevan por escrito información detallada sobre el centro, es el momento de plantearle a la educadora las nuevas dudas que les hayan podido surgir. Por otro lado, la educadora aprovecha para explicarles a grandes rasgos como se va a desarrollar la marcha del curso y establecer la manera de comunicarse.



También se pone en su conocimiento la Normativa Básica del Centro, los diferentes menús... Es un momento privilegiado porque los padres y las madres y la educadora dan el primer paso juntos y delante del pequeño, se conocen, hablan de él, de los proyectos para un tiempo inmediato; así la acogida en el grupo será el paso siguiente y el pequeño lo vivirá como una continuación de esa relación.

La acogida diaria, aquel momento en que los padres y las madres llevan a su pequeño a nuestra escuela, simplemente la hacemos tal como nos gustaría que la hicieran con nosotros. Es decir, se intercambian saludos, pequeñas frases, a veces «claves» sobre el estado del pequeño.

Si hay algo más, los padres y las madres lo comunican a la educadora sin entretenerla demasiado o bien lo hacen a través de la agenda, que es la manera más fácil que hemos encontrado para anotar cosas tan importantes como si han dormido bien, si hemos notado algún comportamiento digno de reseñar, si ha comido adecuadamente, qué actividad hemos realizado... Esta comunicación se da de la escuela a la casa y viceversa.

Cada día hay montones de anécdotas protagonizadas por los pequeños (¡a veces también por nosotros!) y lógicamente lo hablamos con todos los miembros de la Escuela. Cuando llegan unos padres y unas madres a recoger a su hijo y la primera persona del Centro que se encuentran, ya sea la cocinera, la directora o una educadora cualquiera, les comentan la hazaña del pequeño, les hacen sentir que la importancia de su hijo va más allá de su propia educadora, que todos conocemos a ese pequeño, que estamos por él, que lo hemos hecho

un poco nuestro. A todos los padres y las madres nos gusta que nuestro hijo no pase desapercibido, que se note su color.

Los aspectos organizativos generales los tratamos en asambleas informativas a lo largo del curso y los temas pedagógicos se tratan en reuniones por grupo en los que la educadora presenta la programación general y por trimestre. Así los padres y las madres saben sobre qué se está trabajando en el grupo, aprenden canciones, poemas, etc. y pueden hacerlo en casa. Como esta etapa educativa no siempre es entendida como tal, es una manera de hacer partícipes a los padres y las madres implicándolos en este proceso que para muchos es desconocido o que simplemente veían esta etapa como asistencial. Es un intercambio que les encanta.

Los padres y las madres de nuestra escuela ya han puesto en marcha su propia Asociación. En Beniján hemos tenido la suerte de convivir con un maestro, Juan González, que entre sus legados nos dejó su interés por la participación de los padres y las madres en la escuela con la creación de las primeras asociaciones de padres y madres de la Región de Murcia e incluso fuera de ella. Decimos esto porque en cualquier

Escuela es normal que los padres y madres se asocien para participar de la educación de sus hijos e hijas. Para nosotros son un gran apoyo: para salidas, en la preparación de fiestas, tanto en la decoración, como en la organización del resto de padres o con la participación activa (sonido, bailes, teatro, disfraces...).

Este curso han puesto en marcha la Biblioteca, y la han dotado con los libros y, lo que es muy importante, la han convertido en ese espacio de visita casi obligatoria, normalmente a la salida, para disfrutar con sus hijos de un cuento o un juego.

Os tenemos que decir que a los padres y las madres les gusta estar un rato de relax en la escuela pero son los pequeños los que les empujan muchas veces a hacerlo: muchos de ellos «patalean» a la salida no a la entrada.

Otro punto del que estamos muy contentos es lo que llamamos Escuela de Padres. Nos gustaría encontrar otro nombre más exacto porque nos gustaría que fuera un espacio en el que también los padres y las madres, especialistas o conocedores de algunos temas interesantes, lo pudieran compartir con el resto, incluidos el personal del centro.



De momento en esta Escuela de Padres hemos ido tratando temas que los padres y las madres nos planteaban como necesidad, y también otros que nosotros hemos considerado adecuados: alimentación, límites, juguetes y juegos, necesidades básicas de desarrollo, sueño...; pero una vez más insistimos que lo que impregna estos encuentros es desdramatizar, ver el acompañamiento de un hijo como algo rico, fácil y divertido, devolver al sentido común su lugar y a los padres y las madres su papel de responsabilidad, decisión y autoridad porque los adultos somos nosotros, no los niños, y eso, no lo podemos olvidar.

Para el próximo curso ya tenemos un buen número de encuentros previstos y aunque siempre los tenemos que hacer por la noche, debi-

do a que nuestra escuela cierra a las 20:00 horas, esperamos que sigan siendo tan bien aceptados, porque es un verdadero momento para compartir lo que no sabemos hacer y al mismo tiempo las soluciones que hemos encontrado y que sirven para el esclarecimiento a otros padres y madres.

Seguro que quedan montones de cosas que os harían entender mejor lo importantes que son «nuestros padres y madres» para nosotros, pero sólo podemos añadir que es un privilegio que nos dejen entrar en sus vidas y nos gusta ser para los niños y niñas como una especie de tíos y tías o abuelos y abuelas, siempre con el permiso de los verdaderos.

Bueno, para terminar, como se trataba de hablar de padres y madres, les pedimos a los representantes del AMPA que reflexionaran también sobre cómo lo hacemos con ellos y que fueran críticos en cuanto a lo que nos falta. Les ciega el aprecio que nos tienen y que es mutuo y lo que nos entregaron son estas líneas que siguen:



«Desde nuestro punto de vista como padres y madres, debemos destacar de la Escuela Infantil Los Granaos sus magníficas instalaciones y el personal que trabaja allí que es encantador.

»La tranquilidad de saber que nuestros hijos están en tan buenas manos, la oportunidad que nos ofrecen de poder participar en todos los eventos de la escuela, como fiestas, la escuela de padres y el poder crear la asociación de madres y padres de alumnos.

»Todo esto hace que la Escuela Infantil Los Granaos sea un lugar especial y estamos muy contentos de haberla conocido.» ■

Entorno y salud



Carme Garriga, Esteve-Ignasi Gay,
Santiago Nogué

Todo el mundo está de acuerdo en que el uso de productos químicos y ondas electromagnéticas ha supuesto una mejora de nuestras condiciones de vida (limpieza, desinfección, plaguicidas, alimentos, marroquinería, construcción, telefonía, informática y un largo etcétera). Pero también ha supuesto un incremento del riesgo para nuestra salud, a causa de las propiedades tóxicas, nocivas, corrosivas, irritantes o sensibilizadoras de algunas sustancias, y al ser utilizadas de manera inconsciente, por codicia de algunos emprendedores o por la afición de algunos consumidores a querer ahorrar sin importarles las consecuencias negativas para la salud. Es necesario reflexionar sobre la relación entre los agentes químicos y físicos del entorno y la salud de las personas, así como sobre la importancia de la sostenibilidad para mantener un equilibrio saludable.

Los estudios publicados sobre la sensibilidad química múltiple (1) revelan que entre un 2 y un 10 % de la población padece algún tipo de sensibilidad a productos químicos y físicos del entorno, pero solo un 1 por mil padece la enfermedad, se observa que va en aumentos, afecta más a las mujeres y prácticamente no se da en personas menores de veinte años. La última característica nos lleva a pensar si realmente los niños están protegidos de esta enfermedad, a causa de la plasticidad de su sistema nervioso, o que aún no han llegado a la carga tóxica suficiente para producirla. Las enfermedades como las intoxicaciones, asma o alergia son bastante conocidas por la gente y la medicina conoce sus mecanismos de producción. Pero la nueva enfermedad que presentamos no es muy conocida por la gente, ni la medicina conoce todavía su mecanismo real de producción. Por tanto se hace difícil establecer una prevención totalmente eficaz, por lo que es necesario aplicar el principio de precaución, consistente en evitar las exposiciones innecesarias, sin caer en un alarmismo desconcertante.

Se conocen diferentes casos de personas afectadas por accidente laboral entre profesionales del Departamento de Educación: una maestra de un centro educativo de la provincia de Girona y seis técnicas de un Servicio de Educación del Barcelonés. La primera, a causa del almacenamiento incorrecto de productos de limpieza y, las segundas, por exposición evitable al producto de fumigación del centro. A continuación el Dr. Santiago Nogué informa y da a conocer esta nueva enfermedad y finalmente se hacen algunas reflexiones sobre la prevención en los centros de educación infantil.

Sensibilidad química múltiple (SQM)

¿Qué es?

Es una enfermedad adquirida que se estima que podría afectar a un uno por mil de la población de áreas industrializadas. Se caracteriza por la pérdida progresiva de tolerancia a la presencia en el medio ambiente de agentes químicos diversos y previamente bien tolerados como son, entre otros, los productos de limpieza, colonias, perfumes, disolventes, humo de tabaco o humo de los tubos de escape de coches, camiones y autobuses. También se ven afectados por una pérdida de tolerancia a bebidas alcohólicas, café, alimentos y medicamentos que previamente toleraban.

Y algunos de ellos también tienen hipersensibilidad física al calor, al frío o a las radiaciones electromagnéticas procedentes de teléfonos, radios, ordenadores, líneas de alta tensión o antenas de telefonía móvil.

¿Por qué se produce?

Muchas veces no se consigue identificar el desencadenante físico, químico o biológico; en este caso se la denomina Intolerancia Ambiental Idiopática. La SQM puede existir como un síndrome aislado, pero con frecuencia acompaña, como una manifestación más, otras enfermedades como pasa por ejemplo con gran frecuencia con la fatiga crónica y la fibromialgia. Otras veces, el desencadenante puede ser una exposición única o reiterada a uno o algunos productos tóxicos. Los más frecuentes: productos de limpieza, insecticidas, gases y vapores irritantes, derivados del petróleo, disolventes y muchos otros.

¿Qué alteración se produce en el organismo?

El mecanismo de producción es desconocido. Como hipótesis más probable, los desencadenantes que se han citado previamente inducen un cambio en las conexiones cerebrales, muy probablemente en el área límbica cerebral, que tiene como resultado que las percepciones olfativas o gustativas que llegan al cerebro sean erróneamente interpretadas como nocivas, y desencadenen una inmediata respuesta de alerta con síntomas diversos (ahogo, irritación ocular, nasal y faríngea, dolor de cabeza y otras manifestaciones) que obliga a la persona a alejarse de estos ambientes, ya que en caso contrario empeora rápidamente y llega a temer por su vida. Por tanto, es una enfermedad que se produce de una manera diferente del asma o la alergia, aunque pueden coincidir en una misma persona. Hay pruebas diagnósticas para saber si se trata de una patología o de otra.

¿Qué productos la inducen?

Son muchísimos y por esto se denomina este síndrome con el adjetivo múltiple. La tabla 1 recoge los más frecuentes.



Tabla 1: Productos que con mayor frecuencia pueden desencadenar síntomas de SQM

- Productos de limpieza (lejía, sulfuro, amoníaco, detergentes, suavizantes, desengrasantes, limpiacristales, desatascadores...)
- Productos de higiene y cosmética (colonias, perfumes, desodorantes, after-shaves, tintes, lacas...)
- Productos del hogar: ambientadores, velas, frituras, insecticidas...
- Humos (tabaco, tubos de escape de coches, autobuses y camiones, brasas, barbacoas, chimeneas...)
- Disolventes (aguarrás, acetona...)
- Pinturas
- Sprays de cualquier tipo

¿Qué síntomas se presentan?

En la tabla 2 se pueden observar las múltiples manifestaciones que pueden desencadenarse por la exposición a los productos de la tabla 1, afectando más de un órgano o sistema del organismo. Estas manifestaciones clínicas aparecen de manera inmediata en los afectados ante la exposición a los productos citados, pese a presentar unas concentraciones ambientales bajas que dejan indiferente la población en general. Una vez alejado el desencadenante, la persona afectada puede recuperarse lentamente, a lo largo de 5 o 10 minutos, o de una a más horas y, en algunos casos, el malestar general puede persistir durante algunos días.

Tabla 2: síntomas desencadenados en personas afectadas por una SQM

- Aparato respiratorio: asfixia, falta de aire, oclusión glótica, tos, afonía...
- Sistema nervioso central: dolor de cabeza, inestabilidad...
- Ojos: irritación, sensación de arenilla, lagrimeo...
- Nariz: irritación, congestión, mucosidad...
- Garganta: irritación, mucosidad, tos...
- Boca: sensación metálica, ardor...
- Lengua: picor, escozor, aftas...
- Estómago: náuseas, vómitos, gases, dolor...
- Intestinos: dolores abdominales, diarrea...
- Otros síntomas: cansancio, malestar general, imposibilidad de permanecer en aquel ambiente...

¿Cómo se diagnostica?

El diagnóstico es únicamente clínico.

Se basa en la observación y la valoración de los síntomas mediante un cuestionario específico de autoevaluación que mide con mucha fiabilidad las intolerancias ambientales y no ambientales, las exposiciones encubiertas, la intensidad de los síntomas y el impacto de la enfermedad sobre la vida diaria.

¿Cómo evoluciona?

Se instaura progresivamente en semanas o, más habitualmente, en meses o años. Se cronifica y posteriormente se estabiliza gracias al hecho que los afectados aprenden a evitar las exposiciones que les perjudican, pero después de muchos años continúan sin tolerar muchos productos y ambientes con las consecuentes limitaciones laborales en la vida diaria.

¿Cómo se trata y se previene?

No existe un tratamiento específico. Sobre todo es muy importante no exponerse a productos o ambientes a los que se sabe que son hipersensibles. Los hábitos de la vida diaria deben modificarse y adaptarse a una nueva situación. Es importante mejorar la ventilación y renovación de aire de los domicilios, evitando ambientes húmedos, no exponiéndose a ambientes irritantes (gases, humos) y en particular al humo de tabaco. Es necesario tratar los síntomas y las enfermedades que los acompañan, ya citadas. La psicoterapia cognitivo-conductual se ha mostrado beneficiosa en algunos pacientes porque reduce la sintomatología reactiva.

No se ha demostrado que una dieta ecológica o un gran aislamiento ambiental desde la infancia prevenga el desarrollo de la enfermedad. Por esto no hemos de obsesionarnos por una vida "pura", aunque, indudablemente, a una mayor exposición, un riesgo mayor.

Santiago Nogué

jefe de la Sección de Toxicología Clínica del Hospital Clínico de Barcelona

Buenas prácticas para evitar la exposición a sustancias químicas tóxicas en los centros de educación infantil

Ante la proliferación de sustancias químicas en nuestros entornos de vida y de trabajo, queremos compartir una serie de reflexiones y recomendaciones, desde una mirada interdisciplinaria, para ayudar a aplicar el principio de precaución para evitar exposiciones innecesarias y favorecer que nuestros centros educativos sean lugares seguros y limpios de tóxicos.

- Evitar el uso de pesticidas tanto en el exterior como en el interior del edificio escolar, procurando utilizar el ingenio y recursos naturales para combatir plagas y malas hierbas. Se pueden extremar las medidas de higiene, limpiando al vapor, no dejando migas de alimentos que atraen insectos y ratones, sellando grietas, reparando ventanas. Sólo en plagas difíciles de controlar, empresas autorizada con trabajadores acreditados pueden aplicar pesticidas durante los fines de semana o los períodos de vacaciones. Es necesario avisar a toda la comunidad educativa del centro antes de aplicar el tratamiento, respetar el plazo de seguridad y ventilar los espacios antes de volverlos a ocupar.
- Para la prevención de piojos en la escuela no es necesario recomendar el uso de antiparásitos, ya que pueden atravesar la piel y producir efectos negativos para la salud. Para prevenirlos primero es necesario detectarlos en las zonas más calientes del cuero cabelludo (alrededor de las orejas y la nuca). En caso de que existan, hay que informar a las familias que,

- para desengancharlos del cabello, sólo es necesario un buen lavado con champú, un aclarado con agua y vinagre, y utilizar un peine especial con las púas muy estrechas.
- Vigilar los tipos y composición de los materiales que se utilizan en las aulas: al comprar alfombras o moquetas hay que rechazar las que no identifican los componentes y evitar limpiarlas con productos tóxicos; según que mobiliario escolar puede contener plásticos y conglomerados con barnices y colas que con el calor emanan sustancias químicas; es necesario evitar que los juguetes se limpien con cloro o lejía; a la hora de utilizar archivadores y cajas mejor que sean de madera o cartón; no almacenar de forma excesiva los materiales de papel, porque absorben los vapores químicos y se blanquean con cloro; no poner objetos de plástico cerca de los radiadores; es mejor que los tejidos que se utilicen sean de algodón y no sintéticos. Actualmente existe una normativa de Seguridad y Salud homologada por la Comunidad Europea que es necesario comprobar que se cumple en el material que se adquiere.
 - Procurar que la fotocopiadora y las impresoras no estén en un espacio donde se trabaje con niños, ni tampoco en la sala de profesores; intentar que una misma persona no haga muchas fotocopias seguidas; no entregar las impresiones acabadas de hacer a los alumnos, es necesario que la tinta se seque para que no se absorban los componentes químicos. Es bueno ventilar, abrir ventanas y que el cambio de tóner lo hagan técnicos especializados.
 - Procurar que los materiales de dibujo y pintura (ceras, rotuladores, témperas) sean productos ecológicos, seguros, con base de agua y de baja toxicidad. Resulta más seguro comprarlos a los proveedores escolares autorizados, que ofrecen garantías, que adquirirlos en bazares en los que salen baratos pero pueden resultar muy tóxicos. Es necesario controlar el uso excesivo de colas, rotuladores permanentes (con bases de esmaltes y disolventes), barnices para fijar colores. La cola se puede elaborar experimentando con harina y agua.
 - Evitar el uso de ambientadores en las aulas para conseguir un aroma agradable y relajar los niños. La mayoría de estos productos llevan componentes químicos altamente tóxicos (formaldehído, fenol...) que pueden interferir la capacidad olfativa, liberando un agente insensibilizador del nervio olfativo. Se pueden usar recursos naturales, como ramos de lavanda, etc.
 - Evitar el uso de toallitas húmedas. En su composición destacan diversos componentes químicos, detergentes y ambientadores. Pueden ser sustituidos por una buena limpieza con agua y jabón. Cuidado con algunas prácticas como perfumar con colonia los niños antes de irse a casa, pueden producir reacciones cutáneas, somnolencia, o hiperactividad cuando atraviesan la piel.
 - Utilizar para limpiar detergentes ecológicos, borax, bicarbonato, o las "eco-balls" que aseguran una limpieza efectiva y no liberan productos químicos. No es necesario poner suavizantes a la lavadora, son tóxicos y sensibilizadores. No debe confundirse limpieza con el grado de olor y de suavidad.
 - Insistir para que los autocares con motores diesel que hacen el transporte escolar tengan el motor parado cuando lleguen delante del centro mientras acceden a él los alumnos. Por sus tubos de escape se desprenden gases con agentes químicos y metales pesados, que además de contaminar el ambiente exterior también se van introduciendo en el interior del vehículo.
 - Tener mucho cuidado de los centros escolares en los que hay que llevar a término las actividades educativas mientras comparten espacios con los operarios encargados de las tareas de remodelación o de nueva construcción. Además del peligro de accidentes que puede generar esta convivencia, hay que tener en cuenta que se trata de trabajos que generan polvo, residuos y utilizan pinturas, colas, soldaduras, que liberan en el aire productos químicos que pueden resultar nocivos. La Administración Educativa debería programar este tipo de obras en períodos de vacaciones y garantizar una adecuada limpieza y ventilación de los espacios, respetando los plazos para que se disuelvan los componentes orgánicos y los metales pesados.
 - Se debe ser consciente que uno de los peligros químicos más importantes deriva del proceso de limpieza y desinfección de los centros: cuando los ayuntamientos hacen la contratación de las empresas de limpieza, suelen priorizar el coste más asequible y a menudo se suplente el número de personal y las horas de limpieza por la utilización de productos con gran poder desinfectante. Es el caso de la lejía, el amoníaco, el cloro que se utiliza para limpiar el suelo, las mesas, los juguetes... estos productos químicos desprenden gases tóxicos que perduran en el ambiente y pueden producir



- alergias, sensibilización, hiperactividad o falta de concentración. Padres y maestros deberían instar a los ayuntamientos a contratar empresas que utilicen productos biodegradables, ecológicos, respetuosos con el Medio Ambiente i con la salud de las personas. También se debería exigir que la limpieza de los cristales con amoníaco se realice fuera del horario escolar, y que la desinfección de las aulas no se haga por la mañana, justo antes que alumnos y maestro las ocupen.
- Comprobar que la limpieza del comedor escolar se empiece a realizar una vez todos los niños hayan terminado de comer, no permitir que a medida que van acabando se empieza a limpiar con lejía y otros desinfectantes (los gases emitidos pueden ser absorbidos por los niños y los alimentos que consumen). Es recomendable no utilizar el espacio del comedor para realizar actividades de tarde sin estar bien ventilado, ya que los productos químicos perduran en el ambiente.

- En los protocolos de seguridad y de riesgos laborales están detalladas las normas de etiquetaje, clasificación y almacenamiento de los productos químicos y de limpieza; aún así, todavía hay que lamentar accidentes laborales por no adoptar las precauciones básicas o no realizar las inspecciones pertinentes. La mayoría de módulos prefabricados no cuentan con un espacio específico para los productos de limpieza, y se guardan en lavabos u otros espacios con un alto riesgo para las personas. ■

Centro Nacional de Condiciones de Trabajo NTP 557: Intolerancia ambiental idiomática: sensibilidad química múltiple y fenómenos asociados. Serie 16. Año 2001. Editado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Consultable en Internet en:
http://www.inhst.es/Inhst.Web/Contenidos/Documentación/FichasTécnicas/NTP/Ficheros/501a600/mp_557.pdf
 Carme Garriga, maestra de Educación Infantil; Esteve-Ignasi Gay, médico especialista en medicina preventiva, y Santiago Nogué, jefe de la Sección de Toxicología Clínica del Hospital Clínico de Barcelona.

III encuentro del proyecto ARCE «Crecer en comunidad», Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar, Navarra

Los días 7 y 8 de abril tendrá lugar el tercer encuentro del proyecto ARCE «Crecer en comunidad», esta vez organizado por las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar, Navarra.

Los dos anteriores han sido en Granada y Menorca.

Este proyecto, suvencionado por el Ministerio de Educación, agrupa a Escuelas Infantiles Públicas de primer ciclo de diferentes comunidades autónomas: Andalucía (Granada), Catalunya (Lleida),

Navarra(Berriozar), y Baleares (Menorca).

La elaboración del proyecto común, «Crecer en comunidad», nos permitirá:

- Trabajar en red con las distintas Escuelas Infantiles de las Comunidades Autónomas implicadas.
- Conocer distintos enfoques del trabajo de las comunidades educativas según el entorno /contexto, fomentando el intercambio de experiencias para enriquecer la práctica docente, reflexionando

sobre diferentes aspectos de la vida cotidiana.

- Potenciar actividades conjuntas de los centros implicados.
- Diseñar, elaborar y difundir conjuntamente materiales didácticos, folletos informativos...

Todo ello con el fin común de participar y contribuir en la mejora de la calidad educativa de los centros del primer ciclo de Educación Infantil para desarrollar y hacer visible la cultura de la infancia.



Escuela Infantil calle Iruñalde.



Escuela Infantil calle Rekalde

Nuestra portada



I Jornadas
Una mirada a la
primeira infancia,
Lugo

Las primeras Jornadas «Educando en la Infancia y en la Adolescencia» que llevan por título: *Una mirada a la primeira infancia*, están organizadas conjuntamente por Preescolar Na Casa, la Escuela de Formación de Profesorado de Lugo - Universidad de Santiago de Compostela, junto con la Fundación SM, y tendrán lugar en Salón de Actos de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo. los sábados 12 y 26 de marzo.

A través de las estas jornadas de reflexión, intercambio y debate se pretende divulgar una cultura de la infancia, de sus necesidades y de cómo intervenir desde diferentes ámbitos (la familia - la escuela - la comunidad) a fin de hacer frente a las nuevas realidades de hoy en día (inmigración, nuevas tipologías familiares), y hacerlo desde el respeto y la consideración que merecen dichas necesidades de las niñas y los niños más pequeños hoy.

Experiencia de Arte Comunitario con un pequeño grupo de niños y niñas de 5 y 6 años. En este proyecto de colaboración, se organizan y llegan a acuerdos espontáneamente para cubrir una extensión, libremente decidida, con *Post-It* de colores. Los niños y niñas ofrecen palabras a la imagen que lentamente va apareciendo: «es un jardín, es una ciudad, un mapa, una piscina...»

Fotografía de un taller en la Escuela Infantil Zaleo (Vallecas, Madrid).

Grupo de niños y niñas de 5 y 6 años.
 Maestras: Goya Batalla y María Jesús Torres.

Tallerista y Foto: Javier Abad.

Objetivos

- Analizar las necesidades de la infancia 0-6 años.
- Reflexionar sobre la imagen de la infancia.
- Profundizar en las respuestas a las necesidades globales de la infancia 0-6 y de colectivos específicos.
- Sensibilizar hacia la necesaria colaboración de los diferentes agentes relacionados con la infancia.

Estas jornadas han sido pensadas para los siguientes destinatarios:

profesionales y estudiantes relacionados con la educación de la primera infancia, madres, padres y toda persona interesada en esta temática.

Con la Jornada *Una mirada a la primeira infancia* se inicia un ciclo de debate y reflexiones: «Educando en la Infancia y en la adolescencia.»

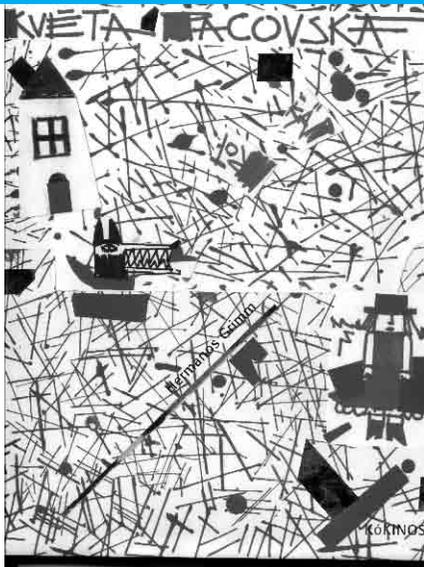
La Jornada pretende ser un espacio y un tiempo para reflexionar sobre la infancia hoy; un tiempo y un espacio para analizar la realidad, para situar las necesidades de los niños y las niñas en este contexto.

A través de la presentación de diversas experiencias se pretende visualizar un modelo de intervención educativa acorde con las necesidades actuales.

Se comienza por los primeros años, por la etapa de 0-6, base de la educación y desarrollo de las personas.

Es preciso hacer un análisis en profundidad de la respuesta que se está dando en el presente a las necesidades de los niños y las niñas más pequeños, a nivel global (políticas de infancia) y a nivel particular (en la familia, en la escuela, en la sociedad).

La finalidad específica de estas Jornadas es llegar a ofrecer enfoques globales, amplios, que ayuden a comprender mejor la realidad actual, que proporcionen un marco del que partir, y enfoques concretos, necesarios para intervenir en realidades específicas y particulares (familia, escuela, comunidad, diversidad...) que permitan comprender y articular respuestas basadas en la colaboración y en la coherencia entre los distintos y diversos ámbitos implicados en la educación de las niñas y los niños en estas primeras edades.



Caperucita roja

Autores: Hermanos Grimm
 Ilustradora: Květa Pacovská
 Adaptación: Esther Rubio
 Editorial: Kókinos, Madrid, 2008.

De la historia de Caperucita, poco se puede decir, salvo que es una de las historias más leídas de todos los tiempos.

Pero ésta no es otra Caperucita más, ésta es la Caperucita de Květa Pacovská, y eso es otra historia. La obra de la artista checa (Praga, 1928) con el paso de los años ha adquirido un prestigio que trasciende el mundo del libro, y siempre el encuentro con un libro suyo es como estar ante una obra de arte moderno.

La definición de los personajes, los encuadres, los materiales que utiliza, el cromatismo de las páginas y sobre todo el concepto estético que se aprecia, son ingredientes de una obra pictórica que bien podemos contemplar en cualquiera de los museos más importantes del mundo. Lo mejor

de todo es que los libros de Květa son obras de arte y también libros para pequeños y mayores; libros narrativos que cuentan una historia y a la vez están formados por la suma de muchos cuadros de arte moderno.

La obra de Pacovská es atrevida, transgresora, nueva, vibrante, impactante, decidida... Los libros de Pacovská son llamativos, sugerentes, rompedores y modernos (si esta palabra sigue teniendo significado alguno)

Las obras de Pacovská abren la mente de los lectores a una nueva realidad, abren las puertas de los museos a los pequeños y abren el corazón a las personas que buscan las sorpresas en la vida.

Javier Sobrino, *Revista Peonza*

Beatriz Trueba Marcano, José Luis Rodríguez de la Flor:
Títeres en el taller,
 Barcelona: Octaedro, 2011.



Títeres en el taller refleja la experiencia del Taller de títeres realizado durante ocho años en la Biblioteca Central de la Red de Bibliotecas de la Comunidad de Madrid con niños y niñas de cuatro a doce años en un contexto de educación no formal. Planteado con amplitud de concepto, superando la idea de recetario o manual, el libro constata la proyección educativa que de un modo interdisciplinar conlleva un taller de títeres. A lo largo de la obra descubrimos el día a día del taller en sus distintas fases: proyección, realización y representación. Se muestra cómo los niños y las niñas han partido de la elección de una obra, el reparto de los papeles, la creación de las compañías titiriteras, la creación de un boceto de personaje, la realización del títere y el ensayo de movimientos, voz y puesta en escena, para finalizar con un espectáculo para el público. La obra ofrece un gran número de recursos plásticos y teatrales, creados, adaptados y contrastados por los autores a lo largo de varios años.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____
 Nombre: _____
 Dirección: _____
 Código Postal: _____
 Población: _____
 Provincia: _____
 Teléfono: _____
 Correo electrónico: _____
 NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2011 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2011 (iva incluido):
 España: 50 euros
 Europa: 60 euros
 Resto del mundo: 61 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta _____

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular _____

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

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

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

Consejo de Redacción: Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, 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 Cóllega, 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: Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto, Ruben Soto

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

Extremadura: Mila Borrego, Ana Labrador, M.^a José Molina, Isabel Paredes, Francisca Isabel Parejo, M.^a Paz Pellisa, Diego Zambrano

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

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

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

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Ana Gueren-diáin, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué

Imagen de portada: Fotografía de Javier Abad, en un taller en la Escuela Infantil Zaleo (Vallecas, Madrid)

Impresión: IMGESA
 Alarcón, 138-144.
 08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

Depósito Legal: B-19448-90
 ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79

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

P.V.P.: 8,70 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat.

«A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»