

educar de 0 a 6 años

in-fan-cia 129



Compromiso

Finalizó el curso de una manera atípica, tanto en nuestro mundo de la educación como en el mundo en general. La palabra más repetida era crisis, muy especialmente la crisis económica, y con ella se polarizaron las posturas, y con las posturas, la manera de buscar las soluciones: unos recortan derechos, entre ellos el de la educación, sin demasiada voluntad de prescindir de aquello que es más superfluo o menos necesario, otros se indignan por los recortes a las pocas conquistas sociales conseguidas en la todavía joven democracia.

La indignación por las políticas derivadas de la crisis económica ha generado una fuerte reacción social, con la juventud como gran protagonista, una acción que permite renovar esperanzas. La juventud ha tomado la palabra y plantea cuestiones de fondo que van más allá de

una estricta reacción como consecuencia de la crisis y de las duras políticas contra los más débiles y sus derechos; reclaman más democracia, más transparencia, más puestos de trabajo.

El 15 de mayo ha dado visibilidad a la juventud, dispuesta a luchar por los derechos de todo el mundo, solidaria, pacífica y abierta al diálogo. Una nueva imagen positiva que se aleja de la que durante años se había ido deformando. Quizás todavía no está claro cómo canalizarán sus propuestas, ni si les será posible hacerlo, pero lo que ha quedado claro es que están, que saben qué quieren y qué no quieren, y sólo esto ya ha sido mucho.

En el mundo de la educación infantil, a final del curso en muchos contextos se anunciaron nuevas órdenes y medidas que, lejos de tranquilizar, hacían patente la necesaria indignación.

En el nuevo curso lo que nos hace falta es compromiso, un compromiso –si es necesario más

fuerte que nunca– con nuestros compañeros de escuela y de profesión, con las familias, que confían en los maestros comprometidos con la educación, porque unos y otros desean lo mejor para los pequeños. Nuestro gran trabajo radica en hacer realidad una escuela de calidad para todos a pesar de las dificultades derivadas de una desacertada política de prioridades económicas.

El curso que ahora empieza exigirá un compromiso más allá de la propia escuela y del grupo de niños y niñas, habrá que articular un compromiso colectivo que vele por garantizar el derecho irrenunciable de los pequeños a una educación de calidad, y éste es un cometido que exige un trabajo común.

Desde estas páginas os exhortamos a aceptar una buena dosis de compromiso para trabajar por el bien común, y os invitamos a hacerlo juntos, deseando muy buen inicio de curso para cada maestra y para cada escuela.

Página abierta		2
Educación de 0 a 6 años	La interacción y la ética de los pequeños (I)	Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg 4
¿Quién es?		9
Escuela 0-3	Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización	Ivan Febrer, Eva Jansà 10
	Un submarino sumergido en la ciencia...	Diana García, Eva Martínez 17
Buenas ideas	El desarrollo de la poesía	Consejo de <i>Infancia</i> en Castilla León 22
	Asombrarse	Consejo de <i>Infancia</i> en Castilla La Mancha 24
FRATO grafías		25
Escuela 3-6	Monitores: mayores con pequeños	Isabel Cardona, Mercedes Jiménez 26
	El equilibrio	Guiomar Romero 33
Infancia y sociedad	Alimentación ecológica y local	Aloña González 37
Conversando con...	Sonia Iozzelli	<i>Infancia</i> 41
Informaciones		44
Libros al alcance de los niños		47
Biblioteca	sumario	47

Comentarios de lectura al artículo «La familia», de la Escuela Infantil Gallipatos, *Infancia*, número 127, mayo-junio de 2011, páginas 10-15.

Mónica Calvo
Consejo de *Infancia* en Euskadi

Resulta agradable encontrar artículos que hablan de la escucha, de los vínculos afectivos, del apego. Nos recuerda lo afortunados que somos trabajando en lo que trabajamos y más importante aún, nos alerta de la importancia de nuestro papel como observadores y acompañantes en el proceso de construcción emocional de los niños y niñas.

En ocasiones el estilo de vida rápido en el que estamos inmersos, dificulta las relaciones interpersonales. Las responsabilidades diarias limitan nuestro tiempo para charlar, escuchar... en definitiva compartir. La observación y la escucha ocupan un segundo lugar en nuestro día a día. Pero francamente, ¿a quién no le gusta sentirse escuchado? Cuando lo hacemos, realizamos un acto de generosidad, de acogida al otro.

En este artículo se subraya el protagonismo de las emociones en la infancia y se tiene en cuenta cómo



las niñas y niños toman conciencia de sus sentimientos, su mundo interior, lo verbalizan y aprenden a compartirlo con sus iguales.

Por un lado llevan a cabo *una labor de reconocimiento*. Pararse a pensar, explorar en su interior y reconocer lo que sienten (nunca es una tarea fácil). En ocasiones incluso se experimenta malestar sin poder dilucidar cuál es el origen de dichos sentimientos, no siempre positivos (envidia, rencor, enfado...). Por otro lado, con la ayuda de las fotografías personales y familiares como objeto vehicular, *reflexionan* y dan sus primeros pasos en la difícil tarea de *hablar y escuchar*.

A la hora de disertar sobre nuestros sentimientos, la confianza y el apego son fundamentales. Como adultos nunca desnudaríamos nues-

tra alma frente a una persona poco receptiva o que se mostrase irrespetuosa. Más aún en el caso de los niños y las niñas que vivencian cada momento con tanta intensidad.

La escritora Laura Esquivel afirma en una de sus citas:

«Las emociones se viven, se sienten, se reconocen, pero sólo una parte de ellas se puede expresar en palabras o conceptos.»

Desde mi punto de vista los profesionales de la Escuela Infantil Gallipatos nos aportan claves para potenciar la escucha propia y la escucha al compañero. En este proceso de dar y recibir, generar espacios, momentos para compartir y escuchar, contribuyen a que el sueño se haga realidad. ■

Comentarios de lectura al artículo «Un ambiente de experiencias y vivencias compartidas», de Sergio Díez, *Infancia*, número 119, enero-febrero de 2010, páginas 20-24.

M.^a Paz Pellisa
Consejo de *Infancia* en Extremadura

En este artículo podemos comprobar la importancia que el ambiente tiene para los educadores, que el ambiente es fundamental para el desarrollo de la infancia y que un ambiente *de y para* la vida, lleno de afecto y alegría, que respete lo que niños y niñas son, lo que necesitan y lo que demandan, les ayudará en el proceso de su desarrollo y de su personalidad.

El ambiente rico y estimulante posibilita la experimentación en multitud de formas, juego en solitario, con otros, con diversidad de materiales y juguetes en espacios agradables. En este clima afectivo y educativo entendemos que el juego tiene significado en sí mismo, es un ámbito en el que los niños y niñas se encuentran libres, dueños de sus propias acciones, de sus dudas y aprendizajes. Por lo tanto en la escuela dejaremos florecer el juego permanentemente, y no sólo en mo-



mentos puntuales, como premio o como relleno entre actividades.

Para planificar la propuesta tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

¿Con qué vamos a jugar?

Cualquier material que despierte sensaciones es digno de tenerse en cuenta para utilizarlo en el juego. Debemos mejorar la propuesta existente en las cocinitas de cacharritos, frutas y verduras de plástico que carecen de cualquier estímulo sensorial atractivo, para acercarnos al máximo a la realidad cotidiana. Nuestra propuesta es ofrecer el mayor número de sensaciones y texturas, peso, olores, sabores, teniendo

alimentos y utensilios propios de una casa, que en algunos momentos puedan degustar, como en la realización de zumos, etc. Destacamos otros como la harina por el modo de manipulación que permite y la emoción que experimentan al hacerlo, así como el agua por el atractivo que supone.

¿Cómo vamos a jugar?

En primer lugar esta pregunta va dirigida más bien al papel del adulto. No tiene ninguna lógica invitarles a la experimentación, manipulación, si coartamos con nuestros comentarios la propia investigación. Para ello el adulto debe mantener una coherencia, somos facilitadores del aprendizaje, no transmisores. Debemos establecer unos límites claros y razonables para ayudarles a estructurar su vida, convivir con los demás y ofrecerles seguridad para sentirse libres. El juego pierde interés cuando la libertad se restringe.

Por lo tanto debemos dejar que el pequeño desee jugar, cuando sí, y cuando no, que se enfrenten a sus conflictos y sorpresas... y el maestro debe educar la mirada, ofrecerles diferentes posibilidades para que inventen, sientan, experimenten, descubran.... creando un clima acogedor, de seguridad y confianza.

¿Cuándo vamos a jugar?

Es necesario hacer una pequeña aclaración, si el juego queda subordinado al trabajo, el aprendizaje queda enterrado. Existe una creencia muy extendida en que se piensa que el pequeño viene a la escuela a trabajar y se juega si el adulto lo ofrece, si hay tiempo, o como recompensa a una tarea. Así el juego no es juego y perderá su verdadera esencia.

El juego debe integrar el Ser y las Necesidades de los pequeños.

Como maestros debemos mantener una estructura temporal flexible que les aporte seguridad y bienestar, para adaptarnos a sus demandas y planificar nuestra labor educativa de manera coherente y coordinada en las distintas propuestas de juego, pero no debemos olvidar que hay momentos del día, que son muy valiosos para fomentar esa curiosidad y exploración.

Esos momentos cotidianos, como la llegada, lavarse las manos, regar las plantas... los pequeños, al igual que con el juego, entran en contacto con una diversidad de materiales, objetos de su entorno y se entregan en cuerpo y alma. Estos momentos deben tener un espacio y un tiempo prioritario en nuestra labor educativa.

En nuestras clases se aprovecha cualquier hecho cotidiano como coger un pañal para el cambio, lavarse las manos con jabón o limpiar la mesa para regalarles palabras, caricias o miradas que les ayuden a crear un vínculo de apego y a sentirse como alguien digno de ser querido y escuchado. En estos momentos respetaremos los tiempos para darles el valor que merecen nuestras rutinas diarias, ya que la barrera entre el juego de manipulación, la exploración y las acciones propias de la vida cotidiana es bastante difusa.

En definitiva, para lograr un ambiente de experiencias y vivencias compartidas es imprescindible eliminar las prisas y así darles tiempo para hablar, para jugar, para crecer. El autor afirma con razón que el ambiente no es un espacio físico, sino una construcción fruto de lo lúdico, de los contactos diarios, de la cercanía, de la escucha y de la satisfacción de las necesidades.

Si logramos que los pequeños se sientan seguros y queridos, en un ambiente estimulante y estéticamente cuidado, inmersos en su juego construirán su autonomía, su autoconcepto, y desarrollarán una personalidad feliz, equilibrada y sana. ■

La interacción y la ética de los pequeños (I)

Malin (2,8) y Nikoline (2,8) han llegado las primeras al patio y se han dirigido al arenal. Yo estoy en el pasillo poniéndome el abrigo. Desde lejos oigo decir a Malin: «No, Nikoline, no quiero que me arrojes azúcar (arena).» Malin empieza a llorar mientras se dirige a la puerta. Repite varias veces: «No, no me arrojes azúcar.»

Cuando llega a la puerta donde yo estoy, llora con fuerza y dice: «No quiero que me arrojen azúcar.» Yo digo: «Nikoline, escucha lo que Malin te dice, no quiere que le arrojes azúcar.» Nikoline me mira a mí y luego a Malin, y dice con sorpresa: «Malin, ¿por qué no me lo decías?»

Los pequeños que asisten a la *vuggestue* (centro para niños y niñas de 0 a 3 años) muestran distintas actitudes entre sí. Su interacción se fundamenta en una ética propia y en una lucha por los propios derechos y los de los demás, según señala la investigadora infantil Eva Johansson. Ella inspiró a los educadores de la *Fredskovhellet Vuggestue* un nuevo punto de vista y una nueva manera de tratar a los pequeños. El método consiste en la reflexión conjunta sobre situaciones observadas en el día a día de los pequeños en el centro y desembocó en nuevas formas de pensar y actuar. Dar voz a los pequeños depende en gran medida de los adultos y de su capacidad de poner atención a la comunicación marcadamente corporal que se establece tanto entre los pequeños como en su interacción con los adultos.

Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg

Yo le contesto: «Nikoline, debes escuchar lo que te dice Malin.» Y le digo a Malin: «Yo sí que he oído cómo intentabas decirle que no a Nikoline. ¿Estás bien?» Malin contesta en voz baja: «Sí.» Luego cogen una bicicleta y se van hacia «la casa de la abuela», me dicen adiós con la mano cuando pasan frente a mí.

Historias como ésta sobre la interacción entre los pequeños, contadas por una persona adulta que ha sido testigo de ellas, a menudo resultan ser una mina para que el adulto pueda comprender mejor a los pequeños y su propia praxis pedagógica. ¿Cuál es el punto de vista de Nikoline, qué debe de querer? Y Malin, ¿qué quiere? ¿Cuál es el punto de vista del adulto? ¿Qué aprenderán las niñas de la situación? Y el adulto, ¿qué aprenderá? ¿Habría podido actuar de otro modo? Éstas son algunas de las preguntas que se podrían formular a partir de esta historia. También podrían formularse muchas otras. La cuestión es que una historia como esta nos permite reflexionar. También nos podría dar datos para un trabajo de investigación.

En Dinamarca, sin embargo, apenas se llevan a cabo investigaciones pedagógicas en las *vuggestuen* o sobre ellas como objeto de estudio. Seguramente ello puede responder a diversas razones que, en principio, serían tres: en primer lugar, la psicología evolutiva se ha adueñado de la



descripción de los pequeños y a la pedagogía le resulta difícil hacerse oír. En segundo lugar, el lenguaje verbal de los pequeños es limitado, lo que dificulta la investigación y tal vez hace que la exploración del mundo infantil resulte menos interesante para los investigadores. En tercer lugar, la labor de investigación con pequeños no goza de mucho prestigio. En este artículo, nos proponemos mostrar algunas imágenes de la vida de los niños en la *vuggestue* y de su relación entre ellos y con los adultos que los acompañan todos los días. Añadimos al orden del día los pequeños y la pedagogía, y queremos así demostrar que la labor hecha con pequeños resulta sumamente interesante y que la investigación pedagógica realizada en escuelas infantiles puede comportar aportaciones significativas. Este artículo es fruto del desarrollo de un proyecto que, definitivamente, ha cambiado nuestro punto de vista sobre la interacción de los pequeños, además de incidir sobre nuestra manera de intervenir en sus vidas, es decir, en la pedagogía. El proyecto se inspira en la obra *La ética de los niños pequeños* de la investigadora infantil sueca Eva Johansson.

Psicología evolutiva

La psicología evolutiva tradicional dibuja una imagen del pequeño como la de un ser pulsional que presenta una serie de necesidades que los adultos deben satisfacer. Se le describe como un ser egocéntrico, incapaz de ponerse en el lugar del otro. Si entra en relación con otros pequeños es jugando en paralelo, es decir, no jugando juntos, sino uno al lado del otro o en juegos donde el pequeño utiliza a los demás pequeños como objetos de su juego particular. Se afirma que hasta los cuatro años, desde el punto de vista cognitivo, no es capaz de entender ni los propios sentimientos ni los ajenos. Esto se fundamenta diciendo que el desarrollo cognitivo va ligado al desarrollo del lenguaje verbal y del razonamiento.

Muchos son los factores que indican que dicha imagen de los pequeños no es completa. Eva Johansson nos hace notar, en su libro, que los pequeños quedan afectados por la situación de otras personas y que, a veces, actúan para cambiarla. La siguiente historia lo pone de manifiesto.



Estamos en el aula común. Han puesto los pijamas a los pequeños y pronto harán la siesta. Soren (2,9), Henrik (2,8), Ole (2,6), Niller (2,5) y Karina (2,9) se persiguen alrededor de los colchones mientras disparan con los dedos riendo y diciendo «bang». Soren es el único que no dispara. Persigue a Henrik, que corre en cabeza. Soren corre muy de prisa y quiere adelantar a Henrik, que se limita a disparar mientras ríe. Soren parece enfadado, grita «no» y agarra el pijama de Henrik. Henrik se detiene y le dice «no» a Soren. Empiezan a pegarse, caen rodando los dos por el suelo y siguen peleando y tirándose del pelo. Los demás que seguían corriendo se detienen y dicen «no, no». Henrik dice «sí, sí», y deja de pelear. Los dos niños se levantan y miran a su alrededor. Karina y Niller, cogidos de la mano, están riendo y dicen «sí, sí, buenos días». Soren les coge de la mano y dice «sí, sí, buenos días». Henrik se acerca a ellos y dice algo que no logro escuchar, pero les toma de la mano y dice «sí, sí, buenos días».

Es posible que, intelectualmente, los más pequeños no sean capaces de comprender los sentimientos de los demás, pero aun así, actúan. Quizás los niños protagonistas de esta historia pueden sentir en su interior que se hallan ante una situación desagradable y que hay que hacer algo al respecto. Lo interpretamos como una expresión de la ética viva de los pequeños que tiene que ver con «cuidar el mundo compartido», el juego común y sobre el hecho de que «no se puede hacer daño a los demás». No cuentan ni con palabras ni con argumentos para detener a los dos que pelean, así que cortan la situación de un modo distinto y sorprendente. Si, como adultos, interpretamos el correr de los pequeños alrededor de los colchones como un juego paralelo, no seremos capaces de ver la comunidad que forman y las posibilidades que ofrece.

La psicología evolutiva estudia al niño singular y el desarrollo de sus capacidades de pensar y sentir. La cuestión es si, en la labor pedagógica, no resulta más importante estudiar lo que hacen los niños entre ellos y buscar en esto el objeto de estudio. Observar la interacción de los pequeños y su capacidad para desarrollar su propia ética a partir de dicha interacción, donde la ética se sitúa «entre» ellos y no «dentro» de ellos. Observar los valores y las normas que los pequeños establecen conjuntamente a través de sus vivencias comunes.

La mirada al niño siempre está condicionada. Estamos cargados de conocimientos, experiencias, teorías..., seamos o no conscientes de ello.

Tras leer el libro de Eva Johansson, el personal de la *vuggestue* quedamos profundamente impresionados por los pequeños de la *vuggestue* sueca en comparación con los nuestros. Ahora sabemos que si no vimos las negociaciones y las comunidades que se establecen entre nuestros niños y niñas es porque no supimos verlas. Sin saberlo éramos prisioneros de la visión de la psicología evolutiva sobre los niños: solo veíamos a niños concretos, sin verlos en la comunidad, en el grupo.

Pedagogía

El método elegido para el desarrollo del proyecto fue el de recopilar crónicas del día a día y reflexionar sobre ellas en común, con el fin de tener más consciencia sobre nuestra visión del niño y hacerla evolucionar y cambiar. Al principio, sobre todo, nos centramos en los pequeños, pero pronto descubrimos lo mucho que ellos pueden aprender de nosotros, los adultos, si reflexionamos no sólo sobre nuestro punto de vista, sino también sobre el suyo.

Para nuestra reflexión nos centramos en la división establecida por Eva Johansson de la ética vivida de los pequeños. La divide en dos grandes bloques: uno de ellos responde a la idea de que los pequeños luchan por sus derechos, y yo lo subdivido en el derecho a los objetos, el derecho a compartir el mundo con otros y la justicia. El otro bloque trata sobre cómo los pequeños se ocupan del bienestar de los demás, que subdivido, a su vez, en cuidar de los demás y en no dañarlos. Todos estos son conceptos que no relacionamos inmediatamente con los actos de los pequeños, pero sí que pensamos a qué temprana edad empiezan a decir «no» y toman con fuerza un chupete o un peluche y a qué edad son capaces de mostrar aprecio por los otros pequeños. Quizás todos estos conceptos no resulten demasiado lejanos. Cada vez que los pequeños comparten una experiencia con otros pequeños, dicha experiencia pasa a formar parte de lo que Eva Johansson denomina «la despensa de experiencias del niño» (Johansson, 2001, pág. 41) y marcará las expectativas del niño en el futuro ante situaciones similares, tanto si la experiencia resultó positiva como negativa.

La siguiente crónica sirvió para ilustrarnos cómo una costumbre que formaba parte de la cultura diaria de la *vuggestue* era tan apreciada por uno de los niños que incluso luchaba por ella a favor de otro niño.



Henning (2,7) es el primero en levantarse después de la siesta. Le ayudo a vestirse y paso un momento por el despacho para realizar trabajos administrativos. Cuando regreso, Henning está sentado con Nikolaj (2,8) comiendo fruta. Nikolaj está silencioso y serio. Cada uno está sentado a un extremo de la mesa y Christina está sentada en medio. Cuando rodeo el extremo de la mesa donde está sentado Henning, él me dice con un deje algo cantarín: «¡Haz el favor de decirle buenos días a Nikolaj!»

Le abrazo y le digo: «Acabo de hacerlo, he sido yo quien le ha levantado de la cama mientras te cambiaban el pañal. Pero ha sido bonito de tu parte pensar en ello.» Henning afirma con la cabeza y sonríe, mientras mira primero a Nikolaj y luego a mí.

Henning no podía saber que la persona adulta ya había saludado a Nikolaj y quizás pensó que darle los buenos días mejoraría su humor. Nikolaj, que seguía cansado, experimentó que otro niño hacía el gesto de ocuparse de él, y todos aprendimos que una persona adulta también puede recibir la ayuda de un niño pequeño. Cada vez que reflexionábamos sobre historias similares, aparecían nuevos ejemplos que confirmaban el interés que tienen los pequeños por evidenciar las necesidades propias y de los demás. Eva Johansson señala que «los niños se sienten interesados por los demás y son sensibles a ellos, lo cual a veces pasa desapercibido para los adultos. Que los pequeños demuestran interés por los mundos de otros es evidente, pero si los adultos no animan este interés pueden desaprovecharse oportunidades de aprendizaje importantes» (2001, pág. 188). Para ser conscientes de estos pequeños episodios del día a día, es necesario que los adultos nos ayudemos mutuamente a prestar atención, bien cuando sucedan, bien recordándolos y, si se da el caso, incluyéndolos en una historia. Las historias que han sido objeto de un análisis detenido pasan a formar parte del marco de referencia común del equipo.

En el trabajo de reflexión conjunta sobre las historias, usamos también las teorías de la investigadora infantil noruega Berit Bae sobre la interacción entre adultos y pequeños. Ella se centra en la manera en que dicha interacción incide sobre la propia percepción y evolución del niño y también en la importancia de mostrar una actitud básica de reconocimiento como punto de partida en el encuentro interpersonal.

Ambas investigadoras infantiles tienen en común el hecho de haber analizado y trabajado con grabaciones de vídeo, algunas de las cuales se realizaron en *vuggestuen*. En su labor investigadora, Berit Bae subraya también la importancia de separar el punto de vista del pequeño del punto de vista de la persona adulta, y señala que «la posición de poder del adulto puede usarse de modo que promueva la autonomía del niño, la seguridad en sí mismo y en los demás» (2004, pág. 8).

En su análisis de la comunicación habla, entre otras cosas, del aprendizaje indirecto o colateral (2003, pág. 20), es decir, del aprendizaje inconsciente y no intencionado, que consiste en aquella experiencia inconsciente de la que todos disponemos para usar en situaciones futuras similares. Este aprendizaje indirecto no se produce únicamente en los pequeños directamente involucrados, sino también en los testigos visuales o auditivos y también en las personas adultas. De la historia en que Henning dijo «¡Haz el favor de decir buenos días a Nikolaj!», todos aprendimos de manera indirecta que los pequeños pueden ayudarse mutuamente y también a los adultos a tener un día mejor. Y los adultos pudieron certificar que la práctica del día a día en la *vuggestue* de saludar a cualquiera que entre en la sala también es vivida por los pequeños como un derecho por el cual están dispuestos a luchar.

Ahora bien, el día a día no sólo aporta historias idílicas como ésta. También está lleno de grandes y pequeños conflictos. Fue una novedad considerar los conflictos como una oportunidad para el desarrollo de los pequeños y para sus relaciones con los demás pequeños. En este contexto, puede suceder que a veces sean las personas adultas las que, de forma involuntaria, impidan un posible desarrollo del pequeño al intervenir demasiado pronto y resolver el conflicto, en lugar de permitir que el propio niño lo resuelva o participe en la resolución. Pero se trata de un equilibrio difícil: no actuar, observar y, al mismo tiempo, estar preparados para intervenir si fuera necesario.

Berit Bae dibuja una clara línea divisoria y dice que la aprobación «que fortalece la vivencia del otro» (2004, pág. 12) no equivale ni a dar la razón ni al halago.

Advierte contra el uso del halago que, al constituir una valoración externa, separa al pequeño de aquello que ocupa su interés e impide que valore sus actos de manera autónoma. ■



A ver si lo adivinas

«El niño aprende jugando. Pues el juego, para él, ha de ser ejercicio de múltiples experiencias y actividades. De creación y descubrimiento. De conocimiento de las cosas y de sí mismo. De iniciación a futuras empresas y estudios. De revelación de su personalidad. Y, por esto, quien cuide de educarle jamás deberá privarle esa constante y libre actividad y, menos que eso, imponerle algo opuesto. Hemos de querer que llegue a ser un hombre libre. Hombre libre en el pensar y en la acción.

El juguete puede servir de medio educativo. Quizás no es de los más importantes, pero, por excitar en un tan alto grado el interés del niño, es realmente un principio motor de primera fuerza, y debe aprovecharse. El constructor de juguetes debe preocuparse de eso.»

Son palabras de un artista plástico interesado por la educación de la infancia y por las posibilidades educativas del juego y de los juguetes. ¿Sabéis de quién se trata? La solución y el texto completo, en nuestra página web:

www.revistainfancia.org

Empieza la escuela infantil, un proceso de **familiarización**

Se ha hablado largo y tendido del término *adaptación* y de la importante interpretación que de él hizo Charles Darwin en su teoría de la evolución de las especies. A lo largo del tiempo los animales se han adaptado a su medio para poder sobrevivir mejor que sus competidores: las jirafas han alargado el cuello para poder llegar a las hojas más altas. Y es que saberse adaptado es algo importante también para los humanos. ¿Qué implica el término adaptación cuando hablamos de hombres y mujeres? ¿Qué implica la adaptación de los más pequeños a la escuela, adaptarse o familiarizarse?

La entrada de los niños y las familias en la escuela es motivo de reflexión continua. Esto nos lleva a ser más cuidadosos incluso con las palabras que usamos para definir este momento. Cuando planteamos una escuela amable, una escuela donde la clave del proyecto radica básicamente en la relación con las familias, nos damos cuenta de que, en sintonía con esta escuela en la que creemos, hay que dar un pequeño salto y adoptar otros términos mucho más democráticos en nuestras reflexiones y comunicaciones diarias. Por eso ya no sólo hablamos de adaptación, palabra que empieza a ser discutida, sino también de acogida y familiarización.

Ivan Febrer, Eva Jansà

¿Familiarizarse o adaptarse?

La reflexión y discusión constantes de diferentes grupos de trabajo sobre la experiencia de Lóczy y algunas otras experiencias sobre la relación con los niños y las familias, han hecho aparecer el concepto de familiarización para nombrar el acompañamiento del pequeño y la familia en el inicio de su estancia en la escuela infantil.

Adaptar a un niño y su familia puede implicar, sin darnos cuenta, que sean ellos quienes se adapten a las escuelas, a los ritmos y a los profesionales que allí trabajan. Interesa que enseguida el niño o la niña «coja el ritmo» y, por lo tanto, baile a nuestro compás. La organización de la escuela, a veces, hace que vayamos homogeneizando horarios para poder atender a todos los pequeños en el mismo momento. De este modo la cocina se organiza «para la hora del almuerzo», o el descanso de todos los pequeños, sea cual sea su edad, se hace «al mediodía».

Si lo pensamos detenidamente, en la adaptación, puede haber, según cómo se haga, una connotación de cesión donde una de las dos partes (o la escuela o el pequeño y la familia) tiene que ceder. Casi siempre son los segundos quienes ceden.



Cuando hablamos de familiarizar a los pequeños y sus progenitores con la escuela nos referimos a la necesaria existencia de una bidireccionalidad escuela-familia. Para nosotros familiarizar es establecer vínculos entre todas las personas implicadas en la educación de un niño: el mismo niño, su familia y las y los maestros que cuidarán de él.

Hemos ido a la raíz de los términos y hemos buscado su significado en la enciclopedia. Encontramos que adaptarse es «acomodarse, conformarse, resignarse a alguna cosa» y que familiarizarse es «hacerse (alguien) familiar con una persona o con una cosa, acomodarse al trato familiar con una persona». Por lo tanto, como nos sentimos más cómodos con este término, lo adoptamos para referirnos a este tiempo en el que los pequeños, las familias y los maestros inician una historia común al empezar juntos en la escuela.

Pero ¿qué quiere decir familiarizarse? ¿Qué define una buena familiarización? ¿Cuándo se inicia la familiarización? ¿Cuál es el sentimiento de las familias ante la entrada en la escuela? ¿Cómo acoge la escuela este sentimiento? ¿Qué respuesta le da? ¿Cuándo creemos que un pequeño ya está familiarizado? Son interrogantes que nos surgen a quienes le hemos dado vueltas al tema y que intentamos poner sobre la mesa.

¿Quién se familiariza?

Nos damos cuenta de que, en un período tan delicado como el de la entrada en la escuela infantil hay que tener en cuenta, como ya hemos dicho, a todos los implicados en este momento: pequeños, familias, educadores de referencia, demás adultos de la escuela. En definitiva, todos los que vivirán estos primeros días con mucha intensidad. Los pequeños, los maestros, y las familias porque serán los actores directos, pero no hay que olvidar el resto del personal de la escuela, como, por ejemplo, educadores complementarios, educadores de otros grupos, direcciones y coordinaciones, personal de apoyo del mediodía e, incluso, demás familias de la escuela que también estarán presentes en estos momentos.

Debemos tener en cuenta que cada septiembre hay pequeños y familias que conocen un nuevo espacio, nuevos adultos, otros modelos de relación y atención, pero los maestros y educadores también tienen su proceso particular. Cada curso se conocen nuevas familias y se establecen nuevas relaciones con ellas, incluso, aunque algunas familias ya sean conocidas, es evidente que las relaciones evolucionan continuamente y unos y otros tenemos que irnos conociendo.

Para nosotros es imprescindible compartir un proyecto entre las familias y la escuela, basado en la comunicación y el respeto, que favorezca que la estancia de los pequeños en la escuela infantil sea una experiencia



de vida. Es necesario que este proyecto sea, además de conocido, consensuado con las familias, porque figuran entre los protagonistas principales de la escena. Consensuado porque las hemos escuchado. Consensuado porque hemos acogido sus ideas y las hemos tenido en cuenta. Consensuado porque muchas veces nos han podido mostrar pequeños reajustes que, vistos desde el exterior, son claros, pero que nuestra dinámica del día a día no nos deja ver. Consensuado porque de esta manera están haciendo escuela conjuntamente con nosotros.

El «tiempo» de familiarización

Esta relación que se establecerá entre los pequeños, las familias y los maestros y las maestras que se encargan de ellos empieza mucho antes de septiembre. Creemos que podemos distinguir cuatro momentos que son importantes: el planteamiento del curso siguiente; los primeros encuentros: la inscripción; el primer encuentro del grupo en junio, y el primer encuentro individualizado con la familia los primeros días de escuela. Y, finalmente, cómo podemos valorar que este proceso ha sido positivo para todas las partes implicadas.



En lo respecta al planteamiento del curso siguiente, cuando los maestros lo ponemos sobre la mesa (muchas veces mucho antes de acabar el curso actual), hay que hablar y decidir de qué manera se realizará la incorporación de las familias y los pequeños a la escuela, para preparar, entre otras cosas, un primer encuentro con las familias que hará posible un espacio físico y un tiempo dedicado a comentar aquellas cosas sobre el pequeño que necesitamos saber de entrada para realizar nuestro trabajo y dejar espacio para las cosas que ellos quieran explicarnos. Planificar, en el sentido de dar sentido y importancia a este momento: esto quiere decir que se ha podido debatir y consensuar con el resto del equipo y con las familias, que se ha anticipado todo el proceso. Tener en cuenta la entrada en la escuela de las familias y los pequeños es un tema capital en la filosofía de una escuela, es hacer escuela...

Para muchas familias la entrada en la escuela infantil supone todo un conjunto de sentimientos y emociones; en muchos casos es la primera separación de su hijo o hija, y entendemos que nos encontramos ante un momento especial que necesita mucha atención y escucha. En el grupo del primer año de vida, este sentimiento está más presente y claro. Dejar a un pequeño a los cuatro meses es dejarlo en un momento en que el vínculo

emocional con la madre es muy fuerte. Pero no podemos obviar que en los otros grupos, en los que los pequeños ya tienen un vínculo establecido, la separación también puede tener algunos efectos como tristeza, añoranza, inseguridad... Por eso, tanto la familia como el pequeño necesitan saber que la persona que los acogerá recoge estos sentimientos, los tiene en cuenta y les da respuesta. Por lo tanto, los primeros encuentros son de vital importancia para ir construyendo la base de lo que será una relación de confianza, respeto y comunicación.

Cuando hablamos de primeros encuentros, pensamos en el primer contacto que la familia tiene con la escuela, las jornadas de puertas abiertas, el momento de la preinscripción... ya que será en esos momentos cuando se empieza a proyectar una primera imagen de la escuela y se crean expectativas en las familias; en definitiva, cuando nos empezamos a familiarizar.

Un segundo momento sería la inscripción, el primer encuentro con el grupo en junio y el encuentro individualizado con la familia.

Una vez hecha la inscripción, las familias empiezan a digerir y a construir la idea de que aquella es la escuela de su hijo o hija. Ahora ya lo saben seguro y, por lo tanto, empiezan a surgir muchas preguntas que pueden

resolverse en el primer encuentro del grupo en el mes de julio. En esta reunión se habla sobre todo de la vida de los pequeños en la escuela: qué hacen, cómo juegan, cómo se desenvuelven... y también de su incorporación progresiva. En esta reunión pensamos que hay que dejar a un lado aspectos que pueden hacerla confusa: papeles, material, organización, normativas... que sólo sirven para que se convierta en unidireccional con un montón de información que es imposible procesar ni recordar. Ya habrá tiempo para todo eso. Pensamos que lo importante en esta primera reunión es que sea un punto de encuentro bidireccional, donde las familias puedan plantear las dudas y las expectativas que tienen sobre la escuela y que puedan ser resueltas, es decir, acoger el sentimiento de la familia. Es importante que se vayan con la certeza de que han escogido bien y que la escuela infantil garantizará una cierta continuidad con la familia, y todo lo que esto comporta. Y, por nuestra parte, creemos que es importante poder plantear, en este encuentro, cómo serán los primeros días en la escuela de sus hijos e hijas, para, sobre todo, poder anticipar lo que puede pasar. Nada da más seguridad que saber lo que sucederá y saber cómo se resolverán las situaciones. Para una familia, saber que su hijo o hija será acariciado cuando lllore, escuchado cuando hable o estará acompañado cuando coma o quiera descansar es de vital importancia. Y esto no podemos obviarlo.

Y finalmente en esta reunión es necesario poder pactar los días del encuentro individualizado con cada una de las familias. Pactar quiere decir ajustarse a las necesidades de las familias, ofreciendo un abanico de posibilidades suficientemente amplio para que les sea fácil asistir con el pequeño, los dos componentes de la pareja y sin prisas. Pactar no es presentar una oferta de doce franjas horarias, seis de mañana y seis de tarde, para diez familias, porque de este modo seguro que alguna familia queda fuera del pacto.

Creemos que es importante tener este encuentro en septiembre, para así poder hacer un buen traspaso de información. No debemos olvidar que el verano es muy largo y que durante este tiempo habrá algún cambio en el pequeño. Es importante que las familias tengan espacio para poder explicarnos lo que creen que necesitamos saber de sus hijos pero también tenemos que tener claro qué necesitamos saber nosotros, es decir, aquella información relevante sobre el pequeño, necesaria para poder realizar nuestro trabajo. Este momento compartido es la oportunidad que tenemos de

empezar a vincularnos con aquella familia y con aquel pequeño, sabiendo que quien conoce al niño es la familia y nosotros debemos recoger todo lo que nos ayudará a atenderlo de la mejor manera posible durante su estancia en la escuela: qué, cuándo (horarios) y cómo (en el regazo, en la silla...) se alimenta; cuándo y cómo duerme (en brazos, solo en la cuna, con un trapito...), y todo lo que ellos nos quieran contar que consideren importante. La manera cómo las familias hablan de sus hijos e hijas nos ayudará a entenderlos mejor. Los sentimientos y las emociones se ocultan detrás de las palabras.

También en este primer encuentro individualizado, conjuntamente con la familia, es el momento de decidir los horarios que hará el pequeño en la escuela, de llegar a acuerdos de crianza y de construir el proyecto de la educación de su hijo o hija.

Hay muchas maneras de llevar a cabo este encuentro. Se ha escrito mucho sobre el tema y no vamos a entrar en ello, pero mencionaremos algunos elementos sobre los cuales podríamos reflexionar. Por ejemplo, el espacio donde se realiza (en la misma estancia donde estará su hijo), cuál es la distancia entre la familia y el educador (sin barreras físicas que separen mucho a la familia de nosotros, como por ejemplo una mesa), si hemos previsto el espacio y los juegos para el pequeño y cómo recogemos la información que nos quieren proporcionar y que necesitamos (tomar anotaciones una vez hemos acabado, con tranquilidad, nos permitirá estar mucho más atentos durante la conversación).

Después de todo esto, llegan los primeros días de escuela, un momento que ya ha sido muy pensado, discutido y reflexionado. Plantear los primeros días en la escuela implica pensar también qué espacios, qué materiales, qué recursos organizativos tenemos y qué estrategias de comunicación utilizamos con las familias (las entradas y salidas, las libretas y los diarios, la posibilidad de llamar por teléfono a media mañana...) para conseguir nuestro objetivo: un ambiente relajado, distendido y de respeto, que permita atender las necesidades de cada uno y que ayude en esta transición de casa a la escuela. Hay que tener claro que, para que todo vaya sobre ruedas, es necesario que el pequeño establezca una cosa muy importante: un vínculo afectivo con el educador de referencia, no tan fuerte como el que tiene creado hasta ahora (con la madre o el padre) pero suficientemente sólido para que pueda afrontar la estancia en la escuela con seguridad. Por lo tanto,



como nuestra tarea es estar exclusivamente por los pequeños y sus familias, una buena planificación y organización previa de los espacios y los materiales nos pueden ayudar. Conviene escoger muy bien los materiales de juego, para posibilitar diferentes acciones que den respuesta a distintos intereses y necesidades de los pequeños, y organizar los espacios para dejar un lugar a las familias.

Ofrecer la posibilidad de diferentes espacios para los pequeños que no quieren estar en la estancia, como por ejemplo dejar el acceso abierto al jardín para quien quiera estar fuera, sobre todo cuando son pequeños que ya conocen la escuela, es también una oportunidad de atender a las familias nuevas de una manera más relajada e individual, y respetar a los que quieran quedarse dentro. Y, por qué no, ofrecer un espacio donde las familias se sientan a gusto y puedan estar cómodas durante las estancias en la escuela. Un sofá en un rincón permite que las familias puedan distanciarse un poco de la acción, si lo desean, pero a la vez estar en una posición y una actitud cercana a su hijo o hija, que podrá ir y volver tantas veces como quiera, ampliando su radio de acción y teniendo la certeza de que encontrará la referencia, la familia, donde la ha dejado.

Construir el vínculo con la persona educadora va ligado con los momentos de las atenciones individualizadas. Es importante prever y cuidar los momentos más íntimos con los pequeños. Cada uno de ellos ha sido atendido, seguramente, de maneras muy personales y diferentes. Quizás, por ejemplo, hay algunos que toman el biberón en brazos; otros que, hasta ahora, se lo han tomado solos y otros que se enfrentan a su primera experiencia con el biberón. Por lo tanto, no podemos abordar los tres casos de la misma manera. Debemos saber cómo lo hacen las familias en casa e intentar respetar las costumbres que los pequeños tienen. Ya habrá tiempo de ofrecer otros modelos de atención relacionados con el proyecto educativo de la escuela, siempre de manera respetuosa y pactada con la familia. En esto nos jugamos la seguridad emocional de los pequeños. Por lo tanto, podemos invitar a las familias a que sean ellas las que les den las primeras comidas en la escuela, les hagan dormir las primeras veces y nos muestren cómo les cambian el pañal.

Entendemos que, en los grupos del primer año, satisfacer sus necesidades más básicas de manera cuidadosa, respetuosa y sin esperas da la tranquilidad que el pequeño necesita para saberse seguro con las nuevas

personas que lo cuidan. Por eso la organización de la educadora por lo que respecta a los espacios, materiales de juego, utensilios de biberonería, la organización con la educadora de refuerzo en caso de que la haya y, lo más importante, la comunicación con cada familia, hacen que la atención a los pequeños sea lo más importante y que se pueda dedicar un tiempo privilegiado a cada uno.

Consideraciones que también es conveniente tener en cuenta en el grupo del segundo año de vida, un grupo que muchas veces se ve abocado a un ritmo que no le corresponde, y donde con mucha frecuencia proyectamos en los pequeños unas demandas que todavía no son capaces de llevar adelante y olvidamos que, a veces, aún no han cumplido un año. El vínculo, el respeto por los ritmos de descanso, alimentación, la atención individualizada, deben formar parte del día a día en estos grupos pero de manera más cuidadosa en los primeros días de los pequeños y las familias en la escuela.

En los grupos de los mayores de la escuela, en cambio, estos momentos de relación más individualizada, a veces, pueden suponer una intromisión en la intimidad del niño, en su seguridad afectiva. Tienen muy claro con quién quieren (y con quién no) estar: debemos saber respetar esta distancia que el pequeño nos pide y averiguar la manera como, poco a poco, nos vamos acercando para que se sienta seguro y confiado. Somos conscientes de que el número de niños que puede haber en un grupo de tercer año a veces puede dificultar las relaciones personales, pero debemos velar igualmente por encontrar momentos de atención individual con los niños y con las familias durante todo el curso pero sobre todo durante los primeros días.

Los pequeños ya llevan un tiempo en la escuela, ¿cómo podemos valorar cómo han vivido estos días niños y familias?

Para intentar dar respuesta a esta cuestión nos asaltan nuevas dudas: ¿Qué define una buena incorporación del pequeño y su familia a un nuevo contexto como la escuela? ¿Es el tiempo que tarda el pequeño en sentirse seguro en el nuevo entorno o es cómo se hace esta incorporación, es

decir su cualidad? ¿O quizás ambas cosas? ¿Por qué se dan estas circunstancias? ¿Cuándo creemos que un pequeño y su familia están familiarizados con la escuela, cuando entra y sale contento?

Intentar dar respuesta a esta cuestión no es tarea fácil. ¿Quién se atreve a afirmar cómo se siente un pequeño, ya no digamos en un momento tan delicado? En todo caso podemos hacer nuestra interpretación de cómo han sido estos primeros días en la escuela. Con todo, para nosotros, algunos indicadores de que esta incorporación progresiva ha sido positiva para todas las partes implicadas los encontramos, sobre todo, cuando observamos que el pequeño parece estar seguro y cómodo en el espacio y con nosotros, cuando se muestra tranquilo ante algunos cambios, cuando tiene iniciativa en el juego, cuando se relaciona con el resto de pequeños y adultos de la escuela con interés, cuando expresa sus deseos y sus demandas sin miedo. El carácter, la seguridad, la motivación... en definitiva, la singularidad y la individualidad de cada uno de los niños y niñas será lo que marcará el final de este proceso. Y no tenemos que olvidar a la familia, pensamos que ésta también se ha familiarizado con la escuela cuando tiene la tranquilidad de entrar y salir cuando quiere, cuando tiene interés y ganas de sentarse con nosotros en la estancia, cuando se implica y participa de algunos momentos del día a día de manera espontánea; en definitiva, cuando siente que forma parte de la escuela.

Quizás ahora ya podríamos afirmar que no se puede valorar este proceso cuantitativamente, imponiendo de forma arbitraria una fecha límite que alguien considera suficiente. Lo entendemos como un proceso con distintos momentos, con paradas y avances y, por lo tanto, tiene que valorarse cualitativamente, porque es cierto que el ser humano se adapta y hace suya cualquier situación, pero es la manera como vivimos los cambios lo que marcará la diferencia. Y hay tantas familiarizaciones como pequeños, familias y educadores que convivimos en la escuela. ■

Un submarino sumergido en la ciencia...

Investigamos sobre el agua y posibles experimentos a realizar para descubrir sus propiedades y finalmente redactamos un proyecto de intervención, cuyos contenidos se

vertebraban en experiencias relacionadas con ejes principales. El tiempo dedicado a investigar y a programar el proyecto nos sirvió para ilusionarnos con el mismo y para disponer de más recursos, a la hora de proponer experiencias de juego, a medida que surgían nuevos intereses por parte de las niñas y niños. Ni que decir tiene, que de lo programado al proyecto desarrollado fue un mundo.

En un principio lo que nos preocupaba era cómo unir este interés nuestro por trabajar la

La experiencia vivida durante el desarrollo de este proyecto tuvo lugar durante el segundo trimestre de un curso escolar en un grupo de 2-3 años en la Casa de Niños Pablo Picasso de Fuenlabrada, Madrid. Teníamos ganas de experimentar con la ciencia y la idea de trabajar el agua unida a la ciencia surgió del interés de los niños y niñas por este elemento, y del hecho de que llevase al menos dos meses lloviendo sin parar.

Diana García, Eva Martínez

ciencia y el agua con el deseo de saber por parte de los pequeños y sus intereses. La respuesta no tardó mucho en llegar y, como siempre, nos la dieron ellos mismos.

En la clase habíamos colocado una caja de cartón muy robusta. Los niños y niñas se subían en ella, algunos acercaban las sillas para poder llegar arriba, hacían sonar sus pies, se metían dentro... Con frecuencia cambiábamos la posición y la orientación de la caja para observar las nuevas propuestas de juego que surgían espontáneamente por parte de los niños, y en el corro, tras varios intentos de decidir entre todos en qué la podíamos transformar surgió la idea de convertirla en un cohete, así que les preguntamos:

–Y si nos montamos en el cohete y nos vamos de viaje ¿qué vamos a ver?

–Pulpos, cangrejos, tiburones... –contestaron.

–Pero eso no es un cohete, ¡es un submarino! –respondimos.

Así que aprendimos bien la palabra, palmeando sus sonidos con las manos (SUB/MA/RI/NO) y a partir de entonces nos pusimos a trabajar en nuestro submarino y conocimos en qué se diferencian los submarinos de los barcos.

Comentamos con las familias lo que había ocurrido y les pedimos que nos ayudasen a buscar fotos de submarinos y las trajesen, ya que no teníamos muy claro cómo eran. Mientras tanto en el corro optamos por pintarlo de amarillo, así que cantando la canción del submarino amarillo, le dimos color con rodillos y pinceles.



Poco a poco nos fueron llegando las fotos, incluso llegó una camiseta con un submarino bordado que pegamos en la pared junto con las imágenes. También nos regalaron un pequeño submarino que colgaba con hilos del marco de una caja de zapatos ambientada como un fondo marino. Observamos en el corro los dibujos y las fotografías y decidimos que para que nuestro



submarino fuese realmente un submarino necesitábamos hacerle una ventana arriba para asomarnos, la escotilla, y otras ventanas redondas a los lados. Coloreamos varios dibujos de submarinos y le hicimos la escotilla al nuestro.

De la escotilla surgieron juegos nuevos, ahora las niñas y los niños trepaban al submarino y bajaban por la escotilla, dejándose caer por ella, arrastrándose sobre su tripa. También colocaban sillas por dentro para subir por ellas a la superficie.



Aprendimos en la asamblea la palabra periscopio, de la misma manera que lo habíamos hecho antes con submarino y escotilla, segmentando los golpes de voz de la palabra ayudándonos de palmas. Las palabras aprendidas las utilizaban en sus juegos, cuando se introducían en el submarino y se asomaban por la escotilla.



De la barra de la calefacción situada en el techo, colgaba una cuerda con una red para las guardar las pelotas, a la que los pequeños le dieron un nuevo uso: la utilizaban para entrar por la escotilla, “inmersión”, o para saltar al agua desde encima del submarino balanceándose agarrados a la cuerda.

Pintamos las ventanas redondas, utilizando como plantillas unos aros pequeños que teníamos y troquelamos dos de ellas, que sirvieron para asomarse y lanzar objetos de dentro a afuera y de fuera a dentro.

El submarino fue el eje del proyecto del que partieron los contenidos trabajados a lo largo del mismo

La actividad motriz y simbólica en el submarino se mantuvo a lo largo de todo el proyecto, para ello, utilizamos este soporte ofreciendo continuamente nuevas propuestas de situaciones de juego a través de la modificación de la posición y la orientación del mismo o de nuestros viajes por el mar.



Paralelamente, las primeras experiencias que vivimos en torno al proyecto trataban de responder preguntas sobre el agua.

¿Qué es el agua?

Una pregunta que puede parecer difícil para estas edades pero que los niños y niñas resolvieron por sí solos, mediante las experiencias propuestas. Entre ellas: Llenamos barreños grandes de agua para bañar a los muñecos bebés utilizando esponjas y jabón. Todos acabamos empapados y la clase parecía una piscina pero constatamos que el agua moja y fue una experiencia muy divertida.

Algunos se afanaban con la esponja y con el jabón, otros se dedicaban a lanzar los bebés al barreño con agua, graduando la altura de lanzamiento y salpicándolo todo, ¡cómo se reían! Fue muy dulce el momento de secar los bebés con las toallas, cómo los acunaban y los colocaban todos en hilera.

Llenar los barreños grandes de agua, era fuente de diversión. Para ello, transportábamos el agua con jarras y botellas. Un día decidimos probar qué pasaba si nos poníamos un guante en una mano, dejando libre la otra y experimentamos la diferencia entre seco y mojado.

Nuestro espacio se iba llenando poco a poco de láminas relacionadas con el agua (paisajes, animales, medios de transporte, etc.).

Las familias nos trajeron también películas y fotografías de animales acuáticos y de los niños durante las vacaciones, de cuando habían estado en un acuario o en el mar... Convertimos las imágenes en presentaciones que proyectábamos a ratos en el ordenador y conversábamos sobre lo que veíamos en ellas, eso nos dio pie a conocer muchos más animales, así que nos decidimos a hacer una clasificación con los animales del contenedor de la clase, entre animales que viven en el agua y aquellos que no. Para ello, fuimos sacando, mostrando y nombrando cada animal y hablamos de lo que

sabíamos sobre ellos para después decidir entre todos si lo echábamos en un contenedor con agua o en uno vacío, dependiendo de si vivían en el agua o no. Los animales de agua se quedaron en la zona de juego simbólico y los otros acordamos guardarlos en un armario, ya que no los necesitábamos.

Fuera seguía lloviendo, desde nuestras ventanas observábamos la lluvia y los charcos del patio y pegábamos las nubes y los niños con chubasquero en nuestro panel del tiempo. Imitábamos con nuestro cuerpo el sonido del agua al caer, y jugamos a nubes y gotas con la música. Cuando la música sonaba éramos gotas que se desplazaban siguiendo un ritmo sencillo por la clase pero cuando la música paraba nos juntábamos todos, muy juntitos gritando: ¡nube, nube!

Una mañana, al venir a la Casita descubrimos que ¡nevaba! Esa mañana Juanjo trajo una bola de nieve, nos la pasamos de uno a otro en el corro y comprobamos que estaba muy fría y

que mojaba, ¡igual que el agua!, y poco a poco la bola se fue haciendo más pequeña y desapareció dejando un charco de agua. Esto provocó una gran sorpresa, ¿qué había pasado? ¡Ha desaparecido!

Salimos al patio a llenar un barreño de nieve con nuestras palas y nos lo trajimos a clase. Al final de la mañana la nieve había desaparecido



de nuevo y en el barreño había barro y agua, nos llevamos el barreño al tatami y nos sentamos alrededor intentando dar un explicación a lo que había pasado y descubrimos entre todos que la nieve que está muy fría, se transforma en agua cuando hace calor.

Otro día estuvimos pensando de qué color era el agua, no acabábamos de dar con la respuesta, así que llenamos unas cubetas de agua y cogimos los pinceles para pintar con ella sobre cartulinas blancas y ver qué color salía. El agua no pintaba, así que probamos a utilizar otros papeles: celofán, seda, pinocho... para ver si conseguíamos sacarle un color al agua.

Al pintar con agua sobre papeles de colores conseguimos teñir la cartulina pero no acabamos de descubrir de qué color era el agua.

Jugamos otro día a algo similar. Nos habían traído unas cubiteras en forma de peces que llenamos de agua y llevamos al congelador. Varios días después decidimos ver qué había



pasado con ellas, ahora el agua, al enfriarla mucho se había convertido en hielo. Jugamos con los peces hielos y finalmente pensamos en jugar con ellos sobre papel continuo. Los hielos se escurrían entre nuestras manos, algunos los chupaban, otros se los cambiaban de mano. Intentamos pintar con los hielos sobre el papel, pero como no tenían color no pintaban, así que finalmente combinamos con tizas de colores y surgieron muchos juegos, pintar con la tiza el hielo, pintar con la tiza sobre el papel y luego frotar con el hielo, las tizas mojadas pintaban diferente...

Algunos comenzaban a dar nombre a sus producciones gráficas, como Elena que pintó una medusa.

Después de estas experiencias encontramos la solución:

- ¿De qué color es el agua?
- ¡El agua es blanca porque no tiene color!
- finalmente dijo Sandra.



Y todos estuvieron de acuerdo.

—¿Y cómo podemos darle un color al agua?

Ese día habíamos venido a la Casita vestidos de color verde, así que llenamos botellas de agua en los grifos y la trasvasamos a unos cuencos grandes transparentes y utilizando unas gotitas mágicas (colorante alimentario) conseguimos agua verde. ¡Nuestra primera pócima! Otros días repetimos el experimento con otros colores e incluso, mezclando otros ingredientes como purpurina, témpera o aceite; después, utilizando distintos soportes, dejábamos la huella de nuestros descubrimientos para facilitar su evocación y para compartir nuestras experiencias con las familias.

Ahora sabíamos muchas cosas sobre el agua: moja, sirve para jugar, para beber, para lavar, hay animales que viven en el agua, y es blanca porque no tiene color.

Entonces les preguntamos:

—Pero ¿qué es el agua?

Y tendríais que ver nuestra cara de sorpresa cuando Marcos nos dijo:

—El agua es un líquido, como la Trina, la cerveza, el batido de chocolate...

A lo que los demás añadieron:

—Como el batido de vainilla, la coca cola, el zumo de piña...

—¿Qué pasa cuando la nieve se calienta?

—¡Que se transforma en agua!

Oímos el agua y otros líquidos y descubrimos que el agua no huele a nada.

Colocamos un cartel en la puerta de la clase para que las familias que quisiesen venir a trabajar el agua con nosotros se apuntasen.

La premisa era que tenían que traer una propuesta relacionada con el agua. La respuesta de las familias fue tímida al principio pero masiva después, así que hicimos un cuadrante para organizar los días y las experiencias que nos propusieron.

En el rincón del submarino pusimos también una barca de madera para balancearnos e iniciamos nuestros viajes en submarino. Dábamos la vuelta y nos metíamos todos dentro, ¡inmersión!, entonces comenzaba el juego de imaginar ver animales, ¡mirar un tiburón, un pulpo, una tortuga...!, nos poníamos las aletas y las gafas y el tubo para respirar “de mentira” y salíamos a bucear por la clase, pero siempre acababa apareciendo un tiburón y teníamos que volver a toda prisa al submarino.

El rincón del submarino estaba lleno de vida, en él colgábamos nuestros dibujos, los materiales que nos traían las familias y las huellas de las actividades que realizábamos. ■

El desarrollo de la poesía

Consejo de *Infancia* en Castilla León

La poesía es sin duda uno de los géneros literarios más recurrentes en educación infantil. Todos conocemos y sabemos dónde encontrar multitud de poemas; existe una gran variedad y tipos para esta etapa.

A partir de un poema podemos programar y desarrollar muchísimas actividades dirigidas a las diferentes áreas. Utilizamos poemas para introducir una unidad didáctica, como elemento motivador de la unidad, proyecto o centro de interés que vayamos a desarrollar. Para relacionar conceptos espaciales, temporales, de medida, de representación en el espacio, de conocimiento del cuerpo o la naturaleza, etc. También como apoyo y desarrollo del proceso lectoescritor, pues se está interpretando y leyendo imágenes, al tiempo que se identifican palabras. Y en cuanto a la expresión oral, la poesía resulta muy beneficiosa, ya que

se practica las praxias y se vocaliza mejor, se aprende a recitar y se amplía vocabulario. Por lo tanto, es un recurso sumamente aprovechado, ya que cubre muchos de los objetivos de esta etapa.

En estas imágenes podemos ver cómo los niños y niñas disfrutan y aprenden poemas de forma lúdica y divertida.



Composición tipo puzzle

El poema se va recitando y construyendo como si realmente fuera un puzzle.

Bajo un sombrero roto
del cual colgaba una flor,
aparece la cara sonriente
de un payaso soñador.

Su pelo es naranja,
su nariz colorada
y una gran corbata
de cuadros le colgaba.

¡Qué zapatos tan grandes!
¡Qué pantalones tan anchos!
¡Qué agujeros en los calcetines!
¡Qué gracioso este payaso!

Desarrollo cronológico de los acontecimientos

El poema se va recitando y construyendo según van sucediendo los acontecimientos en su orden cronológico.

Oculta en el corazón
de una semilla,
bajo la tierra, una planta
en profunda paz dormía.

¡Despierta! Le dijo el sol.
¡Despierta! La lluvia fría.

La planta oyó la llamada
y quiso ver lo que ocurría.
Se puso un vestido verde
y estiró el cuello hacia arriba.

De toda planta que nace,
ésta es la historia sencilla.

**Desarrollo descriptivo**

El poema se va recitando y construyendo según el orden que siga la descripción de la imagen, objeto, paisaje, situación...

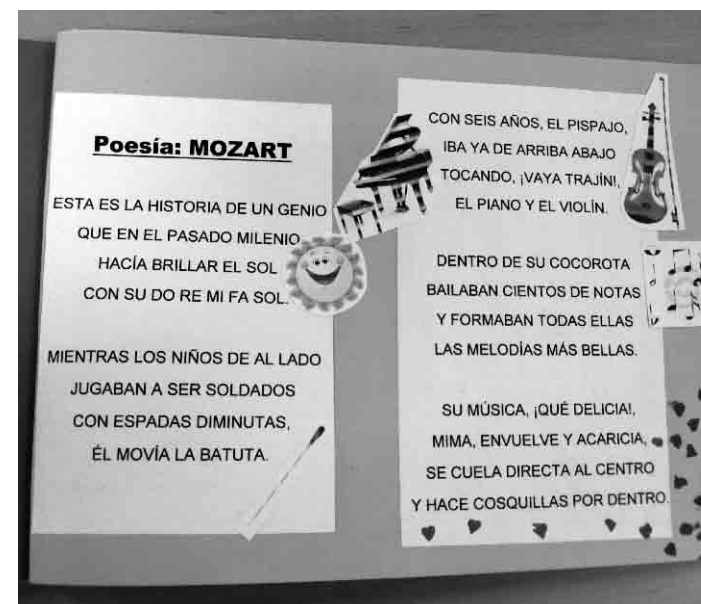
Ventanas azules,
verdes escaleras,
muros amarillos
con enredaderas
y en el tejadillo,
palomas caseras.

**Asociación Estrofa-imagen**

El poema se va recitando al tiempo que se asocian las imágenes a un elemento de un verso o de la estrofa completa.

Esta forma de recitar los poemas, en pleno contacto manipulativo con las partes que los componen, favorece no sólo a la memoria, pues es un apoyo memorístico; sino también al desarrollo de la orientación espacial y temporal. Potencia la percepción visual, la coordinación, la comprensión de conceptos, la motivación, la estética, y sobre todo la creatividad. Es una forma de aprender significativamente los poemas.

Igualmente, se puede trasladar a otro tipo de textos, como las retahílas, las adivinanzas, los trabalenguas, etc. ■



Asombrarse



¿Qué hacen?
¿A qué se parece?
¿Quiénes son?

Consejo de *Infancia* en Castilla La Mancha

Jugar con las sombras es la propuesta que lanzamos desde este rincón de buenas ideas.

El sol, una linterna, un foco... pueden provocar momentos mágicos.

Jugando con el sol en el patio

La luz del sol nos brinda experiencias inagotables al permitirnos recorrer caminos llenos de descubrimientos interesantes.

Fijar la atención en nuestras propias sombras y las sombras de los objetos nos puede servir en bandeja emociones y experiencias muy enriquecedoras.

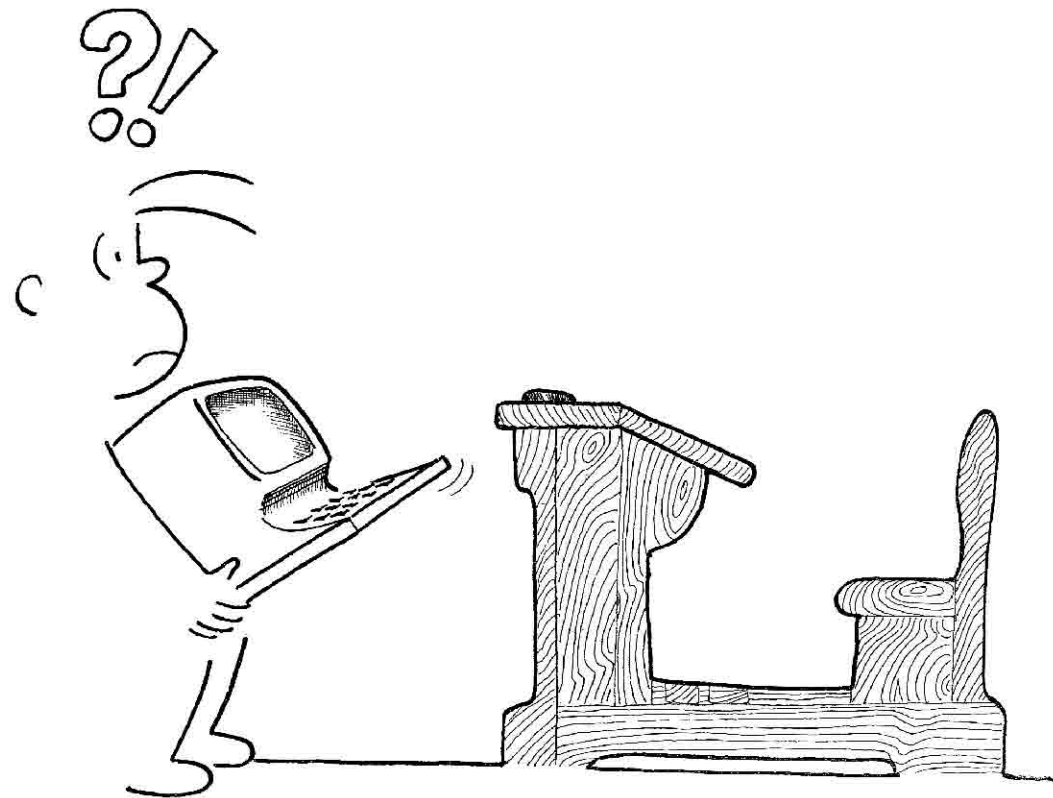
Podemos tener siempre esa propuesta de patio abierta, una propuesta que los niños y niñas pueden ir enriqueciendo con sus aportaciones e ideas... y podemos jugar por ejemplo a: pillar las sombras, a pisar una parte del

cuerpo, a dibujar la silueta de un amigo, a dibujar la silueta de un objeto y ver qué pasa cuando el sol cambia de posición, a adivinar de quién es esa sombra, a rellenar esas siluetas con pintura u otros materiales como arena, hacer fotos a las sombras para crear diferentes propuestas de clase o exposiciones...

Focos, linternas, luz artificial

Nos permiten tener en espacios cerrados propuestas divertidas como: sombras con las manos, con el cuerpo, teatro de sombras, dibujar sombras en el papel, sombras gigantes, sombras solitarias, sombras en grupo, sombras silenciosas, sombras con voz, historias con sombras...

Una propuesta sencilla, barata, llena de posibilidades, una puerta abierta a la imaginación. ■



FRATO 89

INFORMÁTICA NA ESCOLA

Francesco Tonucci: FRATO *grafías*. 35 ANOS DE HUMOR DENTRO DA EDUCACIÓN,
Vicerreitorado de Extensión Universitaria e Estudantes da Universidade de Vigo, 2004, página 70.

Monitores:

mayores con pequeños

Una mirada atrás

La escuela Nuestra Señora de Gracia es pequeña, de una sola línea de Infantil y Primaria, situada en la Calle Ferrándiz, en pleno centro de la capital de Málaga, al pie del Monte Gibralfaro. Está rodeada de colegios concertados, es el único centro público de la zona y su población, aunque fluctuante va en aumento. Ahora contamos con una matrícula en torno a los 180 niños y niñas.

La gran mayoría de las familias de nuestro centro son familias con graves carencias sociales, económicas, culturales y afectivas. El colegio es una paleta de colores donde convivimos diferentes culturas, la predominante es la gitana, pero

Este proyecto se sustenta en el desarrollo de cuatro pilares básicos: mejora de la convivencia y el clima escolar; desarrollo de la identidad y la autoestima de los niños y las niñas, y consecuentemente de nuestro centro; adaptación del currículum a las necesidades y realidades de los pequeños y mejora de las relaciones con el entorno dentro de un clima de apertura, respeto y reconocimiento.

mos al claustro del centro el proyecto: «La ilusión de vivir y crecer en Compañía».

Este proyecto se sustenta en el desarrollo de cuatro pilares básicos: *mejora de la convivencia* y el clima escolar; *desarrollo de la identidad* y la *autoestima* de nuestro alumnado y consecuentemente de nuestro centro; *adaptación del currículum* a las necesidades y realidades de los niños y de las niñas y *mejora de las relaciones con el entorno* dentro de un clima de apertura, respeto y reconocimiento.

Isabel Cardona, Mercedes Jiménez

también compartimos payos, árabes, rumanos, chinos, sudamericanos...

En el curso 2003-2004 un equipo de maestros en comisión de servicios, presenta-

En todos ellos hemos incidido en mayor o menor medida, procurando no perder de vista nunca que realmente lo enriquecedor y productivo son los procesos que se ponen en marcha, procesos que sientan las bases y crean las estructuras para que, viviendo el presente y mirando al futuro, podamos seguir desarrollando ampliamente lo que nos proponemos.

Desde que llegamos, nuestras distintas acciones iban guiadas por un mismo hilo: «Crear relaciones entre nuestros niños y nuestras niñas, más allá de la escuela.»

Pronto nos dimos cuenta de que la conducta de algunos que eran expulsados de clase, en ocasiones, era mediatizada en otras clases, y empezamos a utilizarlo como estrategia. También observamos que alumnos mayores que salían del aula con cualquier pretexto, buscaban el refugio de las clases de los más pequeños, para mirar,



participar, ayudar, huir, molestar, hacerse notar, sentirse mirado... quisimos aprovechar el aspecto positivo y empezamos a ofrecer a ciertos alumnos y alumnas mayores la posibilidad de realizar algunas actividades consensuadas en los grupos de Infantil. Los más pequeños y las más pequeñas veían a los mayores como sus referentes más cercanos y en ocasiones se sentían protegidos y en otras, amenazados y manipulados; buscar soluciones a estas situaciones se convertía en un objetivo y en un reto.

Por otra parte, algunas maestras y maestros teníamos experiencia en el trabajo conjunto entre las distintas edades, bien en escuelas rurales o en experiencias puntuales de lecturas compartidas de mayores con Infantil. Las relaciones que se establecen entre niños y niñas son muy ricas y variadas, de ayuda, respeto, reconocimiento, colaboración, escucha, creación, independencia, autonomía, autogestión, regulación....



¿Verdaderamente tenían fuerza las relaciones que se establecían entre mayores y pequeños? ¿Y si la riqueza de las aulas unitarias y los colegios rurales estriba en la existencia, de forma natural, de espacios de encuentros donde entran en relación niñas y niños de diferentes edades? ¿Y si pudiéramos potenciar la creación de este tipo de experiencias en escuelas con otras realidades? ¿Y si lo que siempre hemos visto como una dificultad y obstáculo para el desarrollo del curriculum (los multiniveles) también tuviera una riqueza potencial que no hemos sabido aprovechar y transportar a otros contextos?

Primeros pasos

Desde que llegamos a la escuela, consideramos las salidas al entorno como un recurso inexcusable para el desarrollo de los cuatro pilares de nuestro proyecto. Empezamos a salir al barrio,

con bastantes dificultades y riesgos, pero con la seguridad de saber que era lo que queríamos.

Las salidas tenían que ser exitosas, para ello y desde la garantía del «curriculum del éxito», nos propusimos arropar las salidas con una serie de estrategias que posibilitaran un resultado satisfactorio. Una de estas estrategias consistía en reforzar las salidas con mayor cantidad de profesorado.

En los cursos mayores funcionaba, pero en Infantil era más difícil. En ese momento, necesitaban mayor refuerzo, del que se disponía en el centro.

Quisimos probar... y nos planteamos la posibilidad de que los mayores de Tercer Ciclo acompañaran a los más pequeños y pequeñas en las excursiones. Unas veces era toda la clase la que acompañaba, otras un grupo, dependía de las necesidades; siempre en el grupo de los mayores *existía un trabajo previo de reflexión y compromiso*, a veces por escrito.

Las salidas se realizaban en general con éxito, que fue nuestro primer objetivo; pero también sucedían otras cosas, muchas veces las maestras o maestros que íbamos de refuerzo, empleábamos mucho tiempo y energía en ayudar a un mayor a regular su conducta ante un conflicto.

Algunos mayores valoraban más «el librarse de las clases» que la responsabilidad de acompañar a un niño o una niña de Infantil. No eran conscientes de hasta qué punto eran modelos y referentes para los pequeños. En una salida, Antonio, alumno de sexto, empezó a bajar corriendo por el monte y por sitios peligrosos, todos los pequeños le seguían como es natural y una maestra de Infantil, a gritos, tuvo que pararlo, hablar con él y «controlarlo» porque persistía en su empeño; sin duda se tomaba «el día libre».

Algo no funcionaba como queríamos. ¿La estrategia no era la adecuada? ¿No deberíamos darles tanta responsabilidad? ¿Tendríamos que seleccionar a los acompañantes y llevarnos solo a «los buenos y buenas»? ¿Faltaba trabajo de tutoría?

Nos propusimos formalizar y dar sentido a las colaboraciones que las niñas y los niños del

Tercer Ciclo llevaban a cabo en los cursos de Educación Infantil. Creemos que dichas colaboraciones son altamente positivas no sólo para los protagonistas de las mismas, ya que fomentan actitudes de diálogo, respeto, ayuda, comprensión, afecto..., sino también para todo el centro: nos conocemos mejor, nos vamos entendiendo, todos y todas somos modelos, todos y todas somos capaces, establecemos lazos, y potenciamos la identidad global de nuestra escuela.

Creamos el espacio

Era el momento de sentarnos a pensar sobre las dudas que teníamos. Nos planteamos dar seriedad y dotar de contenido teórico y práctico ese «estar y hacer». En nuestra escuela hemos sabido crear *espacios asamblearios* para la reflexión y el debate pedagógico. Esto supone la certeza de que cualquier propuesta consensuada por el equipo de maestras y maestros se llevará a cabo en compañía. Para que la experiencia de Monitores fuera posible había que *reestructurar la organización del centro* (horarios, especialidades, sustituciones y refuerzos). Dos maestras, una de Infantil y otra

del Tercer Ciclo de Primaria nos responsabilizamos de dar sentido y forma al «Curso de Monitores y Monitoras de Educación Infantil».

Teníamos claro, en un principio, que el alumnado de Tercer Ciclo sería protagonista y que la intervención avanzaría según el resultado de sus propuestas, reflexiones, argumentos...

Quisimos dar seriedad a la experiencia con «una ficha de inscripción formal al curso», y con obtención de un diploma y carnet, diseñado por ellos, que les acreditaban como Monitoras y Monitores de la escuela Nuestra Señora de Gracia. Decidimos, además, que en cada grupo hubiese alumnado de 5º y 6º.

Siempre que se emprende una tarea como ésta, nos enfrentamos a organizar una serie de propuestas con la idea de ir variando, quitando o poniendo sobre la marcha. Entre las actividades realizadas podemos destacar:

- *Reflexiones* en torno a las niñas y a los niños de Infantil, cómo son, cómo se comportan, qué necesidades tienen. Realizando hipótesis que contrastaban con el propio diálogo surgido en el grupo, con *observaciones* en las clases

de educación infantil y con entrevistas personales a niños y niñas de dicho nivel, así como a las maestras que lo atienden.

- *Realización de murales* a modo de mapas conceptuales de toda la información resultante de los debates.
- *Elaboración de entrevistas y cuestionarios*. Se han realizado en pequeños grupos (normalmente parejas), después se han compartido en el gran grupo y se han definido los ítems que serían el resultado final.
- *Puesta en común* de los resultados obtenidos por cada cuál y debate posterior contrastando resultados e hipótesis que se habían planteado.
- *Prácticas en las clases de Educación Infantil y en el recreo*. Unas prácticas planteadas como colaboración con las maestras, otras con aportaciones propias de los niños y las niñas mayores.
- *Colaboración puntual en salidas del centro*, lo que ha ido modulando y afianzando su idea de alumnado colaborador y responsable en distintas situaciones.
- *Sesión de reflexión y evaluación sobre el curso*.
- *Colaboraciones ocasionales en el primer turno de comedor*.



Leemos a los pequeños

Hoy hemos leído cuentos a los niños chicos de 5 años. Fuimos a las 13:00 de la mañana, yo estaba con Yousrra que es una de las niñas más atentas de la clase de 5 años.

Escogí el cuento de «Yo no necesito amigos», se lo leí en el patio del recreo, al lado de la puerta del comedor. Ella se mostraba atenta, parecía que le gustaba el cuento. Me dijo que le gustaba mucho el cuento así que llegué a leérselo hasta cuatro veces, pero me daba igual, ella tenía una sonrisa de oreja a oreja impresionantemente bonita.

...

Yo me sentía como una profesora leyéndole un cuento a su alumna porque ella me prestaba atención y miraba las imágenes ilustrada y contenta.

A mí me ha gustado, aunque fuera por un momento, hacer feliz a alguien por ese simple hecho que es leer un cuento.

Sara, 6º, 2006

Sesión de valoración del curso 2006-07

Nos reunimos con Josué, Sara E. y Madija, de 6º, que hicieron el curso en grupos distintos.

Isa (maestra): ¿Qué es lo que os ha aportado el curso?

Josué: Nos ha venido muy bien porque aprendemos mucho y a valorar y a respetar.

Madija: Y a ser más pacientes.

Isa: ¿Y lo hacéis?

Josué: Sí.

Madija: Yo soy una histérica y tener paciencia me cuesta mucho y no lo hago.

Isa: A los maestros y a las maestras también nos pasa.

Sara E.: El curso me ha enseñado a convivir con los pequeños y a aprender de ellos. Podemos madurar con ellos y ellas.

Mercedes (maestra): Por ejemplo...

Sara E.: Cuando empezamos el curso, Rachid me explicó cosas que yo no sabía sobre los árboles y además explicándome el porqué.

Mercedes: ¿Y por qué dices que te hacen madurar?"

Josué: Cuidamos a los niños y nos respetan.

Madija: Tú te crees que eres una maestra, una práctica.

Isa: Os gusta (afirmando).

Sara E.: También maduramos en las excursiones, hay que cuidarlos y contarlos. Con la ginkana, también, me encantó.

Madija: En la ginkana estábamos solos con ellos y nos gustó porque parecía que éramos la maestra de ese grupito.

Josué: A mí me gustó cuando fui a la casa de Madija, cuando nació su hermano.

Mercedes: ¿Por qué?

Josué: No sé maestra. Por el bebé. Su cara era muy pequeña.

Isa: Hay una foto tuya con el bebé que lo dice todo.

Mayores con pequeños.

Los mayores de Tercer Ciclo habían empezado a conocer a sus compañeros y compañeras de Infantil. A preguntarse qué necesitaban, cuáles eran sus intereses, cómo había que tratarlos, de qué cosas y cómo había que hablarles. *A aprender en compañía*, observando en las clases y a las maestras, proponiendo, debatiendo, investigando. A ir creando relaciones de confianza y seguridad, abordando las emociones y los sentimientos de forma que cada cual pueda expresar cómo se ha sentido, qué problemas ha tenido, cómo cree que se han sentido las pequeñas y los pequeños.

La mirada entre mayores y pequeños se amplía, son cómplices en el aprendizaje y se sienten mutuamente reconocidos.

En este momento, un más

Una buena práctica, al ir creando estructura, puede llegar a convertirse en rutina, y esto, por un lado, es bueno porque significa que hay consolidados una serie de principios y acciones que van

dibujando la identidad de la escuela, pero por otro, la rutina también puede ser peligrosa si mata la creatividad en las actuaciones y nos quedamos en lo que tenemos, pensando que no es posible «un más».

Como maestras teníamos la sensación de que había llegado el momento de *ampliar las propuestas y enriquecerlas*. Por lo pronto los grupos de los pequeños también podrían estar mezclados por edades, 3, 4 y 5 años, así los grupos de intervención formados por monitores de Tercer Ciclo y pequeños de Infantil serían totalmente *heterogéneos*.

Queríamos apostar por *abrir las propuestas de trabajo*, éstas deberían ser interesantes y cercanas, pero también motivadoras, que les diera juego para un margen de intervención extenso y variado. Juntas y juntos tendrían que pensar debatir, escribir, estructurar...

Vimos necesario que *los mayores documentasen* la experiencia que llevasen a cabo, para ello deberían precisar qué necesitarían. Les proporcionaríamos una carpeta donde recogerían, a modo de diario, la programación de cada sesión y la valoración de la misma. También les facilitaríamos los medios e instrumentos para hacerlo.

Con estas premisas y teniendo como referencia que parte del trabajo de este curso iba a estar centrado en la Ecoescuela, les propusimos a los mayores que diseñaran una intervención medioambiental para los más pequeños.

El primer grupo, desde octubre a enero, se decidió por trabajar Los Residuos, se organizaron y tutorizaron a tres grupos de pequeños con los que realizaron diversas actividades:

«Me ha divertido hacer el baile. Lo que más me ha gustado es el interés y la atención de los pequeños.»

Silvia, 6º

«Me respetaban y estaban callados.»

Niko, 5º

«Pensaba que me iba a reír. Ahora sé que no. Lo más difícil ha sido pensar qué íbamos a hacer... He aprendido a trabajar sobre algo con los niños chicos.»

John, 6º

«Lo que más me ha gustado es hacer los disfraces con los niños pequeños.»

Jose Carlos, 5º

El segundo grupo se decidió por abordar un pequeño Proyecto de Trabajo sobre «El Agua». Cada grupo ha trabajado un aspecto diferente del agua: «El agua en la calle», «El agua en el cole» y «El agua en la naturaleza».

Los pequeños y las pequeñas de Infantil trabajan por Proyectos desde hace varios cursos y los del Tercer Ciclo nos vamos iniciando en esta dinámica.



Cada grupo de mayores trabajó con cuatro niños o niñas de Infantil, de diferentes edades.

La experiencia de este año nos ha sorprendido gratamente. La apuesta de que los mayores desarrollen proyectos de trabajo con los pequeños ha superado nuestras expectativas.

Los mayores se han sentido muy comprometidos con el desarrollo de los proyectos, han sido muy autónomos y creativos en el diseño de las actividades.

Han aprendido a dar voz y a respetar a los pequeños.

Los pequeños han reconocido la autoridad de los mayores, pero también se han sentido

Agustín, de 6º, Damián, de 5º, y Rafa, de 5º, recogen por escrito:

Adrián, 5 años, dice que el agua es celeste y que no puede vivir sin agua. Cristián, 4 años, dice que no podemos vivir sin agua y que es de color azul.

Como estaba lloviendo, pusimos a calentar agua en una olla para explicar cómo se hacía la lluvia. Dijeron que el agua estaba en el cielo y en todo el mundo... Luego dibujaron.

escuchados y escuchadas por éstos; en más de una ocasión un pequeño o una pequeña «ha llamado la atención sobre un comportamiento» a un mayor y éste ha modificado su conducta de ese momento.

Las voces de los pequeños de Infantil reflejan cómo han vivido esta experiencia. Cuando les preguntamos sobre qué les ha parecido el que los mayores realicen actividades con ellos y ellas, la respuesta es unánime: *¡Nos gusta mucho!* Quieren repetir y recuerdan perfectamente las cosas que más les han gustado, por un lado tienen que ver con las propuestas concretas que les han ofrecido, por otro está el simple hecho de sentirse a gusto, de relacionarse, de que les escuchen, mimen y hablen:

Las relaciones interniveles fuera y dentro de la clase son habituales en nuestro centro y es

Rabab: Me ha gustado todo porque me he divertido mucho.

Giovanni: Lo que me ha gustado más es lo del agua y hacer experimentos.

Naima: Me gustó el teatro con las bolsas de plástico.

Bard: Me gusta porque son muy buenos conmigo.

natural compartir espacios y tiempos en diferentes propuestas pedagógicas, quizás por ello cuando les preguntamos a los más pequeños qué les gusta hacer con los mayores, nos responden con nombres de juegos que ahora comparten de forma espontánea y no responden a los planteados en el espacio de Monitores.

Giovanni: Me gusta jugar al fútbol con los mayores.

Walid: Hacer volteretas y el pino.

¡Mayores y pequeños se sienten muy a gusto!

A modo de conclusiones

Todo es un caminar flexible, lento, pasito a pasito, que fluye porque creemos que *otra escuela es posible*; como equipo priorizamos el cuidado y mimo de estos espacios, aunque no siempre se den las circunstancias propicias, y, como en cualquier centro, puede surgir un imprevisto, una excursión, una ausencia que sustituir... que imposibilita llevar a cabo, en un momento dado, esta intervención.

La reflexión de la práctica educativa, el trabajo en equipo y un proyecto compartido nos permite que lo que empezó siendo «un probar a ayudar» a las salidas de Infantil sea ahora un espacio para seguir construyendo juntos y juntas, relaciones con el conocimiento. ■

El equilibrio

Todas estas sensaciones las podemos ver reflejadas en lo que llamamos «la tarde del científico» y en el rincón lógico y en el de inventos.

La tarde del científico

Una tarde a la semana planteamos a los niños y las niñas un experimento: ¿qué creéis que va a pasar si...? Cada uno lanza su hipótesis y luego la comprobamos, verificamos si son ciertas o no sus teorías y lo intentamos justificar. Una vez comprobado, ellos experimentan y luego lo representan mediante un dibujo. El objetivo de esta actividad es, una vez más, hacer pensar a los pequeños por sí mismos, no darles respuestas, hacer que les surjan las preguntas, que se cuestionen lo que les rodea y que

En mi escuela trabajamos por proyectos, que surgen de los intereses de los pequeños. En el grupo de cinco años surgió interés por investigar sobre el equilibrio, todas nuestras actividades y juegos giraban en torno a este tema: los rincones, los talleres, las salidas al entorno, las visitas de las familias... Fue un proyecto en el que disfrutamos mucho planteándonos constantemente desafíos y nuevos interrogantes que había que resolver. Se convirtió sobre todo en un proyecto de ciencias, en un proyecto muy creativo, en el que se puso de manifiesto la capacidad de pensar, de razonar, de analizar, de ser crítico, de aceptar las frustraciones, de emocionarse por los descubrimientos, de trabajar en grupo...

ticas y autónomas, competentes, también resistentes a la frustración, pues no siempre su hipótesis se verifica.

Con el proyecto del equilibrio planteamos varios experimentos:

- Un niño se pone apoyado de lado en la pared con todo su cuerpo, sin dejar espacio, el pie y el hombro han de estar en contacto con la

Guiomar Romero

intenten solucionarlo, y si además la conclusión llega porque se ha discutido en grupo, unos han aportado a otros, se han creado desequilibrios en el pensamiento, han escuchado las diferentes opiniones, se han respetado, se han admirado de sus descubrimientos... estamos formando mentes crí-

pared, y en esa postura se le pide que levante el pie contrario, ¿qué pasa? Se dividen las opiniones, o se va a caer o no pasa nada. La sorpresa es grande cuando ve que no puede levantarlo. Enseguida todos quieren experimentar esa sensación y resulta increíble, ¿pero por qué no se puede?, ¿qué hay que hacer para que se pueda? Para poder hay que dejar un espacio para mover el cuerpo. Aquí surge la idea del contrapeso, de alguna manera se introduce el concepto de fuerza de la gravedad y del desplazamiento del centro de gravedad.

- Otro día jugamos con mantener el equilibrio con nuestro cuerpo y diferentes objetos. Van saliendo los pequeños de uno en uno. A cada uno le planteamos un reto: ¿qué pasa si ponemos un vaso encima de la cabeza?, ¿qué es más fácil, llevar el vaso o un libro? Si llevas una bandeja, ¿dónde hay que poner los vasos para que no se caigan?, ¿qué pasa si un vaso está vacío y llenamos el vaso opuesto?, ¿cómo es más fácil mantener el equilibrio de un objeto, en reposo o en movimiento? Después de experimentar

cada uno dibuja su experimento. Hay diferentes maneras de representación, aparece la flecha para indicar una dirección, o escriben la conclusión en el bocadillo. Hablamos de repartir el peso, mantener la misma distancia entre los objetos, de que es más fácil cuando hay mayor superficie en contacto, cuando los objetos son planos, cuando pesan igual...

- El último experimento lo hicimos con un padre que es científico. Nos planteó qué iba a pasar con un globo al que le había puesto tres posits pegados si lo ponía debajo de una corriente de aire. Estuvimos hablando de la importancia de poner los tres posits a una determinada distancia para que el peso quedara repartido.

Rincón de lógica: La balanza equilibrada

Jugamos a equilibrar la balanza, para ello contamos con una balanza y material diverso. En cada rincón suelen estar cuatro pequeños. Cada día ha sido más rico que el anterior, pues con sus respuestas, sus descubrimientos me han permitido plantear nuevos interrogantes. Cada día el desafío empezaba de la misma manera, les presentaba la balanza vacía y les preguntaba: ¿cómo está?; a lo que contestaban: equilibrada.

¿Qué debemos hacer para que la balanza esté equilibrada? En general no tienen problemas para decir que hay que poner el mismo peso en ambos lados. Incluso anticipan hacia qué lado se moverá la balanza si ponemos uno u otro peso. Después de jugar varias veces a equilibrios y desequilibrios, les enseñamos dos objetos, uno más voluminoso, pero menos pesado que el otro y les preguntamos cuál creen que va a pesar menos. En general se inclinan por el más voluminoso y dicen que pesa más porque es más grande. Cuando ven que no es correcta su hipótesis, dicen que es porque pesa más el otro. Aquí entra mi dificultad para introducir el concepto de masa o de densidad. Planteo otro problema: pesamos dos bolas de plastilina iguales, a continuación, delante de ellos, aplastamos una de ellas dejándola plana; observan que un trozo de plastilina tiene volumen, pero que el otro es plano. La pregunta es: ¿cuál de las dos va a pesar más? Unos dicen que la bola con volumen y otros que las dos igual, porque antes ya pesaban igual y tienen el mismo peso. Comprobamos que la última hipótesis es la cierta y lo verificamos con más bolas. Hay algunos que ya han



conseguido la reversibilidad de pensamiento y otros que todavía no pueden entender la transformación. Hablan de peso, pero no hablan de masa.

Ahora construimos una balanza con una botella y un palo enganchado en una pinza de tal forma que se pueda deslizar de un lado al otro. Les enseñamos el palo equilibrado y les preguntamos: ¿qué he de hacer para romper el equilibrio? La respuesta es lógica: poner una bola de plastilina más gorda en un lado que en el otro. Al hacerlo, el palo se desliza hacia un lado. ¿Cómo podemos equilibrarlo? La respuesta es lógica: poniendo una bola que pese más en el otro lado. Pero al hacerlo no pasa nada, entonces descubren que tienen que mover el palo para equilibrar la balanza. Al final descubren que para ello no ha de tener el mismo peso, sino que depende de la longitud de los lados. Entonces introducimos la regla como elemento de medida. Dicen que la regla sirve para medir lo alto que eres, pero en este caso no estamos hablando de alto, porque el palo está tumbado, así que contraponemos los conceptos, largo-corto, alto-bajo. Jugamos con la longitud y el peso. La conclusión final es que para que la balanza esté equilibrada, los dos lados han de tener el mismo peso y la misma longitud y ser siempre igual de largos.

Planteamos otro problema: volvemos con la balanza y enseñamos un objeto voluminoso y poco pesado, como una botella de plástico vacía y varias bolas de ensartar. Preguntamos cuál va a pesar más. Unos dicen que las cuentas porque son más y la botella sólo es una y otros dicen que va a pesar más la botella porque es más grande.

Lo comprobamos y pesan más las cuentas. Siguen insistiendo en que el motivo es porque son más. Entonces cambiamos las cuentas por muchos más trozos de papel y antes de pesar volvemos a plantear la pregunta. Esta vez lo tienen claro, va a pesar más la botella, entonces les replico que antes decían que las bolas porque eran muchas, pero la respuesta es que no, porque el papel pesa menos. Centrar su pensamiento les impide fijarse en dos aspectos diferentes de la materia.

Ahora tenemos dos bolas de plastilina iguales. Las dos pesan igual. Lo comprobamos y es cierto. De una de las bolas saco delante de ellos plastilina y la dejo hueca, por fuera las dos bolas tienen el mismo aspecto. ¿Cuál de las dos bolas va a pesar más? Y señalan la bola maciza porque tiene más plastilina que la otra, pero el mismo volumen. Ya han introducido el concepto de masa pero sin decirlo.

Les enseño la botella vacía de plástico y un cubilete de plástico duro, pero más pequeño que la botella. Uno de los niños introduce el concepto de fuerza, el cubilete pesa más porque tiene más fuerza que la botella, si llenásemos la botella de agua, ésta haría más fuerza y pesaría más.

Sólo son capaces de centrarse en un aspecto del peso, influido directamente por la percepción que tienen de él. Permanecen demasiado dependientes de su experiencia subjetiva. Experimentamos con el equilibrio. Y llegamos a conceptos como volumen, plano, peso, longitud, materia y densidad, aunque todavía no hayan puesto un nombre, aunque todavía no puedan asociar dos conceptos tan difíciles como masa y densidad, van experimentando, sintiendo, analizando, interrogándose y desarrollando un pensamiento

científico, que parte de las preguntas, de la comprobación y de la verificación y ello les lleva a un pensamiento crítico. El adulto no tiene todas las respuestas, el adulto no da las respuestas, aprenden a observar el mundo que les rodea y a preguntarse y a buscar soluciones, que pueden ser ciertas o no. No tienen miedo al fracaso porque el error les da pie a seguir investigando. El desarrollo del aprendizaje se da por conflictos cognitivos o contradicciones.



Rincón de los inventos: Tententiosos

Una propuesta para este rincón surge de un tententioso que ha traído una familia, la idea es hacer un muñeco en cartulina y ponerlo sobre una media *bola*. También esta propuesta nos da mucho juego, ya ponemos el nombre a la bola, se llama esfera, y la partimos por la mitad. Juegan con las proporciones del muñeco y de la mitad de la esfera para que se mantenga en equilibrio y compensado.

Hay que elegir el soporte del muñeco, pues no es lo mismo hacerlo con papel que con cartulina. Unas veces es demasiado grande el muñeco, otras demasiado pequeña la bola...

En un libro descubrimos que hay varios juguetes, como el tentetieso, así que deciden sacar el patrón de ahí, calcando el dibujo, ya sólo han de ajustar el tamaño de la bola. Pero en ese libro hay más propuestas, como una mariposa que se apoya sólo en el pico y se mantiene en equilibrio, hay que buscar un peso para poner en cada esquina, y ponerlo bien compensado, porque si no la mariposa se cae. Juegan a ponerlo en todas partes, en los bordes de los vasos, en su nariz, hacen corros, carreras, desafíos.

La última propuesta sacada del libro es un muñeco equilibrista de la cuerda, si dibujamos en cartulina el muñeco y le ponemos peso en los pies, el muñeco se mantiene en la cuerda, pero hay que calcular el peso para que no se caiga a un lado o al otro, o hacia delante o hacia atrás.

Con el juego surgen muchas preguntas: ¿Por qué si intentamos derribar el tentetieso vuelve a su posición inicial? ¿Qué pesa más el muñeco o la mitad de la esfera? ¿Qué objeto guarda más equilibrio, el que tiene mayor peso en la parte superior o el que lo tiene en la parte inferior? ¿Cómo se mantiene un cuerpo en equilibrio? Lo hacen, lo saben, pero no

saben expresar todavía que la solución es cambiar el centro de gravedad.

Al necesitar la esfera para realizar el tentetieso, les enseñé una caja con los cuerpos geométricos, la esfera y el cubo, les propuse construir un cubo, con cuadrados de madera, con plastilina, con palos, para ello tendrían que orientarse reflexivamente en el espacio; hacer estimaciones sobre formas y distancias; hacer apreciaciones y cálculos relativos a la distribución de los objetos en el espacio, contar las caras, contar los lados, las esquinas... De las tres propuestas, la que tuvo más acogida fue la del cubo con plastilina, pues era la más fácil, la de usar los palos con la plastilina, requería más esfuerzo, más cálculos, algunos usaban más palos de los necesarios, y si había más esquinas ya no era un cubo, a veces cuando lo habían conseguido se caía, porque no eran igual de largos los palos... Una vez conseguido el cubo en volumen debían de hacer el dibujo. Fue muy curioso ver la diversidad de interpretaciones, cómo lograban dibujarlo sin contar con la perspectiva. Algunos dibujaban dos lados, otros los seis, otros cinco, y otros los dibujaban perfectos porque se lo habían enseñado sus hermanos mayores, pero en cada dibujo se reconocía un cubo.

Fueron tres meses de continua investigación, el proyecto terminó porque llegaron las vacaciones, dentro de este proyecto había mil aspectos por investigar, por descubrir, era un proyecto que estaba basado en la mirada y la escucha al pequeño y el adulto les acompañaba en sus desafíos y retos. ■



Equilibrio de mariposas.



Alimentación

ecológica y local

Cuando escuchamos o leemos la palabra *Ekolapiko*, las personas vasco-parlantes entendemos que algo tiene que ver con la cocina y el alimento. En euskera, *Lapikoa* significa «cazuela, recipiente». Si le añadimos el prefijo EKO, es que los alimentos ecológicos toman el protagonismo en la cazuela. Por ello, y como la misma palabra indica, el objetivo de este proyecto es promover una alimentación sana y equilibrada con alimentos ecológicos en comedores escolares. Pero no solo eso, la esencia y la base del proyecto es trabajar la sensibilización y la consciencia del hecho de alimentarnos; desde que el alimento nace en la tierra y en los animales, hasta que llega a nuestros platos.

Ekolapiko es un proyecto cuyo fin es introducir alimentos sanos y ecológicos en los comedores escolares de Guipúzcoa. Pero no sólo eso, la esencia del proyecto está en trabajar la sensibilización. El objetivo principal es ser conscientes de lo que supone la alimentación en nuestra salud y en nuestra cultura. Esto es, desde que el alimento nace en la tierra y en los animales hasta que llega hasta nuestros platos. Uno de los objetivos principales de este proyecto es mejorar la organización entre diferentes productores para garantizar la proximidad del producto, así como, una producción de alimentos de calidad.

Aloña González

Cuando presentamos Ekolapiko, siempre nombramos los tres ejes u objetivos a los que quiere llegar:

1. Educación y salud
2. Desarrollo rural
3. Medio ambiente

Creemos vital educar a los más pequeños y a los mayores en salud, educarnos y habituarnos desde nuestra infancia a alimentarnos bien. Queremos dar a conocer lo que son los alimentos ecológicos y de temporada, y por qué son importantes en nuestra alimentación. Además, intentamos responder a preguntas como: ¿qué significa una dieta saludable?, ¿un alimento de calidad?, ¿qué alimentos tenemos en cada estación?

Gracias a la agricultura y la ganadería obtenemos los alimentos vitales para nuestro desarrollo personal y cultural. Por ello, no podemos olvidar la importancia de su actividad y su significado en nuestra cultura. ¡Es el primer sector! Una de las finalidades más importantes del proyecto es fomentar la agricultura ecológica local y abrir nuevos canales cortos de comercialización a nuestros productores, reconociendo su labor y el papel del caserío en nuestra cultura.

Los alimentos ecológicos son el ejemplo más claro de producción sostenible y respetuosa hacia la naturaleza. Su sistema de producción intenta respetar los ciclos de vida de las plantas y animales. En agricultura ecológica se utilizan menos insumos agrarios y se agota menos las tierras, intentando preservar su fertilidad. Pero no sólo eso, el alimento verdaderamente ecológico es aquel que se consume en su origen, lo más directamente posible del productor, evitando así largas distancias de transporte, consumiendo alimentos de la estación, con pocos embalajes, sin largos periodos de conservación, etc.

Evolución y situación actual

Ekolapiko nace en Donostia (San Sebastián), en el año 2007, gracias a la iniciativa del Ayuntamiento de San Sebastián, la Fundación Cristina Enea y la Asociación Biolur. Se inicia en tres escuelas infantiles municipales de la ciudad; la escuela Prim, Antiguo y Zuloaga. A estas tres escuelas infantiles acudían, hasta finales del curso pasado, alrededor de 125 niños y niñas.

En la actualidad, la Fundación Kutxa participa en la financiación y desarrollo del proyecto. Además, también las Asociaciones de Desarrollo Rural, como Behemendi y Deba Garaia, colaboran y participan activamente en Ekolapiko.

De este modo, poco a poco el proyecto se va haciendo más conocido en el territorio guipuzcoano y se pone en marcha en otros municipios; en la escuela infantil Haurtzaro de Oiartzun y en la Ikastola Andra Mendi de



Beasain. Los niños y las niñas de la escuela infantil de Uztargi en Renteria, aunque no entran dentro del programa Ekolapiko, han empezado a comer alimentos ecológicos en su comedor. Hoy en día, podemos decir que alrededor de 445 criaturas comen con alimentos ecológicos en la escuela gracias al proyecto Ekolapiko. Otras escuelas han pasado por la experiencia de Ekolapiko, pero por decisiones ajenas al ámbito educativo han tenido que abandonar el proyecto.

En el proceso de implantación de Ekolapiko, se hace un análisis del comedor y los costes de la alimentación. Normalmente, el paso a una alimentación ecológica supone un sobrecoste. Teniendo en cuenta la situación de cada centro y en qué porcentaje quieren introducir alimentos ecológicos, el sobrecoste es muy variable. Pero, en términos generales, podemos decir que suele ser de alrededor de 5-10 € de subida por cuota mensual. Una vez hecho el análisis, el centro escolar o el ayuntamiento (en el caso de que sea una escuela municipal) deciden hacer una experiencia piloto durante 2 meses. En este periodo se valora el cambio y, en base a datos reales, se puede calcular el sobrecoste real. El último paso supone decidir quién va asumir el sobrecoste (las familias o la entidad) y la puesta en marcha del proyecto.



Escuelas con cocina propia

Dentro del territorio de la Comunidad Autónoma Vasca son muy pocos los centros escolares que conservan la cocina en el comedor. Desafortunadamente, la mayoría de las escuelas optan por el sistema de catering subvencionado y apoyado por el Gobierno Vasco. Este hecho hace que se pierda la calidad del comedor, alejando la cocina de las clases y del currículo escolar de los pequeños.

Hoy por hoy, en Ekolapiko, trabajamos con escuelas con cocina propia. Nos encargamos de hacer llegar, mediante la distribuidora Manttangorri, el alimento a la escuela.

Dentro del proyecto contamos con el asesoramiento de nuestra educadora nutricional. Con ella revisamos los menús y los adecuamos según las necesidades de cada centro. Una de las figuras más importantes de Ekolapiko son los cocineros y las cocineras. Su actitud y apertura hacia los cambios y recomendaciones hacen posible mejorar y enriquecer los platos, dotando al comedor de mayor calidad, siendo más sostenible y saludable. Dentro de Ekolapiko, nos hemos encontrado con diferentes realidades; algunos centros han optado por cambiar los

menús, introduciendo nuevos alimentos, y otros sólo han sustituido los alimentos convencionales por los ecológicos. Creemos que los cambios se tienen que hacer poco a poco y debemos ser flexibles con la realidad de cada centro.

Los menús de Ekolapiko, siguen las recomendaciones y los criterios de la O.M.S. (Organización Mundial de la Salud). Es decir, la base de nuestra dieta debe ser proporcionada por los cereales integrales. En la trayectoria de Ekolapiko, observamos que en la mayoría de las escuelas se consume demasiada patata, y los cereales utilizados son básicamente el trigo y el arroz. En el caso de las hortalizas, ocurre lo mismo; la diversidad de hortalizas consumidas es pequeña y no se atiende la estacionalidad del alimento. Por otro lado, aunque creemos que el consumo de carne y el aporte proteico de origen animal es importante para el desarrollo de los niños y las niñas, en muchos casos el consumo es demasiado elevado. Para equilibrar las dietas y para obtener las necesidades proteicas diarias, proponemos la combinación de cereales con legumbres.

En general, las escuelas empiezan por consumir hortalizas ecológicas y con el tiempo, introducen otros productos ecológicos como cereales integrales (arroz integral, mijo, avena, etc.), legumbres, pan y lácteos. Otro de los objetivos del proyecto es la introducción de la carne ecológica en los comedores, pero la falta de infraestructuras para la comercialización dificulta el proceso.

Desde la experiencia de los últimos años, vemos que el desarrollo del proyecto mejora cuando el profesorado y el personal de cocina tienen una



actitud abierta hacia esta iniciativa. Cuando es el mismo centro o la asociación de padres y madres quienes piden mejorar la calidad del comedor, el proyecto se implanta con mayor solidez y perdura en el tiempo.

Actividades de sensibilización

Tal y como señalamos al principio, desde este proyecto queremos tratar los temas de alimentación, salud y desarrollo rural sostenible en los centros escolares. Pero además de los niños y las niñas, es también a los padres y a las madres a quienes nos dirigimos. Es importante dar una continuidad en casa a la alimentación y educación alimenticia que reciben en la escuela. Por ello, muchas de las actividades que organizamos están dirigidas a las familias. Entre otras, trimestralmente sacamos el Boletín Info-Ekolapiko donde entrevistamos a algún miembro del proyecto, introducimos recetas con alimentos de temporada e incluimos noticias y pequeños consejos.

Una de las actividades más interesantes son las visitas a los caseríos. Ver y conocer dónde y cómo se producen los alimentos *in situ* con el productor, es una experiencia que disfrutan tanto los pequeños como sus familias. Es el momento de conversar, preguntar y aprender lo que nos enseña el agricultor o ganadero. Así, desde la experiencia vivida, conocemos mejor la realidad y nos sentimos (aunque sea por un día) cerca del mundo rural y de la naturaleza. En estas visitas a los caseríos, organizamos pequeños talleres como hacer galletas en un horno de leña o sembrar semillas para luego cuidarlas en casa.

Los talleres y las charlas que organizamos, son impartidos por nuestra educadora nutricional. A menudo, vemos necesario abordar el tema «¿Cómo preparar la cena?», o «¿Qué significa una alimentación sana y equilibrada?» y nos dirigimos a las familias dando charlas. Además, en los talleres de cocina, descubrimos cómo cocinar los cereales y cómo hacer purés divertidos y sabrosos.

Producción y distribución de los alimentos

El territorio guipuzcoano no dota de grandes superficies agrarias, y la actividad económica se dirige más bien al segundo y al tercer sector. Hoy día, más de la mitad de los alimentos aquí consumidos, son importados de fuera. Poco a poco, la extensión agrícola de producción ecológica y el número de operadores ecológicos va aumentando pero todavía es pequeña. Nuestros caseríos ecológicos son pequeñas fincas muy diversificadas y los productos, en su gran mayoría, son comercializados de forma directa.

Atendiendo a esta realidad, y teniendo en cuenta las dificultades de los requisitos sanitarios, la logística y la falta de infraestructuras para la transformación, tenemos que traer alimentos ecológicos de fuera.

Para Ekolapiko el mayor reto es garantizar el producto ecológico local. No es tarea fácil, pero la concienciación de la sociedad y de la persona consumidora hará que la producción local aumente. ■

Conversando con...

Sonia Iozzelli

Revista Infancia: Nos gustaría que nos hablara de su recorrido profesional. ¿De dónde surge su interés por los niños y las niñas, por la escuela?

Sonia Iozzelli: Desde muy pequeña mi juego preferido era hacer de maestra. Es un deseo que me ha acompañado durante toda la vida. Por eso después de los estudios de magisterio cursé la licenciatura de pedagogía. Tuve la suerte de poder participar en la innovación de la enseñanza universitaria, no tan sólo en los libros, en las teorías, sino también en la práctica educativa: poder observar, documentar, reflexionar sobre qué quiere decir organizar un ambiente educativo capaz de responder a las necesidades de los pequeños... Creo que los niños y las niñas tienen muchas potencialidades, y que también tienen derechos. Tienen el derecho a

Sonia Iozzelli es maestra y pedagoga. Durante más de treinta años ha sido responsable de los servicios educativos para la primera infancia del Ayuntamiento de Pistoia. Una persona absolutamente abocada a su trabajo, que estima la escuela y lucha por ella y por la defensa del derecho a la educación de todos los niños y las niñas, uno de sus derechos inalienables.

tener espacios que los ayuden a crecer, a hacerse mayores con el pleno uso de sus competencias. Este tipo de formación me impulsó a buscar trabajo en las instituciones públicas dependientes del gobierno local responsables de organizar contextos de aprendizaje y de formación para los pequeños. Los niños y las niñas tienen derecho a una educación desde pequeños, desde los primeros años de vida. Y por eso al principio empecé por hacer actividades extraescolares, para después de

Infancia

la escuela, con niños y niñas de un pueblecito, niños y niñas muy desfavorecidos, muy agresivos. Recuerdo que, cuando llegaba a casa, no tenía voz, estaba muerta, y me metía en la cama exhausta, porque tenía en la cabeza la idea de la escuela democrática, de escuela abierta, respetuosa con los pequeños, y hacer innovación también es muy cansado.

Entonces, con mucha ilusión, hice oposiciones al Ayuntamiento de Pistoia. Los primeros años, entré como responsable de proyectos educativos que el Ayuntamiento pensaba organizar para niños y niñas mayores de 6 años, puesto que la buena educación no se acaba a la edad de 6 años, sino que continúa más allá. Y así empezó mi trabajo con relación a la escuela a tiempo completo. Porque hemos luchado y nos hemos comprometido a hacer que la escuela sea una

escuela de ocho horas, una escuela a tiempo completo, también la escuela infantil, para que pueda garantizar la igualdad de oportunidades, la paridad, independientemente de la extracción familiar. Porque queríamos que fuera la escuela la que ayudara a los niños y las niñas hijos de los trabajadores a emanciparse, a conquistar el poder de la palabra, que después también es un poder económico y social.

Annalia Galardini, que era la responsable de los servicios para la infancia, y yo, que tenía la responsabilidad de los mayores, nos encontramos juntas con esta gran perspectiva, esta gran empresa de crear un sistema, una red de oportunidades educativas de buena calidad.

R. I.: Nos puede explicar cuál es la situación actual, cómo era antes y cómo es ahora, cómo ha evolucionado...

S. I.: Ésta es una pregunta muy importante, decisiva. En Pistoia hemos podido hacer realidad esta calidad de los servicios educativos para la infancia. E incluso la cantidad. Porque tenemos a todos los pequeños de 3 a 6 años escolarizados, y el 50% en las escuelas municipales. Cosa que es una realidad muy potente, muy comprometida desde el punto de vista financiero. Tenemos más del 27% de los pequeños de 0 a 3 años en las escuelas gestionadas directamente por el Ayuntamiento, y conseguimos llegar a un 30% con los espacios bebé, los espacios de juego, y al 35%, con las escuelas 0-3 privadas concertadas. Es, pues, un buen nivel cuantitativo. Pero también es un testimonio de gran calidad que atrae a Pistoia visitas de todo el mundo. Este año hemos recibido más de setecientos profesionales y más de cincuenta delegaciones que han venido expresamente a ver cómo están organizados los servicios. Este patrimonio, importante para las familias, importante para los pequeños, importante para el Ayuntamiento, ha sido posible porque ha habido un entendimiento entre nosotros, los técnicos, y la voluntad política. Esto ha sido fundamental. Un Ayuntamiento que creía que en el gobierno de la ciu-

dad tenían que tener prioridad las necesidades educativas de los niños y niñas pequeños: por lo tanto, había que asegurar el bienestar a los pequeños y a las familias. Esto representó una fuerte inversión de recursos financieros. De tal manera que, en la Toscana, Pistoia está al frente de las capitales en cuanto al presupuesto de los servicios para la infancia, porque los niños y las niñas son valiosos pero también cuestan, como cuestan los enfermos, la gente mayor. Y Pistoia ha invertido en ellos, ha hecho de los servicios para la infancia una opción prioritaria: invierte más del 20% de su presupuesto.

Ahora las cosas han cambiado, a pesar de que el gobierno de la ciudad siga en manos de la izquierda. En un momento de crisis general hay menos transferencias desde el Gobierno central, menos recursos para el Ayuntamiento. Es verdad que los ayuntamientos pueden hacer muchas cosas, pero sus recursos provienen de los impuestos que pagan los ciudadanos y del Gobierno central. Y el hecho de que ahora tengamos un Gobierno de derechas ha hecho que el presupuesto del Ayuntamiento se haya visto fuertemente perjudicado: menos transferencias por parte del Estado al Ayuntamiento, y

menos dinero también por parte de los impuestos de los ciudadanos. Porque cuando Berlusconi llegó al Gobierno dijo: «Yo os premiaré, ciudadanos. Haré que los ayuntamientos no puedan hacer pagar el impuesto sobre bienes inmuebles», y los quitó todos. Por lo tanto, hay menos ingresos y tenemos una gran dificultad para hacer posible que los servicios sigan adelante en nuestra ciudad. Tenemos menos dinero y tenemos que buscar socios para gestionar las escuelas infantiles. Si bien el personal es nuestro, con gestión directa, puesto que tienen que representar la calidad, el punto de referencia, también es cierto que intentamos confiar algunas escuelas infantiles municipales a entidades privadas de la sociedad.

R. I.: ¿Nos podría presentar un somero retrato de los rasgos principales de las escuelas de Pistoia? ¿En qué se diferencian de otras escuelas de Italia? ¿En la pedagogía, en el concepto de niño?

S. I.: Para nosotros el rasgo principal es la calidad ambiental, calidad del espacio, que es una calidad que expresa un pensamiento que quiere dar valor a las competencias del niño de manera real y concreta. Porque el derecho del

niño a la educación no se defiende sólo con palabras, hacen falta hechos concretos. Por lo tanto, la reflexión sobre la calidad del espacio ha sido una peculiaridad nuestra, una característica nuestra, un aspecto importante. Otra particularidad es la participación por parte de las familias, que cuidamos mucho desde la coordinación, a través de encuentros con el comité de gestión, con la organización de actividades de reflexión sobre la infancia, con iniciativas para el tiempo libre de los pequeños...

R. I.: ¿Quiere esto decir que hay coherencia pedagógica, en toda la comunidad de Pistoia?

S. I.: Sí. Incluso intentamos que esta calidad de las escuelas salga a la ciudad, que los niños y niñas salgan de la escuela, que sean conocidos, protegidos y valorados por sus competencias.

R. I.: En nuestro país, existe una red de educación infantil, un grupo de maestras que se encuentran para reflexionar y mejorar la propia práctica y para reivindicar la calidad, así como leyes que la hagan posible... Desde hace dos o tres años se está trabajando sobre la documentación desde el punto de vista pedagógico. ¿Existe en Italia un tipo de movimiento similar?



S. I.: Sí, efectivamente, el grupo *Infanzia* que creó Loris Malaguzzi, grupo en el que participan maestros y educadores de toda Italia. Un movimiento real creado para reivindicar y apoyar los servicios para la infancia, a través de encuentros con los responsables políticos y de la administración. Cada dos años, el grupo *Infanzia* organiza un gran congreso al que también se invita al ministro de Educación, a los alcaldes... para discutir juntos sobre las necesidades de los pequeños. Es un grupo muy activo, muy fuerte. En cambio, otros grandes movimientos de asociaciones de enseñantes democráticos que nacieron en los años 70, como por ejemplo el CDI, el MCE y los grupos de coordinación de maestras de cada una de las realidades, con el tiempo han perdido fuerza...

R. I.: ¿Qué valoración hace de los más de veinte años de la Convención sobre los derechos del niño?

S. I.: Siempre que hablo del valor del trabajo de los educadores, precisamente hago referencia a la Convención del año 89, que por cierto España aprobó e hizo suya el año 90. Es muy significativo que la hayan aplicado en todos

los países del mundo menos en los EE.UU. donde todavía no la han ratificado. Nosotros pensamos que la defensa de los servicios para la infancia tiene que contar con nuestro compromiso pero también, y sobre todo, con el compromiso de las generaciones jóvenes. Nos preocupa el hecho de que estos servicios que nacieron de una importante lucha como mujeres, como madres y también como parte de nuestro compromiso social, ahora, en un momento de crisis, como que los sujetos más débiles son los que primero pierden, no se defiendan lo bastante. Hacen falta recursos financieros y también que los ciudadanos contribuyan. Es un momento oportuno para reclamar la atención y defender la Convención, y esto no se hace con palabras sino con hechos concretos.

Por eso, pienso que es importante que los jóvenes maestros y educadores que no han vivido nuestras luchas entiendan que tienen en sus manos tesoros, joyas que hay que defender, porque no se puede dar por sentado que estos servicios existirán como un bien permanente si no existe el compromiso de defenderlos y de mejorarlos. ■



**Conclusiones del Tema General «Aprender a enseñar a aprender»
46 Escuela de Verano de
Rosa Sensat
Barcelona**



El aprendizaje es inherente al ser humano, y enseñar a aprender es responsabilidad de todos los profesionales de la educación. El aprendizaje no es un lugar de paso sino un lugar de residencia donde poder instalarse a lo largo de toda la vida.

Educar es aceptar que uno mismo no está del todo educado y por eso en el oficio de maestro existe la necesidad de continuar aprendiendo de manera constante. Educar quiere decir no vivir instalados en la certeza y buscar la coherencia entre el decir y el hacer. No es un fin en sí mismo sino que busca generar condiciones para mejorar como personas.

La escuela del aprendizaje

La escuela del aprendizaje parte de la investigación cotidiana que da sentido a las cosas acercándolas a la realidad de cada momento, valora las preguntas y las iniciativas de los pequeños y dialoga con ellos.

Los conocimientos son herramientas elaboradas por el ser humano a lo largo de su historia. La manera como se presenta el objeto de conocimiento favorece o dificulta que quien aprende tenga ganas de ir más allá.

No basta con saber el qué y el porqué de las cosas sino que hay que valorar los fenómenos, los

porqués profundos que abren panoramas de posibilidades y de optimismo.

El deseo y el esfuerzo de aprender

Para hacer de maestro hay que hacer sentir a los niños y jóvenes que hay alguien que espera algo de ellos, que cree en sus posibilidades. El maestro que es capaz de conmoverse y entusiasmarse en las situaciones de aprendizaje favorece el despertar de la curiosidad por aprender. A partir de este momento cualquier reto será recibido con gusto y el esfuerzo por llegar a construir un conocimiento adquirirá sentido. En

este proceso de construcción tiene cabida el derecho a la duda, al error y a la provisionalidad, que es un signo de inteligencia.

La dimensión colectiva

Aprender y enseñar son conceptos cambiantes. Nuestra sociedad es cada vez más compleja y globalizada: la diversidad no hace más que crecer. Esta heterogeneidad cultural es difícil de atender desde una organización social y educativa que genera soledad. Hay que atender la diversidad, entendida como el derecho a la diferencia, sin hacer ninguna diferencia de derechos.



Aunque aprender sea un ejercicio individual es fundamental hacer dialogar las diferentes vivencias para poder interpretar de maneras diversas un mismo fenómeno. Este contraste permite desplazarte de la propia subjetividad hacia otras interpretaciones. Este descentramiento lo tendrá que hacer en primer lugar el que habla, el maestro, porque es muy importante situarse en el lugar de quien recibe las propias palabras.

En la escuela se tiene que poder pensar con tranquilidad y serenidad ante un mundo demasiado acelerado, un mundo que lo pide todo y enseguida. La escuela debe desacelerar, tomarse y dar tiempo

para ayudar a la comprensión y la relación entre los fenómenos.

Aprender a cambiar

Los contextos y las estrategias para aprender y enseñar son cambiantes a lo largo del tiempo. En nuestra sociedad globalizada se ha acelerado este cambio, y nace la necesidad de adecuarse. Tanto los educadores como el sistema educativo tienen la responsabilidad de gestionar este cambio aprendiendo y enseñando a cambiar.

Uno de los elementos de cambio fundamental en nuestra sociedad es la presencia de la tecnología digital. En consecuencia,

Nuestra portada



Espacios naturales abiertos y sugerentes que impulsan al movimiento y la acción de la infancia...

Como la inmensa extensión de la arena de la playa, que invita a salir corriendo y provocar el vuelo de unas gaviotas aposentadas en la orilla del mar.

Fotografía falicitada por
Carmen Soto,
del Consejo de *Infancia* en
Castilla León

esta tecnología es igual de necesaria y presente en la escuela como lo es en la sociedad. Para ello, es importante que la escuela reflexione sobre cuál debe ser el nuevo papel del maestro más allá del ordenador, ya que éste no es sólo una herramienta: el ordenador no es prescindible.

Es importante que la tecnología no sea descontextualizada, sino que se comprendan los motivos y el sentido de su presencia. La formación del maestro debería vivir el cambio como un beneficio.

La formación de los maestros

La formación es la pieza clave de toda reforma orientada a mejorar la calidad de la educación. Es muy importante una buena formación inicial pero sin dejar de lado la formación continua. Nadie puede enseñar sin aprender continuamente.

El arte de enseñar a enseñar se debe adquirir necesariamente en la práctica, debidamente analizada y fundamentada. Se aprende a enseñar enseñando con un diálogo

significativo entre teoría y práctica. La práctica en educación te da un valor fundamental: el valor del límite de quien enseña y de quien aprende. La práctica te da muchos momentos de inseguridad que luego te obliga a reflexionar. Esta reflexión, hecha de manera compartida, te ayuda a superar los propios límites.

Los conocimientos necesitan un fundamento teórico y un rigor científico. Nadie puede enseñar lo que no sabe. Enseñar a pensar requiere comunicación y diálogo. El diálogo y el debate son la base de la educación para la igualdad porque supone saber escuchar y aceptar que los sentimientos y razones de los otros son tan legítimos como los propios.

Imaginar

Imaginar es el primer paso para construir. Después, sin embargo, tenemos que estar dispuestos a saber modificar lo que hemos imaginado para adaptar esos sueños al contexto en que nos encontramos.

Por eso queremos acabar presentando lo que hemos imaginado como criterios fundamentales para que la formación de los nuevos maestros sepa enseñar a aprender:

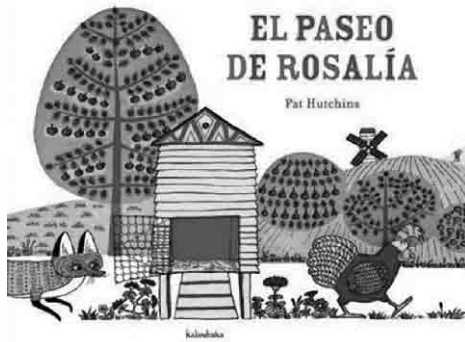
- Creemos que la formación de los maestros debe fundamentarse en la práctica en la escuela: teoría y práctica no se tienen que oponer sino hacer dialogar a partir de la reflexión que nace de las situaciones vividas.
- Pensamos que el trabajo cooperativo es fundamental para construir conocimiento compartido, y esto vale tanto para quien enseña como para quien aprende.
- Creemos que hay que repensar los tiempos y los espacios de los lugares donde se aprende, para alimentar las investigaciones y para facilitar organizaciones más flexibles.
- Deseamos que cada maestro pueda construir un estilo propio después de haber conocido múltiples metodologías.
- Creemos en la importancia de tener un proyecto de formación

inicial no fragmentado y acompañado, para desvelar las capacidades de cada uno.

- Proponemos un intercambio de las actividades de todos los implicados –maestros de escuela, profesores de universidad y estudiantes– para poder desplazar el propio punto de vista, como ejercicio formativo para todos.
- Consideramos fundamental conocer otras realidades, cultural y educativamente diversas.

Nos sentimos orgullosos de ser maestros y queremos trabajar por la dignidad de la profesión defendiendo la escuela que queremos, la escuela pública. Trabajar por la mejora de la educación es también trabajar por la mejora de la propia vida, movilizándolo a los niños y jóvenes y la sociedad en la libertad de aprender. La escuela debe hacer gente capaz de pensar por sí misma, capaz de dialogar y de comprometerse. Ésta es la verdadera competencia de la humanidad.

15 de julio de 2011



Pat Hutchins:
El paseo de Rosalía
Pontevedra: Kalandraka, 2011.

Este libro clásico (1968), primer álbum infantil de la autora, ha sido reeditado por la editorial gallega en cinco lenguas (castellano, catalán, euskara, gallego y portugués).

Es una propuesta que, aun conociéndola desde hace años, nos sorprende por su belleza, su simplicidad y, al mismo tiempo, riqueza de detalles y por sus ilustraciones en tonos naranjas, amarillos, rojos.

No hace falta apenas texto verbal para sumergirnos en el paseo de la gallina Rosalía, que, ajena al peligro del zorro que la persigue y a la risa que nos provocan las desventuras que sufre éste, llega tan pimpante a su casa para la hora de la cena. Asimismo, la presencia de otros animales en el camino (la

cabra, los ratoncitos, etc.) y de sus expresiones ante lo que observan es digna de consideración.

Precioso álbum para leerlo con los pequeños, para que lo lean solos, para que se rían y se emocionen, con esa persecución con final feliz. La habilidad del adulto, entusiasmado con la historia, contribuirá a que esta narración sea mil veces solicitada.

Hace falta arte para convertir una historia tan sencilla en una historia tan encantadora.

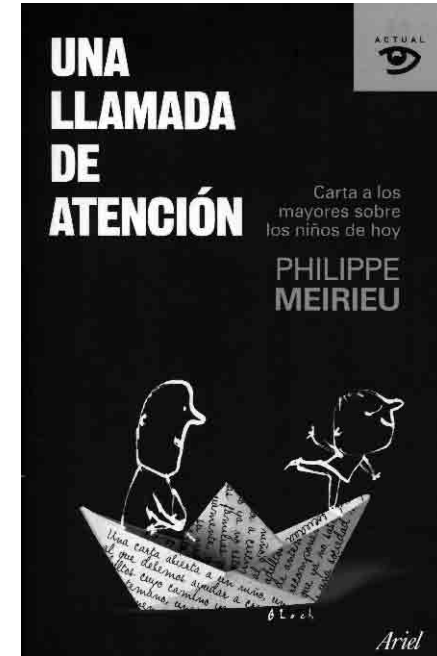
A partir de los 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Philippe Meirieu:
Una llamada de atención,
Barcelona: Ariel, 2010.

El prestigioso pedagogo francés nos habla en esta obra de nuestra responsabilidad ante el futuro. Una llamada de atención sobre los desafíos más recientes de la educación: la crisis de autoridad, el uso de Internet, el trabajo escolar, la idea del esfuerzo, la influencia de la publicidad, la detección precoz de la delincuencia, el dominio de la lengua...

Una reflexión completa que recoge las aportaciones de los grandes pedagogos sobre la educación de los adultos del mañana dirigida a todos los adultos de hoy, con propuestas innovadoras para emprender esta gran aventura común que decidirá el futuro de nuestros hijos y el de nuestro mundo.



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 Cóllica, 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

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

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

Extremadura: 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 aportada por Carmen Soto, Consejo de *Infancia* en Castilla León

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

