

educar de 0 a 6 años



in-fan-cia 130

20 N

Es esta una fecha memorable, una fecha de gran significación para la democracia y para la infancia. El 20 de noviembre, hasta ahora, ha sido un día en el que se abren nuevas esperanzas, un día que invita a soñar y proyectar un futuro mejor que nos permita progresar en el proceso de humanización de nuestra especie.

El 20 de noviembre de 1975 finalizan casi cuarenta años de dictadura y se inicia definitivamente un período de conquista de libertades colectivas, y, con ellas, un proceso de recuperación y construcción de una democracia.

La educación infantil, como otras muchas realidades sociales y educativas, no ha sido ajena a esta realidad, de temor, riesgo y esperanza. Desde la década de los años sesenta del siglo pasado, la necesidad social y la voluntad de cambio propician que se inicie, de forma clandestina, al margen del control oficial, la creación de una nueva educación para los más pequeños. En pueblos y ciudades aparecen escuelas

infantiles, son miles las familias, las maestras que, a escondidas, con complicidad compartida, construyen para la infancia de 0 a 6 años escuelas diferentes.

La represión, hizo que emergiera la libertad individual en pequeños colectivos, que, en un contexto adverso, construyeron una potente institución de la primera infancia, para que cuando finalizara la dictadura pudiera orientar la acción de un futuro democrático. Con aquel 20 de noviembre, se abrieron grandes esperanzas también para la educación infantil.

El 20 de noviembre de 1989, se aprobó en la Naciones Unidas la *Convención sobre los Derechos de la Infancia*. Cuarenta años después de ser aprobados los Derechos Humanos.

La infancia siempre tiene que esperar a ser reconocida, una espera que desespera a sus defensores, pero llega el día en que la Convención reconoce en ella a la persona que es, desde que nace, con sus derechos sociales y civiles.

Los Derechos de la Infancia nos obligan a las personas adultas a respetarlos, ya seamos los adultos maestros,

madres o padres, ciudadanos o personas responsables en poderes públicos.

Es reconfortante comprobar que muchos de los Derechos que contiene la Convención inspiraron y configuraron las prácticas de aquellas escuelas infantiles que a escondidas y de manera silenciosa se crearon en la clandestinidad.

Ahora el azar, o no, nos sitúa ante un tercer 20 de noviembre, con unas elecciones generales, en un contexto social y económico convulso, con un malestar que genera una amplia incertidumbre.

Una vez más seremos las personas adultas las que tenemos derecho al voto, las personas a las que legalmente se nos reconoce que tenemos voz, no se la reconoce a la infancia.

Desde esta página se propone que en el ejercicio de nuestra libertad, de nuestra voz o voto, nos acordemos de la infancia, la que tiene derecho al voto. La conquista democrática es aun insuficiente, como lo es también lo conseguido con respecto a que toda la infancia tenga una escuela infantil de cualidad y calidad. Nuestra voz, en el ejercicio libre del próximo 20 N puede ser también la de la infancia.

Página abierta		2
Educación de 0 a 6 años	La interacción y la ética de los pequeños (II)	Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg 4
Escuela 0-3	El espacio exterior: un espacio lleno de posibilidades	Equipo de la Escola Bressol Municipal La Mar 11
	El balancín	Laia Herrero 16
Buenas ideas	Tertulias dialógicas: una manera de aprender juntos	Olga Calvo, Nieves Garcia, Ana Marina Isasi, Reyes Pascual 20
FRATO grafías		23
Escuela 3-6	El aprovechamiento educativo del medio, privilegio para los Centros Rurales Agrupados	Ana Labrador 24
	La relación con las familias	Equipo Educativo de la Escuela Infantil La Jara 28
Infancia y salud	Interacción temprana en el desarrollo afectivo y de la comunicación	Marta Casla, Eva Murillo 34
Informaciones		41
Libros al alcance de los niños		43
Biblioteca	sumario	43
Índice de 2011		45

Manifiesto en defensa de la enseñanza pública

contra los recortes en los presupuestos de educación

El informe educativo de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) incide en la necesidad de invertir en la enseñanza para mejorar la economía y el empleo. Si se deja de invertir en la enseñanza pública, a corto plazo el resultado será un debilitamiento general del sistema educativo y un aumento de las tasas de abandono escolar prematuro y fracaso escolar como consecuencia de la reducción de los programas de refuerzo y de atención individualizada al alumnado.

La inmensa mayoría de los países de la OCDE y de la Unión Europea apuesta decididamente por la inversión pública en Educación. Así, la media de inversión pública en educación sobre el PIB en el conjunto de países de la OCDE es del 5,8% y en la UE del 5,5%.

En el caso del Estado español la inversión pública en Educación se sitúa en el 4,5% sobre el PIB, un 3,28% si consideramos únicamente la educación en los niveles no universitarios. Este dinero público se reparte entre dos redes educativas diferenciadas, la red pública y la red privada concertada. Sin embargo los compromisos con la integración y cohesión social de ambas redes no son los mismos.

En el caso de Navarra, la red pública atiende a un 62% del alumnado, con centros repartidos en un total de 137 localidades, tanto en entornos rurales como urbanos. La red privada-concertada atiende al 38% de la población escolar concentrándose en 24 localidades, la mayor parte de ellas situadas en las zonas más pobladas, especialmente en los núcleos urbanos de Pamplona y Tudela. La responsabilidad de la red pública en la integración territorial de nuestra comunidad es evidente.

Si atendemos a la integración social y cultural, la red pública acoge el 80% del alumnado con necesidad específica de atención educativa. Por poner algún ejemplo, la oferta de grupos específicos de atención a la diversidad en la enseñanza secundaria se sitúa en la red pública por encima del 75% del total.

A pesar de ello, la red pública en Navarra se ha caracterizado tradicionalmente por presentar unos índices muy elevados de calidad en su oferta educativa y unos resultados en los indicadores de las evaluaciones externas que sitúan a nuestra comunidad en los mejores puestos del Estado y a la altura también de los países de nuestro entorno.

El sistema educativo público de Navarra ha sido desde hace muchos años pionero en la implantación de medidas novedosas de atención a la diversidad, en la formación del profesorado o en la enseñanza del euskera y en euskera. Más recientemente también lo está siendo en la intensificación de la enseñanza de lenguas extranjeras, o en la implantación de las nuevas tecnologías y de programas de calidad y convivencia.

Lamentablemente esta dinámica parece haberse quebrado. La mejora progresiva de la inversión pública en educación parece que ha dejado de ser una prioridad en Navarra, al menos en la pasada legislatura. Desde el año 2009 venimos observando cómo en los sucesivos presupuestos la inversión en Educación se ha ido recortando de manera paulatina.

Sorprendentemente, esta reducción de las inversiones en educación ha coincidido con un periodo de intenso repunte de la matriculación en la red pública, que el curso pasado fue en Navarra el más alto del estado. Así, En el periodo 2007-2011 la red pública no universitaria ha pasado de 3.030 a 3.336 unidades (grupos clase de alumnado). Estas 276 nuevas aulas suponen un incremento en la matrícula del 9%.

En los presupuestos de Educación de 2010 la partida de Becas se reduce un 6%, Formación del Profesorado baja un 9% y se suma al 50% que ya bajó en 2009, Gastos de Funcionamiento de los centros escolares disminuye el 7,5%, Nuevas Tecnologías un 26%, disminuyen también las subvenciones a las Apymas... En los presupuestos de 2011 las partidas de Atención a la Diversidad se reducen en torno al 18%, la partida de Formación del profesorado de nuevo en un 20%; las Inversiones en el 0-3 descienden un 7%; desaparece la partida de Actividades Extraescolares... son algunos ejemplos de este recorte progresivo de las inversiones en la enseñanza pública.

De igual modo, a lo largo de la pasada legislatura, la financiación de la Universidad Pública se ha visto sometida también a fuertes presiones restrictivas por parte del Gobierno de Navarra que han hecho reducir su capacidad de iniciativa.

En 2012 la política de desinversión (“ahorro”) que lleva aplicando el Gobierno a la Enseñanza Pública no universitaria desde los presupuestos de 2010 alcanzará los 43 millones de € anuales. El acumulado en estos tres ejercicios alcanza los 90 millones de euros, y si le sumáramos el incremento neto de 47 millones que hubiera resultado de armonizar la inversión con el incremento de las matrículas situaríamos el recorte en casi 140 millones de €.

Estas cifras chirrían más si consideramos que –en el mismo periodo de tiempo– se han invertido 52 millones de euros en la construcción del Circuito de los Arcos, 68 millones en el Pabellón Arena, 45 millones para el TAV

sólo durante este año, 180 millones en la compra de acciones de la empresa privada Endesa, y más en otros proyectos que no deberían ser prioritarios en estos momentos. Todo ello con dinero público, procedente de los impuestos directos e indirectos que pagamos la ciudadanía.

Por todo ello representantes de distintos agentes de la Comunidad Educativa de la red pública nos hemos juntado hoy para lanzar este mensaje en defensa de la Enseñanza Pública.

- 1 Queremos hacer un llamamiento a nuestros gobernantes y a nuestros representantes parlamentarios para que impidan cualquier retroceso en las medidas que hasta ahora han venido permitiendo una mejora progresiva de la calidad de la Enseñanza Pública.
- 2 Queremos garantías de que no habrá nuevos recortes en los presupuestos para 2012; exigimos un compromiso por parte del Gobierno de que las medidas adoptadas para este curso tendrán un carácter provisional y temporal, y de que en el menor plazo posible volverá a recuperarse la senda ascendente en inversión educativa, tanto en recursos humanos (recuperar las plazas suprimidas entre otros) como en infraestructuras (comedores, patios...)
- 3 Exigimos que Educación asegure las medidas y recursos que nos permitan seguir avanzando eficazmente en la atención a la diversidad.
- 4 Hacemos un llamamiento también a todas las personas comprometidas con la Enseñanza Pública –madres, padres y otros familiares, profesorado y estudiantes de todas las etapas– para que se movilicen rechazando las restricciones

que se están aplicando y contra cualquier recorte de que pueda ser objeto la red pública en los presupuestos de 2012.

- 5 Los agentes que firmamos este Manifiesto tenemos diferentes puntos de vista ante la actual escuela pública, aún así todos coincidimos en que tenemos que seguir avanzando en: una enseñanza pública de calidad que sea garantía de equidad y de integración social para toda la sociedad Navarra. También tenemos claro que todos los recortes presupuestarios supondrán pasos en sentido contrario.
- 6 Deseamos la mejor educación para nuestros hijos e hijas. Ya hemos hipotecado nuestro presente con esta crisis, no hipotequemos también su futuro. ■

NI UN PASO ATRÁS
EN LA EDUCACIÓN
DE NUESTROS HIJOS E HIJAS.
POR UNA ENSEÑANZA PÚBLICA
DE CALIDAD.

¡NO A LOS RECORTES EN LOS
SERVICIOS BÁSICOS!

*Representantes de la
Educación Pública en Navarra*

La interacción y la ética de los pequeños (II)

Establecimiento de comunidades, formación de grupos

Los pequeños muestran interés por establecer y participar en comunidades de niños y niñas desde muy pequeños. A menudo, la primera expresión visible de la comuni-

dad es la que denominamos la ola (Liberg, 1996; Lokken, 1997). Ningún adulto sabe con certeza cómo empieza una ola, ni quién la empieza, pero, una vez formada, resulta muy visible y audible. De repente está ahí, en la mesa a la hora de comer, en la sala común. Alguien ha hecho un movimiento, un ruido extraño, y en pocos segundos todos los pequeños participan y hacen lo mismo. Golpean la taza con un tenedor, emiten un grito extraño o corren en fila de un lado para otro de la habitación una y otra vez. La ola es siempre corporal y se caracteriza por ser la expresión de una alegría o satisfacción grande y profunda, de modo que nunca es silenciosa.

Intentamos hablar con los pequeños pequeños sobre cosas complejas, como si entendieran lo que estamos diciendo, y las experiencias que tenemos son excelentes. Somos conscientes de que las capacidades lingüísticas de los pequeños no siempre son suficientes para llevar a cabo negociaciones verbales, pero es ahí donde intervenimos y ayudamos. Escuchan la entonación, ven la mímica y llegará el día en que también comprenderán las palabras. De repente, sentimos cómo los pequeños utilizan nuestras formulaciones en su interacción, como por ejemplo: “¡Solo tienes que decirlo!”

Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg

Y si algún niño es demasiado pequeño para saber cómo participar con su cuerpo, seguro que no lo es para compartir la alegría y las risas y participar así en la comunidad. La ola une a toda la comunidad, desde el más pequeño hasta el mayor. Por este motivo, las personas adultas deben apoyar las olas que se forman en los grupos de pequeños.

De todos modos, el niño intentará muy pronto ampliar su repertorio y experimentará con otras maneras de formar comunidades.

Nos encontramos en el patio a media mañana. Svend (1,7) da de comer hojas al lagarto de madera. Christoffer (1,7) se le acerca con una pala grande en una mano y una pequeña en la otra. Se queda mirando a Svend. Entonces, con la pala pequeña golpea a Svend en el brazo. Svend deja inmediatamente de hacer lo que estaba haciendo y mira hacia mí. Yo estoy medio girada y hago como que no he visto nada. Ahora Svend mira a Christoffer, que está inmóvil. En seguida toma la pala grande y se la ofrece a Svend, acompañando el gesto con una gran sonrisa. Svend me mira, arroja la pala al suelo y parece muy enfadado. Christoffer espera un poco, se acerca a Svend, recoge la pala y se la da diciéndole “Mira”, y ambos se ríen.

Svend me mira y yo le sonrío. Se vuelve hacia Christoffer y, sonriendo, le da un puñado de hojas y ambos alimentan al lagarto. Les digo: “Christoffer, ¿has visto cómo se ha enfadado Svend cuando les has golpeado?” Miro a Svend y

prosigo: “Pero ahora parece que vuelve a estar contento”. Svend sonrío y le da más hojas al lagarto. Al cabo de un rato, se van corriendo, cada uno en una dirección, para ir a buscar nuevas aventuras por el patio.

Es posible que a los pequeños les falte vocabulario, pero no carecen de lenguaje. Realizan comunicaciones no verbales, dejan que sus cuerpos, que la mímica, formulen las expresiones y buscan activamente la comunidad, el grupo. Pueden sentirse inseguros en cuanto a las intenciones de los demás pequeños, pero la presencia y el comportamiento tranquilo de una persona adulta pueden bastar para que se sientan capaces de adentrarse en lo desconocido, puesto que desean estar con los otros, hacer algo juntos y reflejarse en sus semejantes.

Igual que en esta historia, a veces los pequeños pegan o reciben golpes en nuestra presencia sin que nosotros intervengamos de manera



inmediata. No dejamos de intervenir porque consideremos que pegarse sea correcto e intervendremos siempre que un niño sufra o sea maltratado. Pero los pequeños discuten y se pegan; es una actitud intuitiva, forma parte de la vida en espacios donde conviven muchos pequeños, sean o no pequeños. Y la pedagogía consiste precisamente en la presencia de una persona adulta y de la valoración de sí, dado el caso, debe intervenir en la situación.

La implicación de los pequeños aporta la mejor solución

Los adultos de una *vuggestue* a menudo experimentamos que distintos pequeños exigen poseer la misma cosa: “¡Mío!”, dicen. Esto puede derivar fácilmente en un conflicto que requiere la intervención de un adulto. Muchas veces no hemos visto cómo ha surgido el conflicto ni quién tenía primero el objeto. Ahora somos conscientes de que no es tan importante saberlo. Tenemos claro que los pequeños lucharán con fuerza por el derecho a algo sobre lo cual consideran que tienen un derecho legítimo. Lo importante es la manera en que, como adultos, podemos intervenir y ayudarlos intentando interpretar con ellos la situación y asistiéndoles en la búsqueda de aquella solución que resulte correcta para ellos. Lo más importante no es actuar como juez y juzgar los hechos del pasado; más bien lo que hay que hacer es encontrar un futuro que resulte satisfactorio para todos.

Es la última hora de la mañana. Kalle (1,5) atraviesa a toda velocidad la Clase del Cielo con el cochecito que acaba de quitarle a Sanne (2,1). Sanne le persigue a la misma velocidad y, cuando Kalle se detiene, le tira de los pelos. Kalle se queja con mucho escándalo. Le digo que Sanne no quiere que le quite el cochecito. Se arroja al suelo enfadado y se queja aún más. Sanne está de pie, toma el cochecito y observa lo que hace Kalle en el suelo.

Le digo: “Kalle se ha puesto muy triste. Le hubiera gustado mucho tener el cochecito.” Sanne levanta los ojos hacia mí y entonces mira al otro extremo de la Clase del Cielo. Señala con el dedo y hace un ruido que seguramente significa “allá”, porque al otro lado hay un cochecito con un muñeco dentro. Le digo: “¡Buena idea, Sanne! Kalle puede coger el otro cochecito”. Me dirijo hacia Kalle y le hago la propuesta del otro cochecito. Mientras se levanta del suelo, Sanne va

corriendo a buscar el otro cochecito y se lo trae. Kalle aprovecha que el primer cochecito ha quedado sin vigilancia, pero inmediatamente acepta que pertenece a Sanne y coge el nuevo.

Les digo: “¡Qué bien, Sanne! ¡Y qué bien que ahora Kalle también tenga un cochecito! Ahora podréis pasear juntos”. Atraviesan la clase, muy juntos, con sus cochecitos.

Al involucrarnos emocionalmente, los conflictos nos ofrecen una oportunidad de desarrollo. Es, por lo tanto, donde la forma de actuar de los adultos cobra especial importancia. Cuando el mundo de los pequeños se derrumba, debemos ponernos a su disposición como una persona adulta que no les quita responsabilidad a la hora de solucionar la situación. Debemos ayudarles a verse a sí mismos y sus reacciones ante los actos de cada uno de los pequeños. A menudo nos ha sorprendido y encantado la capacidad y las ganas de los pequeños de encontrar una solución que convenza a ambas partes y que les devuelva a una situación satisfactoria. El derecho a una cosa es un derecho que los pequeños defienden con todos los medios, pero a menudo podemos ver cómo uno de estos conflictos se convierte en ocuparse del bienestar de los demás.

Los adultos, por otro lado, debemos saber distinguir nuestra interpretación de la situación de la interpretación que de ella hacen los pequeños, pero, por otro lado, debemos estar pendientes del hecho de que nuestra intervención puede comportar aprendizaje indirecto en el

momento concreto y en el futuro. La historia siguiente, que es una de nuestras primeras historias, es un ejemplo de la manera en que el adulto introduce su propio razonamiento, sin escuchar la negativa del niño.

Mette (1,11) i Beate (2,6) se columpian juntas en un columpio, y Hjalte (2,6) se columpia en el columpio del al lado. Le pregunto a Hjalte si Anton (2,3) puede columpiarse con él. Contesta “No” y sigue columpiándose. Me distraigo con otra cosa y me alejo un poco. Beate se baja del columpio y Anton se queda de pie con ganas de columpiarse. Vuelvo y le pregunto de nuevo a Hjalte si Anton pueden columpiarse con él. Hjalte contesta “Sí”. Poco después (un minuto), Hjalte dice en voz baja pero con exasperación: “No quiero columpiarme con él” y lo repite varias veces. Le pregunto a Hjalte si quiere columpiarse con Mette y contesta “Sí”, baja del columpio y se va donde está Mette.

La discusión dentro del equipo se centró en qué debía prevalecer: ¿el deseo de Hjalte de columpiarse solo o la intención del adulto de introducir a otro niño en el juego? ¿El deseo de que participaran todos o quizás su conocimiento de la posible reacción de Anton ante un rechazo? Con independencia de la posible discusión, no se estableció ninguna comunidad entre los dos pequeños en el columpio, y ¿qué sabemos de lo que aprendieron de todo ello?

Con la ayuda de preguntas abiertas, hoy intentaremos involucrar a los pequeños en las soluciones, y si es posible, convertirlas en soluciones

comunes que apunten hacia adelante, hacia una solución o hacia un nuevo juego en común.

Ahora, para nosotros, es importante buscar juntamente con los pequeños otra manera de hacer, en lugar de reñirles y actuar como jueces. Pero es igualmente importante permitir que el niño tenga la oportunidad de defender su postura y, por lo tanto, puede ser una solución constatar que hay deseos de los pequeños que son incompatibles. También forma parte de la vida defender las propias posturas y deseos y saber que, a veces, perdemos. El adulto podría optar por respetar la negativa de Hjalte y comunicársela a Anton, que seguramente se pondría triste, aunque no inconsolable, a la vez que experimentaría que no todas las discrepancias pueden resolverse al gusto de todos los implicados.

En pocas palabras, intentamos hablar con los pequeños pequeños sobre cosas complejas, como si entendieran lo que estamos diciendo, y las experiencias que tenemos son excelentes. Somos conscientes de que las capacidades lingüísticas de los pequeños no siempre son suficientes para llevar a cabo negociaciones verbales, pero es ahí donde interveni-



mos y ayudamos. Escuchan la entonación, ven la mímica y llegará el día en que también comprenderán las palabras. De repente, sentimos cómo los pequeños utilizan nuestras formulaciones en su interacción, como por ejemplo: “¡Solo tienes que decirlo!”

Los pequeños que cuidan de los otros pequeños

Los pequeños quieren que los demás pequeños estén bien. No les gusta que los demás pequeños y niñas estén tristes, porque los desasosiega y les hace sentirse inseguros, y queremos que conserven esta sensibilidad.

Reaccionan y piden ayuda al adulto: “¡Haz algo!”, cuando el niño recién llegado parece triste en los brazos del adulto. Cuando hay un conflicto cerca de ellos, puede parecer a primera vista que los pequeños siguen ocupados en su actividad, pero la situación les afecta y dedican mucha atención a lo que pasa. A veces traspasan la situación al adulto, porque es responsabilidad del adulto que los pequeños estén bien y algunas situaciones son además demasiado difíciles para que ellos intervengan. Pero si tienen la menor oportunidad y creen que pueden aportar algo, entonces lo hacen.

Salgo de la sala común al oír que un niño llora mucho. Jack (2,6) y Maria (2,6) están de pie uno al lado del otro. Jack tiene un plato y una cuchara en la mano. Siento a Maria en mi regazo (la niña que llora) y le pregunto qué le sucede. Estira el plato de Jack y dice: “¡Mío, mío!” Le pregunto a Jack si el plato es de Maria y responde: “No”.

Pregunto: “¿Qué tenemos que hacer?” Jack me mira y dice algo ininteligible, se va y empieza a saltar encima de un colchón. Me quedo sin saber qué hacer, con Maria, que está llorosa, en el regazo. Sarah (2,0) está de pie un poco apartada de nosotras, abrazando a dos muñecas. Se nos acerca un poco y se queda mirando a Maria. Coge una de las muñecas y se la ofrece, no muy convencida. Maria gimotea un poco, pero coge la muñeca y abandona mi regazo.

Le digo a Sarah: “Qué bien que le hayas dado una de las muñecas a Maria para que dejara de llorar”. Y a Maria le digo: “Qué bien que Sarah quiera ayudar a consolarte.”

Los pequeños pequeños pueden reconocer sentimientos en otras personas, saben escuchar y actúan si tienen oportunidad. “Cuidar de los demás” y “ocuparse del bienestar de los demás” son valores éticos fundamentales para ellos y, a partir de estos valores, actúan. Es fácil que los adultos eximamos de responsabilidad a los pequeños pequeños, siempre los consolamos y les ayudamos sin involucrar a los demás pequeños en la acción o sin permitirles intervenir. De este modo es posible que perdamos la oportunidad de promover que los pequeños desarrollen su capacidad de cuidar a los demás y que, involuntariamente, les enseñemos que es una labor y competencia exclusiva de las personas adultas resolver los problemas y hallar soluciones. Esto puede comportar una

coerción del desarrollo social que de forma natural se está formando en los pequeños y que, más adelante, resulte difícil volver a estimular.

Nuevas maneras de actuar

Como hemos dicho anteriormente, el proyecto generó en nosotros una gran atención sobre el aprendizaje indirecto que se da entre los pequeños y entre los adultos, es decir, sobre los valores que inconscientemente transmitimos en virtud de nuestra manera de ser y de la forma de comunicarnos. Sabemos que si actuamos de un modo distinto, los pequeños también reciben un aprendizaje distinto. Los pequeños siempre están aprendiendo algo, todo el rato y en cualquier situación. Nunca llegaremos a saber qué sacan de una situación concreta, pero lo que nosotros hemos aportado no es indiferente. El aprendizaje indirecto es nuestra responsabilidad.

Al principio de nuestras experiencias sobre el aprendizaje indirecto y nuestra acción reforzada nos paralizamos porque no sabíamos qué decir ni qué hacer. ¿Qué aprenderán los pequeños de todo esto? Fue un consuelo para todos nosotros constatar que, si los pequeños expresaban su satisfacción sobre cómo se había resuelto una acción o un conflicto determinados, podíamos resolver el conflicto, la acción o lo que fuera, volviendo a hablar sobre la situación con los pequeños a posteriori. Berit Bae dice que nunca es tarde para “recuperarse” (2003, pág. 67), y afirma, por ejemplo: “Esta mañana, Hanse y Grete estaban enfadados, ¿os acordáis? ¿Y os acordáis de que yo...? Me parece que me he equivocado, lo siento”. Una vez más vemos que los pequeños quizás no cuentan con el lenguaje necesario para entender todo lo que dicen las personas adultas, pero perciben la entonación, conocen algunas palabras y comprenden de sobra lo que quieren las personas adultas. Son conocimientos muy valiosos que hay que tener en cuenta en una profesión en que es imposible no equivocarse, seguimos equivocándonos a menudo y, seguramente, siempre será así, pero estamos en el buen camino.

El trabajo con el aprendizaje indirecto también nos ha enseñado a fijarnos más en las posibilidades de acción que podemos mostrar a los pequeños a través de este tipo de aprendizaje. Por ejemplo, ahora, cuando nos encontramos ante un conflicto, a menudo intentamos describir la situación junto con los pequeños y utilizando palabras como: “¿Por qué lloras?”, “¿Os habéis peleado?”. Palabras que sirven para resaltar y

visualizar acciones, sentimientos y resultados: “Cuando pegas a alguien, entonces...”. Simultáneamente intentaremos mostrar acciones alternativas a pegar, quitar el juguete...: “Si quieres participar en el juego, podrías pedir permiso” o “Si tú también quieres participar, quizás podríais jugar juntos”. Para nosotros se ha convertido en una cuestión muy importante encontrar, junto con los pequeños, una manera de hacer que no sea reñir o actuar como jueces y, dado el caso, asignar el juguete objeto del deseo a una de las partes.

Forma parte de nuestro nuevo método de actuación aprobar las acciones de los pequeños, hablando de lo que hacen. Lo vemos, lo verbalizamos y,

de este modo, reconocemos la acción y la reforzamos. La siguiente historia es un ejemplo de esto:

Es media mañana y estamos en el patio. Hay muchos pequeños y adultos dedicados a hacer actividades. De repente, me doy cuenta de que Zeynep (1,10) se ha caído con la bici. Está estirada en el suelo, hecha un lío con la bici, parece asustada y lloriquea. Aydah (2,6) está de pie a su lado. Se acerca y coge la bici, al mismo tiempo que mira y habla con Zeynep en una lengua ininteligible (árabe?). Aydah, delgada y menuda, no puede mover la bici y coge a Zeynep e intenta levantarla. Me acerco, aparto la bici y ayudo



o Zeynep a levantarse. Cuando ya está de pie y recuperada, me arrodillo entre las dos niñas y le digo a Aydah: “He visto que has intentado ayudar a Zeynep a levantarse”. Aydah me mira, contesta algo y vuelve a mirar a Zeynep: “Sí”, le digo. “La has ayudado cuando se ha caído. Creo que esto le ha ido bien, la ha puesto contenta”. Zeynep no dice nada, se queda de pie mirándonos y sonrío. Me alejo de las niñas. Aydah vuelve a decirle algo a Zeynep y, al cabo de poco, ellas también se separan.

Antes, frente a una situación similar, la persona adulta habría entendido el intento de ayuda de Aydah, pero seguramente no lo habría comentado. Es posible que, incluso, hubiera empezado el auxilio diciéndole a Aydah algo como: “Me parece que esto no funciona, ya la ayudo yo, a Zeynep”.

La persona adulta refuerza la acción de Aydah al verla y reconocerla y al hablar de ella. La niñas se fijan en la acción y ambas pueden llevarse la experiencia y, quizás, usarla en el futuro. Otra posibilidad sería hablar de lo que ha sucedido en un amplio grupo de pequeños, por ejemplo, explicándolo como una historia a la hora de comer. Eva Johansson señala que “los pequeños demuestran implicación y escuchan a los demás, algo de lo que no siempre nos damos cuenta los adultos. Que los pequeños demuestran interés por los mundos de los demás es innegable, pero si los adultos no fomentan este hecho se pueden perder importantes oportunidades de aprendizaje” (2001, pág. 188).

Conclusión

Sobre el papel, el proyecto ya está terminando, pero en la práctica no terminará nunca. Es posible que, en el futuro, no redactemos largas historias cada mes ni las analicemos durante horas, pero los adultos no podremos dejar de comentar cada día lo increíblemente bien que se comunican los niños y las niñas pequeños, aunque no dispongan del lenguaje verbal. De este modo, ayudaremos a los pequeños a ser escuchados y a tener voz propia.

Después de nuestro proyecto, nadie debe dudar de que los pequeños daneses en edad de ir a la *vuggestue* son, por lo menos, igual de sabios que los suecos. Luchan por sus derechos y por los derechos de los demás pequeños, solo tenemos que fijarnos en el ir y venir cotidiano. Antes, no veíamos las negociaciones y los deseos activos de nuestros pequeños de formar comunidades. El punto de vista de la psicología evolutiva centrado en el niño singular nos había enseñado a mirar y a ayudar a los individuos y nos impedía ver las comunidades que forman dichos individuos. En la actualidad, prácticamente todos los pequeños asisten a las *vuggestuen* y sería interesante que, también en Dinamarca, se pudieran llevar a cabo investigaciones pedagógicas que partieran de la base de que los niños y las niñas pequeños están insertos en un marco que invita a la comunidad. ■

El espacio exterior

un espacio lleno de posibilidades

El espacio exterior de nuestra escuela nos ofrece la posibilidad de vivir y disfrutar distintos juegos y experiencias.

En un rincón de uno de los dos patios de que dispone la escuela plantamos barbadijas y limpiatubos, dos tipos de arbustos mediterráneos que tienen una floración muy prolongada y espectacular, sobre todo los limpiatubos, que florecen en otoño y en primavera.

Pudimos observar que los pequeños, de vez en cuando, se situaban debajo de estos arbustos y desarrollaban un tipo de juego más tranquilo y relajado que en otras partes del patio. Parecía que lo utilizaran como escondrijo cuando jugaban a que el lobo los perseguía o cuando querían disfrutar de su juguete preferido, o de una casita donde jugar con las muñecas, los coches...

El uso de los espacios que los niños y las niñas hacen de manera natural y espontánea nos habla de sus necesidades e intereses y con frecuencia nos aporta ideas muy valiosas en el momento de pensar y decidir qué propuestas hacer a través de estos espacios. La experiencia que se describe a continuación muestra cómo, después de observar el juego de los pequeños, los maestros junto con las familias deciden apoyar sus iniciativas, diseñando y fabricando un elemento de juego a su medida con la ayuda experta de una madre.

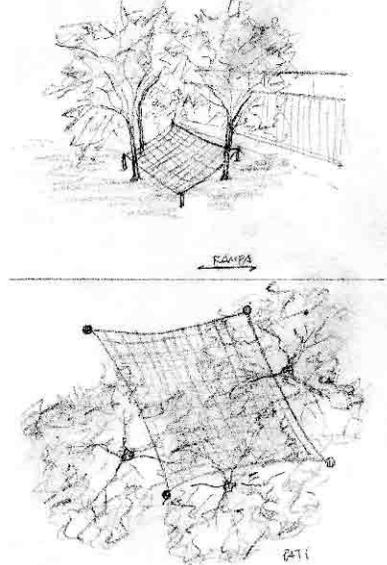
Equipo de la Escola Bressol Municipal La Mar

Siguiendo el criterio acordado por el equipo, la utilización de los espacios exteriores como continuación del trabajo en el interior, el patio se organiza y distribuye cada día en rincones diferentes y variados. Después de observar la actividad de los pequeños, pensamos que el espacio bajo las barbadijas y los limpiatubos se podía convertir en rincón de descanso y de relajación en el exterior. Un rincón donde los pequeños que quisieran o necesitaran un juego más tranquilo tuvieran su espacio y que también pudiera compartirse con un pequeño grupo.

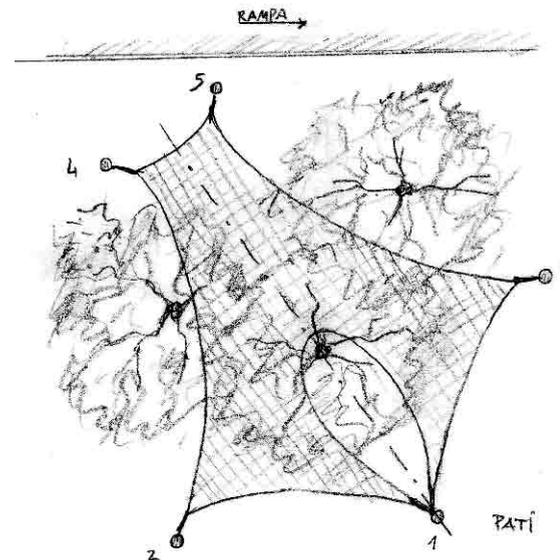
Al principio habíamos pensado instalar unas hamacas tradicionales, pero era una opción de uso individual o de dos pequeños como máximo y no era la idea que teníamos. Fue la misma distribución de los arbustos la que nos marcó la posibilidad de hacer una especie de hamaca colectiva.

Con la colaboración de una madre que es arquitecta, y tras muchos proyectos y probaturas, nos decidimos por un proyecto basado en la confección de una red de pescadores que permitiese a los niños y las niñas descansar, jugar y relajarse. La escuela está frente al mar y el hecho de utilizar un material tan en sintonía con nuestro entorno hizo la idea todavía más atractiva.

Groquis inicial.



Groquis planta definitiva.



Una vez acabado el montaje –que fue bastante laborioso–, había que empezar el trabajo de dar un contexto al tipo de actividad en torno a la red, marcar los objetivos, los materiales, las consignas...

Los objetivos que nos proponíamos conseguir eran que los niños y las niñas tuvieran la posibilidad de:

- Vivir un tiempo de relajación y tranquilidad al aire libre.
- Disfrutar y observar el entorno natural que los rodea, los olores, las texturas, los colores, los cambios de estación.
- Descubrir el espacio y el entorno desde distintos planos y posiciones.
- Potenciar y favorecer el lenguaje verbal y corporal.

Para conseguirlo disponíamos, entre otros, de los materiales siguientes: muñecos de peluche, telas y pañuelos, mantas pequeñas para taparse, pétalos de flores, hierbas...

De este modo, y tras observar las distintas situaciones que se producían, se fue llegando a unos acuerdos, a unas consignas que había que respetar: no era conveniente que subieran a la red más de cuatro pequeños a la vez, había que mantener una actitud tranquila, respetar y cuidar los materiales.

Para recoger y constatar el uso que se hacía de este espacio –cómo vivían los niños y las niñas el nuevo rincón, la actividad y los comportamientos que mostraban, los materiales que utilizaban, qué pequeños lo frecuentaban y con quién compartían el juego, el papel de los adultos

en la actividad...– ideamos una parrilla de observación que nos permitiese saber si la realidad se ajustaba a nuestras hipótesis. Así, pudimos observar que el rincón de la red pronto se convirtió en un espacio de juego, de descanso y de contemplación, que proporcionaba a los pequeños diferentes sensaciones sinestésicas de tensión, movimiento y equilibrio. En este momento podemos decir que para los pequeños es un escondite íntimo y agradable y un rincón para disfrutarlo y, a la vez, transmitir unos valores estéticos en el espacio exterior de la escuela.

Red de juegos para el patio de La Mar

La colaboración de una madre en el diseño de una red en torno a la cual crear un rincón tranquilo en el espacio exterior fue decisiva. He aquí sus reflexiones sobre cómo se elaboró este elemento lúdico.

Una hamaca meciéndose a la sombra de un árbol. Esta imagen indiscutible de placer y relajación resulta muy sugerente como punto de partida para concebir un elemento lúdico para los críos cobijado por los tres arbustos limpiatubos. Pero una hamaca convencional tiene, para esta ubicación concreta, dos inconvenientes: el balanceo y el uso individual. El espacio reducido entre los troncos obligaba a descartarla, pues el movimiento descontrolado de varios pequeños montados en ella golpearía los arbustos y representaría un peligro para los pequeños (véase la foto del estado inicial).



Sin renunciar a la primera imagen, esbocé los primeros croquis de un elemento singular que sustituyera la hamaca. Este elemento consistía en una red de pescador tensada desde varios puntos mediante unas estacas de madera clavadas en el suelo. La dirección de la escuela captó rápidamente la idea de usar materiales que no desentonaran con el entorno, que no fueran lesivos para los pequeños y que, además, aludieran al carácter marítimo de la ubicación de la escuela. Algo más complejos de entender fueron ciertos conceptos de arquitectura textil como, por ejemplo, superficie de doble curvatura, proceso de *formfinding*, equilibrio tensional o arcos de descarga. Todos ellos conceptos comunes a cualquier estructura textil tensada, diseñada para soportar cargas, por pequeñas que sean.

Confiaron en mi experiencia como diseñadora de este tipo de estructuras y me dieron carta blanca para desarrollar el proyecto. Sinceramente, también yo tuve que confiar en esta experiencia porque me embarcaba en un proceso de diseño y ejecución totalmente nuevo para mí. Hasta este momento, el proyecto de una estructura textil lo habíamos hecho con la ayuda de un programa informático especializado, trabajando con tejidos técnicos poco elásticos que requieren patrones bien definidos y cortados con láser. En este caso, tenía en mis manos una modesta red de pescador de trama cuadrada pequeña (1 cm) y muy elástica en dirección a las diagonales. Este material requería trabajarla *in situ* prescindiendo del ordenador.

Así pues, afiné el diseño de la forma definitiva de la red mediante croquis a mano alzada. La primera forma romboidal con cuatro estacas en los vértices dio paso a formas más complejas. Había que resolver el peligro de dañar las raíces principales del limpiatubos con la cimentación de las estacas. El resultado fue una red simétrica en forma de V, con



cinco vértices de anclaje a distintas alturas, y con la cual se conseguía abrazar uno de los troncos y darle, así, más protagonismo (véase el croquis de la planta definitiva).

Una vez aprobado el diseño, se pasó a la fase de colocación de las estacas, a las que se dio una altura uniforme de un metro sobre el suelo, a pesar de que los anclajes estaban a una altura media. Se decidió así porque las estacas quedarían fijadas permanentemente mientras que la red era desmontable. La circunferencia formada por las cinco estacas iguales permitía que se usaran, sin la red, como soporte, por ejemplo, de un paraviento textil o de cintas de colores, dando más versatilidad al montaje.

Con las cinco estacas firmes, inicié el proceso de encontrar la forma adecuada (*formfinding*) para la red trabajando *in situ* con las tijeras y con gomas e hilos para el replanteamiento (véase la foto del proceso de *formfinding*). Fue un trabajo minucioso e instintivo en el que la deformación de la trama de la red me iba orientando respecto a las tensiones que se producían en la superficie. Antes de confeccionar y rematar definitivamente la red, se hicieron pruebas de carga con los pequeños de más edad, los más osados, entre ellos mi hija. Además de comprobar la buena capacidad portante de la red, pudimos prever el éxito que tendría el invento.

La realización de este primer prototipo supuso para mí una experiencia muy enriquecedora a pesar de su pequeña escala. Después de éste, es fácil imaginarse la aplicación de este proceso a elementos de juego de mayor envergadura. Me ilusiona ver que la utilidad de la arquitectura textil se amplía hacia esta faceta más lúdica.

Charo García Diego, madre y arquitecta





Parrilla de observación “red patio”

Nombre del pequeño

Edad:

Fecha de observación:

Hora: de a

ESPACIO

Trepa solo/con ayuda.

Juego movido/tranquilo.

Poco/mucho rato. Quiere ir con frecuencia.

Balancea/estira/sienta/desplaza/relaja/explora y busca sensaciones.

MATERIAL

Coge/no coge.

Coge uno/más.

Mira/observa/manipula.

Dispersa/sacude/pica/lanza/juego simbólico/comparte.

COMPAÑEROS

Juega solo. Busca/acepta compartir el juego.

Observa/mira/imita a los demás.

Molesta/le molestan.

Respeto el juego de los demás.

ACTITUD

Busca contacto con la

vegetación/observa/rechaza/cuidadoso/verbaliza...

Observador/activo/explorador/juguetero/disperso/dependiente/fastidioso.

Sigue y entiende las consignas/no lo hace.

ADULTOS

Busca/pide atención/mira/enseña/señala/quiere compartir el juego.

No sigue consignas/quiere llamar la atención

OTRAS OBSERVACIONES / REFLEXIÓN/ HIPÓTESIS.

El balancín

Acompañar a dormir a los niños y las niñas tendría que ser un rato agradable, relajado, lleno de complicidad entre los pequeños y los adultos, en el que estuviéramos presentes física y psíquicamente, y en el que el pequeño se sintiera cómodo, a gusto, acompañado y respetado.

En numerosas ocasiones este momento se transforma en todo lo contrario debido al dolor de espalda de los adultos; a posiciones incorrectas que también perjudican a la criatura, ya que no está en una posición idónea para relajarse y poder ir cogiendo el sueño, y debido a que

Para la mayoría de los pequeños la escuela infantil representa el primer contacto con un entorno social más amplio distinto al de la familia. En él tendrán la posibilidad de relacionarse con otros pequeños y diferentes adultos, de conocer otros olores, otros sonidos y otras maneras de actuar y de ser. Pero hay que estar muy atento a cómo se hace el paso del ambiente familiar al de la escuela, garantizando una cierta continuidad que aporte a los pequeños la seguridad necesaria para ser activos, para ir de lo más conocido y familiar a lo que para ellos es nuevo y para conocer lo que les rodea, y poder establecer relaciones, y, en definitiva, crecer y desarrollarse en la comunidad a la que pertenecen.

Laia Herrero

no podemos olvidar que hay seis pequeños más en la estancia, con ritmos y horarios diferentes de alimentación y con unas necesidades que hay que atender. Todo ello hace que los adultos quizá no estemos presentes con los cinco sentidos y que no se cree una situación adecuada para alcanzar nuestro objetivo: conseguir que el pequeño se duerma en una situación agradable y relajada y que se sienta acompañado en todo momento.

Este curso nos encontramos con un grupo en el que, prácticamente a todos los pequeños, en casa los dormían en brazos. En la escuela, inicialmente se respeta la manera de proceder de cada familia para que los niños y las niñas vayan adquiriendo seguridad en el nuevo ambiente y se sientan más tranquilos, y por eso nos planteamos comprar una mecedora para intentar mejorar este momento.

Y así lo hicimos. El día que el balancín apareció, el momento de ir a dormir cambió por completo. Nosotras estábamos mucho más cómodas y relajadas, y este hecho permitió que nos pudiéramos dedicar con todos los sentidos a estar presentes, durante todo el tiempo que procurábamos conseguir que un pequeño se durmiera. Incluso desaparecieron las prisas inconscientes y el ambiente se relajó porque ya no

acunábamos a los pequeños paseando arriba y abajo de la estancia sino sentadas y disponibles para el resto de pequeños. Esto convertía este nuevo elemento en un espacio de referencia.

El clima era más plácido, lo que permitió que los demás niños y niñas que estaban explorando y manipulando material pudieran disfrutar de un clima de tranquilidad que les permitiera centrarse en aquello que estaban haciendo y que había llamado su atención, sin las interferencias de un adulto inquieto que no para de ir arriba y abajo.

Entonces pudimos disfrutar de este momento durante el que se establece una relación individualizada de estima, de ternura, así como vínculos afectivos que aportan seguridad al pequeño.

En cuanto a los pequeños que necesitaban dormirse en brazos, observamos que se sentían más acompañados y que el movimiento de balanceo los relajaba. Quizás este balanceo les recuerda el tiempo en que estuvieron en el vientre de la madre y les hace estar mucho más tranquilos. Y a nosotras también nos evoca las tardes de infancia en la mecedora de casa de los abuelos.

Cuando observamos que los pequeños ya se sentían más seguros y tranquilos en la escuela, pensamos que ya había llegado el momento de







acompañarlos a dormir en su cuna. Este proceso (como todos los procesos) no es igual en todos los pequeños. Cada uno tiene su propio ritmo y hay que tenerlo en cuenta para poder hacer un buen acompañamiento y aportar seguridad y ofrecer una atención lo más individualizada posible.

En estos momentos el balancín se ha convertido en un elemento más de la estancia y también se utiliza para los juegos de faldas, mimos... Para las familias es un lugar donde sentarse y estar cómodos mientras compartimos juntos el día a día de sus hijos, un lugar donde las madres pueden sentarse a dar el pecho, un lugar desde donde observar qué hacen sus hijos e hijas y los cambios que se van produciendo... En definitiva, ahora no nos podríamos desprender del balancín. ■



Tertulias dialógicas

una manera de aprender juntos

Nuestro trabajo diario está dirigido a lograr el bienestar de nuestro alumnado pero no sólo a nivel académico, sino también a nivel afectivo y social.

Este objetivo generó en el grupo de docentes una importante reflexión, tras la cual nos marcamos los siguientes retos a conseguir:

- Superación de desigualdades: Nuestra escuela acoge pequeños de estratos sociales muy diferentes. Gran número de familias no disponen de medios, por lo que es la escuela la que aporta recursos a niños y niñas que, de otra manera, no podrían optar a ellos. Por lo tanto, apostamos por la igualdad de oportunidades educativas, es decir, ofrecer a todo el alumnado los mismos instrumentos y experiencias sin depender del entorno social al que pertenecen; ampliando los espacios y los recursos en todos los casos, pero haciendo más hincapié en los que menos acceso tienen a ellos.

Hace unos años, en la escuela Otxartaga de Ortuella (Bizkaia) comenzamos a transformar nuestra manera de trabajar para convertirnos en una Comunidad de Aprendizaje, la cual contribuye a lograr retos y necesidades planteadas en la sociedad. La escuela es un fiel reflejo de la sociedad en que vivimos, una sociedad dinámica que evoluciona de manera ágil.

Olga Calvo, Nieves Garcia, Ana Marina Isasi, Reyes Pascual

- Educación de calidad para todos y todas: la escuela es el espacio clave para desarrollar las capacidades y los instrumentos que permiten a los niños y las niñas enfrentarse a las nuevas situaciones dentro de la sociedad de la información.
- Mejora de la convivencia: es necesario que todas las personas puedan desarrollar sus capacidades de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad igualitaria, multicultural y solidaria.

Iniciamos nuestra transformación en Educación Primaria, pero enseguida nos dimos cuenta de que ya que, en Educación Infantil fijamos la base para muchos aprendizajes posteriores, y además los valores que se aprenden e interiorizan en estas edades permanecen toda la vida; debíamos iniciar cambios y nos marcamos dos objetivos principales en esta etapa:

- Proporcionar medios para conseguir el máximo nivel de aprendizaje, ya que se considera que de 0 a seis años es el periodo de mayor plasticidad del ser humano y lo que en este periodo se aprende es decisivo para optimizar el desarrollo posterior.

- Trabajar valores para mejorar la convivencia: La convivencia es importante en el grupo de la escuela, pero también en la vida real, es decir, en la vida de los niños y las niñas. Son los futuros adultos de nuestra sociedad y para que interioricen unos valores adecuados no es suficiente con el cumplimiento de las normas que habitualmente se trabajan en la escuela, ya que en muchos casos se limitan a cumplirlas en este ámbito. Es importante que relacionen los valores con situaciones de la vida real o con situaciones en la que el nivel de empatía que se produzca en ellos sea mayor, esto se consigue principalmente a través de las historias o cuentos cuyos temas sean de interés para ellos.

Para conseguir esos dos objetivos iniciamos nuestro recorrido con las *Tertulias Dialógicas*. Para ello, nos basamos en una idea que recogimos en el Congreso Ikaskom, celebrado en Bilbao y así comenzamos a ilusionarnos y a trabajar en nuestros grupos.

Para comenzar, organizamos grupos heterogéneos mezclando a los niños y las niñas de diferentes edades (4 y 5 años) en talleres. El objetivo de uno de estos talleres era trabajar las tertulias.

Se elige el cuento, cada sesión uno diferente, y teniendo en cuenta los aspectos trabajados en el currículo a través de las líneas transversales y las situaciones cotidianas en las que los niños y niñas viven diariamente: multiculturalidad, tolerancia, solidaridad, discapacidad, hospitalidad, amistad, empatía, vergüenza, tristeza, ansiedad, etc.

En primer lugar, nos sentamos todos en el corro y ponemos a Maritxu, también sentada con nosotros y nosotras. Maritxu es la mascota de la escuela, muy presente como personaje en todas nuestras actividades extraordinarias y fiestas; por ello, es muy motivadora para los más pequeños. Maritxu empieza a leer el cuento y al terminar una página comentamos cada uno lo que nos ha llamado la atención, lo que nos ha puesto tristes, lo que nos ha hecho gracia, lo que nos ha recordado algo vivido... y en base a estos comentarios empezamos a realizar un diálogo que siempre acaba siendo creativo y atractivo para los niños y las niñas. Maritxu desempeña el papel de presentadora y moderadora de la tertulia.

La metodología que se utiliza está basada en el *Aprendizaje Dialógico*, a través de una lectura compartida aprendemos consiguiendo así que el

alumnado se conciencie a favor de una sociedad más justa, democrática y solidaria. Esta metodología ha demostrado su capacidad de transformar situaciones de exclusión alcanzando grandes logros en aprendizaje y construyendo el diálogo.

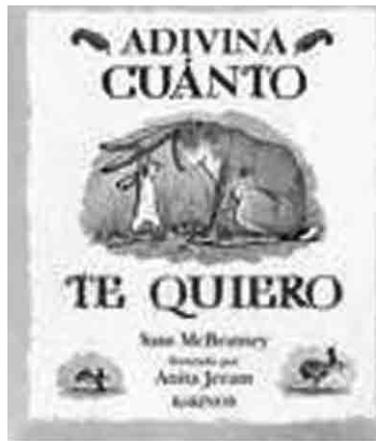
Se pretende favorecer, desde edades tempranas, la integración de los niños y las niñas, educándolos en una lectura reflexiva y crítica, ayudándolos a hacerse preguntas, realizando pronósticos y relacionando lo que escuchan con las creencias que tienen ellos y desarrollando la atención y la memoria.

Esta actividad permite aumentar la afición por la lectura desde edades muy tempranas. Los niños y las niñas disfrutan y gozan con las historias y personajes que aparecen en los cuentos y se genera interés por los temas que se trata. Así mismo, aumenta el vocabulario y también se estimula la capacidad de fantasear y crear historias relacionadas con el tema que aparece. Además, es curioso como están deseando tener los libros o cuentos entre las manos. Estos aspectos no se quedan en el aula, se trasladan a los hogares donde los padres o madres cuentan los cuentos, porque los niños y las niñas los comentan y hacen preguntas sobre ellos para saciar su interés.

Sin duda alguna un aspecto decisivo es la elección del cuento, aunque siempre se saca algo positivo y diferente de cada tertulia.

Con el libro de LOS ELEFANTES NUNCA OLVIDAN nos hemos puesto en el lugar del elefante y se ha valorado qué haría cada niño en su situación. Hemos descubierto la importancia del cariño, amistad y del amor verdadero.



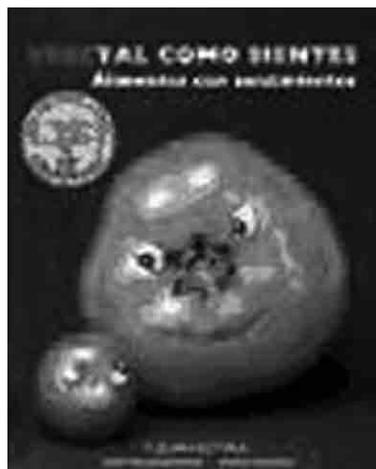


ADIVINA CUANTO TE QUIERO nos ha parecido un libro muy entrañable, nos ha dejado un sentimiento de bienestar y ternura.

Nos hemos sentido muy bien leyendo UN BESITO PARA OSITO y SI LOS BESOS FUERAN DE COLORES.



El libro VEGETAL COMO SIEN- TES permite reconocer, identificar, dramatizar y reflexionar sobre nuestros sentimientos: cuando nos sentimos tristes, cuando nos enfadamos, cuando estamos contentos, nos sentimos solos o nos sorprende algo. ME GUSTO es un cuento rimado sobre la autoestima que nos ha motivado a reflexionar sobre cuánto nos



gustamos y realizar rimas como por ejemplo: «me gusto mucho cuando como cucuruchu», «me gusto mucho cuando pinto aunque acabe todo sucio».

En UNA CAJA DE BESOS hemos descubierto que puede haber muchos tipos de besos: besos de vainilla, de fresa, de chocolate... Y pensándolo bien nosotros, tenemos muchos más: de queso, de melón, de fram-buesa..., que podemos compartir con los demás.

Debido a que la actividad es muy grata, tanto para el alumnado como para las maestras hemos pensado que también podría ser agradable para las familias, por lo que de cara al curso próximo tenemos previsto invitar a los familiares a disfrutar con nosotros de las tertulias dialógicas. De esta manera, son partícipes de los valores y conocimientos que damos prioridad en la escuela y por otra parte aprenden y participan en esta actividad pudiendo después extrapolarlo a su entorno familiar. Porque todos juntos aprendemos más de todos, independientemente de la edad, cultura y estudios académicos que tengamos. Ya que las vivencias de las personas son un tesoro lleno de experiencias y aprendizajes. ■

Referencias bibliográficas

- CABRERA, M. C. y SÁNCHEZ Palacios, C (1984): *La Estimulación precoz. Un enfoque práctico*. Madrid: SigloXXI.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- LOZA, Miguel: Monográfico. Tertulias Literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 341. <http://comunidades de aprendizaje.net> <http://otxarikaskom.blogspot.com>

Cuentos

- RAVISHANKAR, Anushka; PIEPER, Christiane: *Los elefantes nunca olvidan*. Thule
- MCBRATNEY, Sam: *Adivina cuanto te quiero*. Kokinos
- SENDAK, Maurice: *Un beso para Osito*. Alfaguara
- LAWLER, Janet: *Si los besos fueran colores*. Alfaguara
- ELFFERS, Joost; FREYMAN, Saxton: *Vegetal como sientes*. Tuscania
- Me gusto*
Una caja de besos



Francesco Tonucci: FRATO *grafías*. 35 ANOS DE HUMOR DENTRO DA EDUCACIÓN,
Vicerreitorado de Extensión Universitaria e Estudantes da Universidade de Vigo, 2004, página 117.

El aprovechamiento educativo del medio

privilegio para los Centros Rurales Agrupados

Si alguien duda de la vitalidad de la educación rural es que no conoce la cantidad de posibilidades que puede ofrecer el medio, un medio que por otra parte, es en ocasiones bastante lejano para los niños y las niñas de las grandes ciudades, cosa lamentable por cierto.

Ana Labrador

Nuestro Centro Rural Agrupado (CRA) se compone de cuatro distritos o localidades ubicados en la zona suroeste de la provincia de Badajoz, y se constituyó como tal durante el curso 1993-94. Se trata de cuatro poblaciones pequeñas en las que se encuentran las aulas de lo que conforma nuestro Centro, con unas agrupaciones heterogéneas, dado el bajo nivel de matriculación, pero con una historia, tradiciones, riqueza natural y contacto directo, lo que nos permite aprovechar didácticamente cada curso como fuente inagotable de satisfacciones y descubrimientos.

Sin embargo, la separación física de los grupos de niños y niñas hace que nuestra principal preocupación sea fomentar el sentido de pertenencia a un mismo centro, por lo que, desde el año 2008 tenemos lo que hemos dado en llamar el «Plan de Celebraciones Pedagógicas». En este plan, además de posibilitar el contacto entre los distintos distritos,

establecemos un calendario de actividades que, de forma rotativa y anual, fomenten este principio de convivencia y conocimiento mutuo. El modo de trabajo consiste en la elaboración de un proyecto en torno al cual trabaja todo el alumnado y que tiene su culmen en un día de convivencia en uno de los distritos.

Esta necesidad de cohesión queda plasmada asimismo en nuestro Proyecto Educativo.

Se prevén cuatro convivencias, una por distrito, ubicadas en el tiempo coincidiendo con la festividad de Todos los Santos, Navidad, Carnaval y día del Centro, así como una convivencia de una semana en un solo distrito para el grupo de 6º curso, donde recibe clases y lleva a cabo otro tipo de actividades lúdicas y educativas, para un conocimiento mutuo más profundo, antes de ir al Instituto, situado en otra población.

El formato de los diferentes proyectos para cada evento es similar, aunque varía el eje en torno al cual gira tanto la actividad previa como la del día de convivencia.



Para el día del Centro, que tomamos aquí como muestra, organizamos un proyecto denominado «Conocemos nuestro entorno». El proceso es el siguiente:

- Definimos el eje del proyecto.
- Preveamos los recursos y presupuesto.
- Preveamos los espacios.
- Elaboramos el proyecto: objetivos, contenidos, actividades, evaluación...
- Se trabaja en el espacio escolar la quincena previa al evento.
- Nos reunimos el equipo de maestros para dar forma a la jornada de convivencia en el distrito correspondiente.
- Programamos la jornada final.
- Contactamos con AMPAS, ayuntamientos u otras entidades u organismos para solicitar su colaboración
- Distribuimos los talleres, los maestros responsables, los grupos, la colaboración específica de las familias y los espacios y los tiempos.

- Elaboramos el horario y organizamos el transporte y las medidas de seguridad.
- Evaluamos el resultado una vez terminada la jornada e introducimos mejoras de cara al próximo evento.

Para el proyecto mencionado nos propusimos lograr los siguientes objetivos:

- 1 Conocer la flora local.

- 2 Intercambiar información sobre el medio natural de cada Distrito.
- 3 Cuidar y valorar el entorno natural.
- 4 Celebrar nuestro Día del Centro en un ambiente lúdico y de convivencia.

El Equipo de Infantil trabajó sobre la costumbre de celebrar romerías campesinas y recabó información de las familias sobre el tema, además de llevar a cabo salidas para recoger muestras y catalogarlas del tipo «hierbas sorpresa» como la ortiga, el hinojo y otras. Así mismo se buscó información para

saber qué se necesita para hacer una acampada al aire libre y tipos de juegos y canciones de campamento. De este modo, ese día los niños y niñas disfrutaron montando sus tiendas, colgando los letreros que habían hecho para diferenciarlas y guardando todas las sorpresas que se pudieron encontrar en el entorno: hojas, caracoles, piedras, etc...

El equipo de primer ciclo se propuso hacer un herbario con plantas del entorno usadas tradicionalmente como medicina natural. Para ello contaron con el legado del conocimiento de las familias, abuelos especialmente, cuya tradición



oral y costumbre ancestral en preparar emplastos, cataplasmas y otros remedios obtenidos de la flora local, aliviaron muchos males en otros tiempos y enriquecieron a la vez que asombraron a nuestros pequeños. Se procedió a la recogida, secado, catalogación, empaquetado y exposición de las hierbas recogidas que fueron expuestas el día del centro junto con sus cualidades y características.

El segundo y tercer ciclos hicieron un recuento de cada árbol de la localidad, ubicándolo en un mapa, buscando información sobre cada especie y rotulando en carteles posteriormente a pie de árbol la información para utilidad general de la población. También hicieron una presentación con diapositivas de cada uno de los árboles, fotografiados previamente, que los chicos y chicas expusieron a sus compañeros del resto de los distritos.

El grupo de maestros y maestras elaboramos un proyecto integrado basado en competencias básicas, pero los niños y las niñas fueron los principales protagonistas en todo el proceso: investigando, buscando información, organizando dicha información, descubriendo, sorprendiéndose también y disfrutando, todo ello bajo la mirada atenta del adulto, que es quien propone, motiva y sugiere, pero nada más; ellos establecen hipótesis, toman decisiones y actúan. Y la fuente de conocimiento fue nuestro medio rural, la naturaleza generosa que se ofrece a diario. Merece la pena abrirse a observarla con detenimiento mientras nos concienciamos del respeto que merece. ■



La relación con las familias

Nuestra escuela pertenece a la Red Pública de Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid y empezó su trayectoria como tal en el curso 1988-89.

Contempla toda la etapa de infantil (de 0 a 6 años) y está ubicada en el distrito de Usera. El hecho de contar con toda la etapa de educación infantil nos da la posibilidad de que las familias puedan integrarse en la vida de la escuela durante más tiempo.

Al entender que la familia es el principal núcleo social en el que el niño y la niña van a recibir las primeras informaciones sobre el mundo, cuando el pequeño empieza su etapa educativa, la escuela trata de apoyar y complementar las experiencias que niños y niñas viven en sus casas, para lo cual nos parece imprescindible contar con un buen nivel de comunicación y generar contextos de socialización y aprendizaje de todos los miembros

En este artículo queremos dar a conocer las actividades que venimos realizando desde hace algunos años con las familias de nuestra escuela, especialmente el taller de manualidades que llevan a cabo un grupo de abuelas y madres.

desarrollo general del pequeño.

Pensamos que la implicación de las familias en la vida de la escuela es imprescindible, su participación permite vivenciar la diversidad de valores educativos que coexisten en relación a la vida cotidiana de nuestros pequeños y que se han de tener en cuenta si queremos respetar la identidad de cada uno.

Hemos detectado que cada vez más, los padres y madres disponen de menos tiempo para dedicar a los hijos. En muchas de estas familias es fundamental el papel que juegan los abuelos y abuelas como primeros cuidadores. Por lo tanto es imprescindible planificar estrategias de comunicación para favorecer una buena coordinación familia-escuela y que ésta repercuta en el buen desarrollo del niño y la niña.

Equipo Educativo de la Escuela Infantil La Jara

que conforman la Comunidad Educativa de la escuela. Todo ello va a configurar el desa-

Desarrollo general del pequeño. Debido a esto y a la falta de tiempo de nuestras familias hemos ido renovando y ampliando distintas fórmulas de relación para conseguir un mayor acercamiento entre la familia y la escuela. A continuación describimos algunas de ellas.

La fiesta de la diversidad

Aprovechamos la Fiesta de San Isidro (patrono de Madrid) para tener un encuentro con todas las familias en el que tanto adultos como pequeños nos vestimos con trajes típicos de nuestro país o región y aportamos algún alimento de cada lugar para compartir.

Taller de huerto

Como tenemos un pequeño huerto en nuestro patio, decidimos pedir la colaboración de las familias para poder trabajar en él con los niños y las niñas.



Algunos padres o madres se ofrecen a cavar y preparar la tierra para que nuestros pequeños, principalmente del segundo ciclo, puedan sembrar y observar el crecimiento de las plantas.

Biblioteca de préstamo

Otra de las actividades que llevan a cabo las familias es el préstamo de cuentos semanal tanto en el primero como en el segundo ciclo. La biblioteca funciona dos veces a la semana y es atendida por padres y madres voluntarios.

Taller de teatro

Los padres y madres participantes en este taller preparan funciones adecuadas a la edad de nuestros niños y niñas una vez al trimestre. Con ello no sólo disfrutaban los pequeños, sino también los adultos que representan las funciones.



Taller de Manualidades, nuestro taller estrella

Durante el año 2002 la «abuela Juanita» nos traía bolsas de plástico para los cambios, muy bien dobladas y de vez en cuando le pedíamos que nos arreglara algún desperfecto en los vestidos de los muñecos, en los cojines de los pequeños... Ella estaba feliz con la posibilidad de colaborar en estas pequeñas tareas y se sentía útil.

El curso siguiente analizamos en claustro la posibilidad de hacer un taller dirigido principalmente a las abuelas (hubo madres que también se apuntaron) ya que constatamos que cada vez eran más las abuelas que se encargaban de traer a los pequeños y por otro lado eran las que más dudas mostraban a la hora de traer a sus nietos a la escuela («con lo pequeño que es y viene a la guardería, si yo me podría quedar con él...»).

Y a partir de ese momento pudimos vivir la maravillosa experiencia de contar con un grupo de abuelas y madres a las que ya no sólo les pedíamos que nos arreglaran algunas cosas,

sino que les informábamos del eje de trabajo para ese curso y ellas nos planteaban todas las ideas que se les ocurría para la decoración del centro, para los trajes de carnaval (que ellas mismas elaboraban).

De este taller también surgió la idea de hacer un mercadillo para Navidad en el cual vender los objetos que realizan los pequeños en la escuela y las pequeñas producciones artesanales que hacen ellas en el taller (broches de fieltro, coleteiros, fundas para las botellas y libros, imanes para la nevera, bolsos y fundas de ganchillo para el móvil, pañuelos de seda pintados a mano...).

Los primeros años todo el dinero que se recogía de la venta, se mandaba a una ONG, pero desde hace tres años, debido al incremento de familias con dificultades económicas, se dedica a subvencionar alguna actividad extraescolar (salida a granja-escuela...).

El buen ambiente de este taller ha provocado que sigan acudiendo abuelas que ya no tienen a sus nietos aquí, incluso se ha invitado a participar a otras abuelas conocidas del barrio que no tenían relación previa con la escuela.





A modo de ejemplo del sentir de los participantes en el taller, transcribimos la conversación mantenida con la Abuela Lucrecia:

«A mi nieto le hacía ilusión verme en su escuela,... yo he estado muy bien, si no me habría ido... no sé explicarme, pero he aprendido muchas cosas, a mí me ha dado la vida estar con las compañeras en La Jara... no estás en casa, te relajas... hemos compartido conocimientos, unas enseñan una cosa, otras otra... Yo aquí lo veo bien, fenomenal, me encanta. Pondría La Jara como un ejemplo, en conjunto la gente te aporta a ti más de lo que tu aportas... yo vengo aquí como si estuviera en mi casa, encuentro mucho bien, no lo puedo explicar de manera más técnica. Si mi nieto entrara ahora no tendría tanto miedo como cuando entró, cuando entró pensaba que esto era una guardería.. y yo quería cuidarlo, ahora pienso que fue una suerte y me tenéis aquí para rato. Esto me rejuvenece, quién me iba a decir que iba a poder hacer todo lo que hago»

En la Jara no entenderíamos la dinámica de nuestra escuela sin la existencia de este taller que tanto nos ha aportado, no sólo a nivel práctico sino a nivel personal, y que nos proporciona muchas y ricas emociones y sensaciones.



Desde aquí animamos a otras escuelas a llevar a cabo esta experiencia que a nosotras nos ha proporcionado muchas satisfacciones y ha creado una relación tan entrañable con estas personas que desempeñan un papel fundamental en la crianza de los niños y las niñas en una sociedad tan estresada como la que tenemos.

Y seguiremos trabajando en la misma línea porque entendemos que nuestra tarea sólo puede llevarse a término trabajando conjuntamente con las familias para conseguir entre todos que los niños y las niñas crezcan felices. ■

Interacción temprana

en el desarrollo afectivo y de la comunicación

En estas páginas las autoras, profesoras de la Universidad Autónoma de Madrid, destacan la importancia de los sistemas de interacción que facilitan que los recién nacidos se inserten en el mundo de los afectos y de la comunicación.

Marta Casla, Eva Murillo

No podemos hablar de los vínculos afectivos que se establecen entre los bebés y los

adultos que les rodean sin tener en cuenta las situaciones de interacción personal y comunicativa en las que las criaturas se ven inmersas desde el momento mismo del nacimiento. Cuando un bebé comienza la Escuela Infantil, con pocos meses de edad, cuenta ya con una trayectoria de interacción con personas que a su vez le permitirá establecer nuevas formas de comunicación y nuevos vínculos. Hay una capacidad para interactuar con aquello que es específicamente humano, que continúa desarrollándose durante muchos años, y que es necesaria para que aspectos tan esenciales como la comunicación, la identificación con los otros y el apego sean posibles.

ga que ver con las personas. El recién nacido dispone de una serie de sistemas que le permiten tanto recibir información específicamente humana como transmitir información a los adultos que le rodean. Estos sistemas de recepción y transmisión de información favorecen el establecimiento de una sincronía afectiva entre el bebé y el o los adultos que le rodean. En realidad, tanto el desarrollo de la comunicación temprana (y del lenguaje) como el establecimiento de vínculos afectivos no dependen exclusivamente del interés por las personas que manifiestan los bebés en sus primeras horas de vida; tampoco dependen exclusivamente del ajuste que los adultos son capaces de desplegar

Así pues, venimos al mundo preparados para sintonizar con todo aquello que ten-

para adaptarse a las necesidades de su bebé. La sincronía en el afecto y en la comunicación está justo entre los dos, en un lugar mágico que se genera durante la interacción entre ambos.

Pero ¿en qué consiste exactamente ese sistema que facilita que los recién nacidos se inserten en el mundo de los afectos y de la comunicación?

Las investigaciones han demostrado que, incluso antes del nacimiento, somos capaces de procesar información específicamente humana. Es sabido que en las últimas semanas de gestación el oído del feto recibe los estímulos vibroacústicos de la voz de su madre. No es que el bebé sea capaz de comprender o se vea afectado por lo que escucha, pero sí va habituándose a un patrón sonoro que le resultará muy familiar en el momento del nacimiento, y que seguirá escuchando, ya con mayor nitidez, a lo largo de su vida. Se ha demostrado que el ritmo cardíaco del feto disminuye



cuando la madre le habla, lo que indica que detecta el cambio en la entonación. Así, los bebés no sólo pueden procesar los sonidos del habla humana, sino que los prefieren frente a cualquier otro tipo de sonido. Esta preferencia se extiende a la voz de la madre o una voz familiar, a las que atienden y les relajan mucho más que la música suave o el eco de un sonajero. Si además esa voz se produce con la entonación conocida como *maternal* la preferencia será aún mayor. Algunas personas piensan que no es bueno hablar a los bebés con estos patrones tan exagerados, argumentando que los bebés son más listos de lo que parece, o que quizás se integran mejor en el mundo adulto si el trato es más parecido al del resto de las personas. Dado que los bebés vienen preparados para desarrollar un sistema tan complejo como el lenguaje humano, parece lógico pensar que es posible utilizarlo desde muy temprano.

Sin embargo, el hecho de que recién nacidos y bebés de pocos meses dispongan de sistemas específicos para procesar la información lingüística, no significa que no sea necesario un periodo durante el cual se vayan ajustando a ciertas pautas comunicativas. Así, el habla de tipo maternal, proceda del adulto que proceda, no sólo suele estar cargada de afecto, sino que contiene muchas pausas y es muy redundante, por lo que facilita la integración del bebé en la situación comunicativa, y le deja espacio para que participe mediante miradas, gestos, sonrisas. Esta redundancia, además, ayuda a extraer patrones que cada vez van siendo más previsibles para el bebé que los escucha, por lo que se va favoreciendo que paulatinamente tengan un control mayor sobre la situación.

Por otra parte, también se ha demostrado que los recién nacidos están especialmente

orientados hacia las caras humanas y hacia todos aquellos estímulos que contengan elementos faciales. Aunque durante los dos primeros meses no sean capaces de examinar con detalle todos esos rasgos faciales, y ni siquiera se fijen en los ojos, sí podemos decir que prefieren la configuración de una cara frente a cualquier otra configuración visual, incluso si esa cara es una fotografía o un dibujo. Los bebés pequeños sonríen a las caras en general, y, si les dan a elegir, pasan más tiempo observándolas que observando cualquier objeto del mundo. También prefieren los estímulos con movimiento, frente a información estática, por muy interesante que pueda parecer. No hay que olvidar que las caras no suelen presentarse como estímulos visuales aislados, quietos e inexpresivos, sino que suelen ir acompañadas de voces, olores, movimientos, etc.

De este modo, ningún juguete, ningún móvil que se cuelgue en el lugar adecuado, o ninguna imagen audiovisual sustituye la interacción con un adulto. Los bebés lo prefieren y, además, están orientados hacia ese tipo de estimulación. Ese adulto tiene una cara que sonríe, y tiene una voz que le habla emitiendo unos sonidos con los que ni los objetos mejor diseñados ni la música de Mozart pueden competir. Normalmente, la presencia del adulto tiene un carácter dinámico, y no es un estímulo unidireccional y estático. Sin embargo, no es hasta los 7 meses de edad cuando son capaces de reconocer cualquier cara independientemente de la expresión emocional con que se presente. Hasta esta edad tampoco pueden reconocer cualquier cara en cualquier situación, ya que las caras orientadas hacia un lado u otro comienzan a identificarse como la misma justo a los 7 meses. Y no es hasta los 9 meses cuando los pequeños identifican correctamente que sólo los animales y las personas son capaces de generar movimiento autóno-

mamente, pero que los objetos no pueden desplazarse si alguien no los empuja (distinción muy importante de cara a diferenciar lo animado de lo no animado).

Por lo tanto, esta preferencia tan temprana por estímulos propios de los seres humanos es fundamental para la interacción, pero no garantiza un ajuste automático con el adulto. Los adultos utilizamos el lenguaje oral para referirnos a cosas que están presentes y cosas que no están presentes, o que no están al alcance de la mano. Pero también completamos la información del habla con gestos y con la mirada. Los bebés tienen que aprender a interpretar la dirección de la mirada de los adultos, es decir, ser capaces de mirar donde el otro está mirando, porque no toda la información necesaria para adaptarse viene de lo lingüístico. A pesar de la preferencia tan temprana por voces y caras, a pesar de esas exploraciones faciales que facilitan el reconocimiento de caras conocidas, a los 7 meses de edad el seguimiento de la mirada es aún inconsistente, y está estrechamente relacionado con la expresión

emocional concreta, que a su vez, no se interpreta de manera generalizada en todos los contextos. Cuando alguien señala, además, no son capaces de seguir la trayectoria e identificar lo señalado hasta aproximadamente los 12. A esta edad, muchos niños y niñas ya están integrados en distintos contextos sociales, como la escuela, el hogar o la familia extensa, y por lo tanto cuentan con una experiencia dilatada de exploración de personas con sus correspondientes expresiones emocionales, olores, voces y movimientos.

Para comprender cómo es posible que se genere la sincronía entre el adulto y el bebé, debemos tener en cuenta no sólo cómo interpreta el bebé los estímulos humanos, sino cómo transmite él la información, cómo interviene de manera activa en el mundo que le rodea, provocando reacciones en los adultos, que, a su vez se convierten en nuevos estímulos. Como hemos señalado más arriba, los vínculos entre el bebé y el adulto no dependen únicamente de que el adulto se adapte a las necesidades del bebé; como tampoco depende exclusivamente

de las capacidades del bebé para recibir información específicamente humana. Los recién nacidos también son capaces de transmitir información que los adultos interpretan y retoman en una cadena de interacciones.

El primer sistema del que disponen los recién nacidos para transmitir información es el llanto, que se puede entender como una forma de comunicación muy temprana. Ahora bien, al igual que los sistemas para recibir información, el llanto básico inicial evoluciona durante las primeras semanas, diferenciándose en función de las necesidades del bebé (llanto de sueño, llanto de hambre, llanto de dolor...). En cualquier caso, durante los primeros meses, cuando los bebés lloran consiguen el contacto humano que necesitan, contacto, que, de nuevo, consiste en una serie de estímulos visuales, auditivos, olfativos... que el bebé va interpretando a medida



que avanza su desarrollo. El llanto, por sí mismo, no da cuenta del intercambio de información tan complejo que se produce entre el pequeño y el adulto, pero sí refleja cómo se produce un acople entre la llamada del bebé y la respuesta del adulto, especialmente durante los primeros meses, ya que no podemos otorgar el mismo significado a los primeros llantos que al llanto de un niño o niña de dos años de edad, en el que conviven distintos dispositivos comunicativos más sofisticados. Esto explicaría parcialmente por qué no hay una regla única para todo el primer año en lo que respecta a «dejar que los pequeños lloren». El llanto no

es un dispositivo aislado, y su valor comunicativo se interpreta en cada situación y en cada momento del desarrollo, ya que no es lo mismo llorar al mes de vida que a los 8 meses. La respuesta de la madre, la educadora o cualquier adulto, por sí misma, no da lugar a directamente a un tipo vínculo afectivo. Como es sabido, la realidad es mucho más compleja que una relación entre llanto y respuesta al llanto.

Del mismo modo, la sonrisa supone un sistema para transmitir información a los adultos. Aunque la sonrisa inicial proceda de un reflejo y no sea más que un gesto, sus consecuencias en los demás son sumamente interesantes para entender el intercambio comunicativo y afectivo que se produce entre un bebé y un adulto. Es posible que, una vez que encontramos sonrisa propiamente social, los pequeños sonrían a distintos estímulos: una fotografía con una cara, un

muñeco con rasgos faciales parecidos a los humanos, una persona cuya cara reconocen, un desconocido que sonrío... Pero poco a poco van modulando a quién van dirigidas las sonrisas, y van conociendo las reacciones que provocan en los demás, más allá de otra sonrisa. Como en el caso del llanto, la sonrisa está estrechamente relacionada con la afectividad, y va evolucionando según se van incorporando otras habilidades comunicativas que permiten completar (pero no sustituir completamente) la información que se puede transmitir a través de la sonrisa.

Otra forma de transmitir información se encuentra en las vocalizaciones tempranas. Aunque todavía no podemos hablar de intencionalidad, sí es cierto que los primeros gorjeos y las vocalizaciones posteriores son muy valiosas para el desarrollo comunicativo. En primer lugar, suponen una práctica articulatoria muy importante, tanto en solitario como frente a otros, los bebés van descubriendo las posibilidades de su aparato fonoarticulatorio, y van experimentando con los sonidos que ellos mismos son capaces de producir. En segundo lugar, y más ligado con el tema que nos ocupa, si las vocalizaciones se emiten en un contexto interactivo son interpretadas automáticamente por el adulto, de manera que se establece una especie de diálogo en el que, como poco, los bebés van conociendo la toma de turnos necesaria para que una conversación sea posible. Lo interesante es que no podemos afirmar que el bebé quiera relatar o decir algo concreto al adulto, como tampoco podemos afirmar que esas vocalizaciones tengan un contenido claro; pero sí podemos afirmar que hay

un interés mutuo por «escucharse» y atenderse. Ya desde las 2 semanas de vida se pueden encontrar vocalizaciones diferenciales en los niños que provocan distintos tipos de reacciones en los padres. Así, las vocalizaciones positivas se interpretan como una conducta conversacional, y son respondidas con conductas vocales/verbales por los padres. Otros tipos de vocalizaciones, que parecen expresar estados conductuales o afecto, generan en los padres conductas más dirigidas a cambiar el estado mediante conductas táctiles y vestibulares.

A las 7 semanas de vida los pequeños emiten sonidos que pueden clasificarse en función de sus características acústicas, y los emiten diferencialmente en función del contexto. Los niños emiten vocalizaciones de distinto tipo si se encuentran en un contexto social interactivo que frente a objetos o a adultos que no interactúan de manera activa con ellos.

Desde muy temprano los pequeños son además sensibles a la respuesta del adulto a sus vocalizaciones. Se ha demostrado que la tasa de vocalización de los niños aumenta cuando



reciben estimulación contingente a sus vocalizaciones, es decir, vocalizan más cuando tras su propia vocalización el adulto les responde con estimulación verbal.

El primer balbuceo, además, va evolucionando durante todos estos meses, y los bebés van siendo capaces de producir sonidos que cada vez se parecen más a los sonidos de su lengua. Para muchos adultos que interactúan con bebés estos sonidos son un logro que se celebra y beneficia el valor afectivo de la situación comunicativa. Ni que decir tiene, la importancia de este tipo de interacción que incluye vocalizaciones para el desarrollo del lenguaje posterior.

Obviamente nuestra interacción con los más pequeños no se basa en vocalizaciones por un lado, sonrisas por otro, gestos un día, emociones otro. Más bien, los bebés interpretan y transmiten información mediante una combinación de todas estas herramientas. Los contextos de interacción adulto-bebé, por tanto, se van enriqueciendo a medida que los bebés son capaces de incorporar y transmitir la

información de formas más sofisticadas, y a medida que el adulto sigue proporcionando más espacios y más oportunidades para que se produzcan los cambios del desarrollo.

Además del llanto y las vocalizaciones, los niños son capaces de utilizar movimientos corporales en sus intercambios comunicativos con los adultos desde muy temprano. Algunos estudios han mostrado cómo bebés de entre 12 horas y 14 días de vida ajustan sus movimientos corporales al ritmo del habla adulta.

Los intercambios expresivos tempranos, es decir, la sincronía que se establece entre lo que el adulto hace y lo que el pequeño hace, incluyen elementos tales como movimientos rítmicos coordinados, miradas a los ojos y la boca especialmente, y movimientos de las manos en coordinación con el habla adulta.

Al mismo tiempo, los pequeños van desarrollando capacidades que facilitan la exploración de los objetos. Cada vez son más capaces de manejar, tirar, sacudir y llevarse a la boca juguetes y todo tipo de objetos interesantes. En un primer momento, los niños no son

capaces de coordinar su atención hacia los objetos con la atención hacia los adultos.

Las investigaciones clásicas señalan que en torno a los 6 meses de edad los bebés comienzan a mostrar más interés por el mundo de los objetos, y no están tan centrados en sus propias sensaciones. Pero parece que si focalizan su atención en un juguete con todas sus posibilidades, no son capaces de focalizarla simultáneamente en el adulto, y por lo tanto, no es posible compartir información acerca de las novedades que han despertado su interés. El adulto, por su parte, sí puede incorporar objetos a la situación comunicativa, pero tiene que contar con que el bebé se va a olvidar temporalmente de su presencia si el juguete le atrae. A esta misma edad, sin embargo, sí es posible que los bebés y los adultos generen situaciones de intercambio y de toma de turnos, en juegos interactivos como chocar la cabeza, sacar la lengua, dar palmas... Al principio estas conductas las inicia el adulto, y el bebé, como mucho, las anticipa; pero poco a poco el bebé también toma la iniciativa en una

situación de interacción cuyo valor placentero es digno de mención. La regularidad de estas situaciones facilita la predicción y, por lo tanto, son espacios que proporcionan la seguridad tan necesaria para un desarrollo afectivo óptimo. Se trata de un ejemplo en el que el desarrollo cognitivo y el desarrollo afectivo van de la mano.

Poco a poco, el juego recíproco va incorporando los objetos que antes estaban al margen del adulto, y la toma de turnos comienza a darse con intercambio de juguetes como pelotas. Algunos investigadores hablan del milagro de los 9 meses para referirse a la posibilidad de relacionar los objetos con las personas, ya que se produce un triángulo de interacción. Los bebés miran al objeto y miran seguidamente al adulto, para volver a mirar al objeto, como si quisieran decir «mira aquí está este juguete y yo sé que tú también puedes mirarlo». De este modo, los pequeños empiezan a ser capaces de utilizar los objetos para atraer y compartir la atención del adulto, y de utilizar

al adulto para conseguir objetos o juguetes de su interés. Es a partir de este momento cuando empiezan a aparecer los primeros gestos comunicativos tales como señalar o mostrar objetos al adulto. Se trata de un hito que es fundamental en el desarrollo comunicativo y lingüístico, pero queremos destacar que arranca de una trayectoria de desarrollo que comienza incluso antes del nacimiento, y en el que están implicados los adultos que interactúan con los pequeños en distintas situaciones durante todos esos meses.

Así pues, el desarrollo es una historia en la que los bebés van descubriendo poco a poco cómo producir cambios en el mundo de las personas, y cómo esos cambios pueden ir produciéndose «a distancia», en ese lugar del que hablábamos al inicio que se encuentra entre el adulto y el pequeño. El adulto, por su parte, va proporcionando oportunidades de encuentro a medida que interpreta y ajusta cada situación. Pero lo más llamativo de este proceso es precisamente el cambio propio del

desarrollo; venimos preparados para sintonizar con los demás, pero no venimos preparados para interactuar de una única forma. Cada bebé se encuentra con experiencias y personas, y su forma de establecer la sincronía afectiva va variando en cada situación.

Y gracias a este proceso de desarrollo el afecto entre un bebé y cada una de sus figuras de apego es único. ■

Bibliografía

- GIMÉNEZ-DASÍ, M. y MARISCAL, S. (Coords.) (2010): *Psicología del desarrollo: desde el nacimiento hasta la primera infancia*. Madrid: McGraw Hill.
- GOLINKOFF, R. y HIRSH-PASEK, K. (2001): *Cómo hablan los bebés. La magia y el misterio del lenguaje durante los tres primeros años*. Oxford: Oxford University Press.
- ROCHAT, P. (2004): *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
- VILA, I. (1999): «Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje». En A. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (eds.): *Desarrollo Psicológico y educación. Volumen I. Psicología Evolutiva*. (pp. 133-150). Madrid: Alianza Editorial.

Las agresiones a la Educación Infantil en Madrid no cesan. Un curso más, nos hemos visto obligadas a hacer patente nuestra protesta en la calle, así el día 6 de septiembre convocamos desde la Junta de Portavoces una concentración ante la Consejería de Educación en defensa del programa de Casas de Niños y de toda la Educación Infantil 0-6 años.

El pasado 26 de junio la Consejera de Educación sacó unas instrucciones por las cuales el programa de Casas de Niños (C. N.) desaparecía de "fácto", le deja el nombre pero no el contenido.

Dichas instrucciones plantean reducir un 20 % el presupuesto del programa. El recorte se centra en reducir el funcionamiento del centro a 30 horas semanales, lo que conlleva: la reducción de horas y salarios de los profesionales correspondientes. Se suprime el trabajo con familias (dos tardes a la semana), así como las reuniones de coordinación y formación en las zonas, quedando los educadores y educadoras aislados, y se prescinde del educador de apoyo en las C. N. donde sólo existen una o dos aulas. En resumen, el programa de Casas de Niños se queda reducido a: cuatro horas de trabajo con niños en las aulas, los educadores aislados (muchas veces hay solo 1 o 2 en un pueblo), con contratos precarios y sueldos reducidos y las familias sin el apoyo educativo-formativo que tenían.

Por otra parte, en la Escuelas Infantiles se privatiza sobre lo ya privatizado, las empresas que acceden a gestionar las escuelas "públicas" son cada vez menos solventes y la única pers-

pectiva que tienen es el negocio, la Consejera está encantada con la reducción de costes y aún reduce, en este curso, a los ayuntamientos el presupuesto para las escuelas en un 7%

En los colegios de Infantil y Primaria (CEIPS) en los que están escolarizados mayoritariamente los pequeños de 3 a 6 años el panorama no pinta mejor. Los grupos de 3, 4 y 5, cuentan con una ratio de 28 y 30 alumnos, han desaparecido los apoyos, de manera que muchos centros cuentan con un maestro de apoyo por cada 12 aulas. Ante la escasez de centros se han ocupado todos los espacios posibles y se ha reducido los apoyos de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica, audición/lenguaje y orientadores. En definitiva, además de masificar los centros, todo lo que tiene que ver con la atención a los pequeños con necesidades educativas especiales ha sufrido enormes recortes.

Ante esta situación, durante todo el mes de julio, educadores y familias nos manifestamos, nos encerramos en los centros, recogimos firmas, algunos ayuntamientos nos apoyaron, pero la Consejera de Educación sigue sin ceder un ápice, por cierto, igual que está haciendo con el conflicto de la ESO.

Nuestra postura sigue siendo la misma que mantenemos desde hace años en Madrid: defender la Educación Infantil 0-6, trabajar con otros educadores y con las familias para tomar conciencia clara de que ésta es una etapa necesaria e importante del sistema educativo y que mientras ésta no tenga la "calidad" necesaria, ni la Primaria ni la Secundaria darán los resultados esperados.

Nuestra portada



En estos momentos en Madrid, existe un problema serio con la enseñanza secundaria y está habiendo una importante contestación por parte de los afectados (profesionales, familias y alumnos). En los medios de comunicación se destaca sólo este problema, obviando los problemas que existe en el sistema educativo de Madrid (supresión de profesionales en las otras etapas, masificación de los centros, supresión de la red de formación, etc.). Sin embargo se están haciendo muchos esfuerzos por parte de la ciudadanía afectada en transmitir de forma activa su preocupación por la agresión que está sufriendo la Escuela Pública en todas sus etapas, mediante la participación en

Instalación ofrecida como espacio de exploración y relación para niños y niñas de 1 año. Las pelotas, sujetadas por una gran red, aportan color y movimiento. El espejo flexible en el suelo propone con su reflejo la creación de hipótesis de pensamiento para entender la realidad. El acompañamiento del adulto sostiene la investigación infantil desde la calma y el placer visual.

Escuela Infantil Los Gorriones
(Vallecas, Madrid)

Tallerista y Foto: Javier Abad.

las manifestaciones, medios de comunicación (prensa, radio, TV), resulta difícil y lento pero vemos que poco a poco el mensaje va calando.

A los medios les preocupa solo la cantidad (si hay o no bastantes plazas), nuestra posición es “no a la cantidad a costa de la calidad”, hay que hacerlas compatibles. La Comunidad de Madrid, con los recursos del Gobierno de España: Plan Zapatero para los municipios y Plan Educa 3, ha creado miles de plazas, todas ellas están en

manos de gestión privada, empresas con afán de lucro que sólo ven en la Educación Infantil 0-3 una oportunidad de negocio. Se está abusando desde el gobierno de la Comunidad de Madrid de la necesidad que las familias tienen de dejar a sus hijos más pequeños en una escuela infantil y así se está imponiendo desde la Consejería un nuevo modelo de “guardería”, centros para 190 niños de 0-3 (algunas más grandes aún), con escaso personal, con contratos precarios y sin nin-

guna participación de las familias.

Ante esta realidad la Junta de Portavoces de Educación Infantil Pública 0-6 no cejamos en nuestras denuncias en la calle, en los medios y también en el Parlamento Regional a través de los partidos progresistas que, aunque están en la oposición, tienen posibilidad de hacer preguntas sobre los problemas, pedir comparencias a la Consejera, presentar mociones y proposiciones no de ley, nos parece importan-

te que en la Cámara se oigan los problemas y realidades de las Escuelas Infantiles y Casas de Niños, de los colegios 3-6 y las familias.

POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA DIGNIDAD DE SUS PROFESIONALES

Carmen Ferrero

Junta de Portavoces de Educación Infantil Pública 0-6 años

9:30 a 10:00 h

Bienvenida

10:00 a 11:30 h

¿Qué espacios para la infancia?

María Carmen Silveira Barbosa
Profesora de la Universidade Federal
Rio grande do Sul, Porto Alegre

11:30 a 12:00 h

Desayuno

12:00 a 14:00 h

Espacios físicos

Ramona Bolívar
Coordinadora del Centro de Investigación en Educación Infantil
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay

Patricia Figueroa
Directora de Melel Xojobal, A. C.
San Cristóbal de las Casas, Chiapas

Sílvia Majoral
Maestra de Infantil
Escuela Pública Parc del Guinardó, Barcelona



14:00 a 16:00 h

Almuerzo

16:00 a 18:00 h

Espacios temporales

Ofelia Reveco
Coordinadora de Investigación y Postgrados
Universidad Central, Santiago de Chile

Eulalia Mangado
Psicóloga. Socioanalista
Secretaría de Infancia
Intendencia de Montevideo

Carmen García
Profesora de Educación Infantil
Instituto Virgen de las Nieves, Granada

18:00 a 18:30 h

Clausura

Mercedes Blasi
Pedagoga
Infancia latinoamericana



Los cuatro amigos

Autores: J. y W. Grimm
 Ilustrador: Gabriel Pacheco
 Sevilla: Kalandraka, 2010.

De todos es conocido el cuento Los músicos de Bremen, de los Hermanos Grimm, pero este libro tiene la peculiaridad de estar ilustrado por Gabriel Pacheco. Su interpretación es creativa y personal y tiene algunas singularidades, entre las que destacan la humanización de los protagonistas de la aventura, los fondos de las imágenes y la presencia de árboles y edificios como si de los decorados de una obra teatral se tratase. El color, de tonos grises, se vuelve brillante y llamativo en los vestidos de los protagonistas y en los utensilios que portan; así mismo, la casa donde están los ladrones

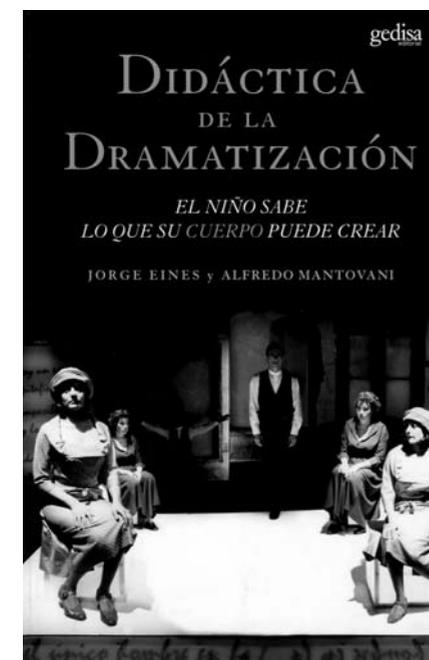
tiene un marcado cromatismo narrativo, es roja y en la imagen siguiente ese tono es el fondo de la escena del interior. La vivienda es el único lugar en el los animales encuentran calidez, calor y se sienten bien. El punto de vista que elige Pacheco es uno normal, frontal y donde los lectores se encuentran a la altura de los personajes.

Este cuento clásico se enriquece con el arte de este magnífico ilustrador mexicano y es una buena manera de volver a leer un clásico.

Javier Sobrino
 Revista Peonza

La dramatización es una técnica de interés educativo para el currículo escolar en campos tan diversos como el área de lengua, la educación artística y la educación física o la enseñanza de lenguas extranjeras. Este libro ofrece claves didácticas para la introducción de la dramática creativa, estructurando lo que los autores llaman un «Sistema de Teatro Evolutivo por Etapas». Este sistema ofrece pautas para ordenar los temas, personajes, juegos, motivación, evaluación y niveles a emplear entre las edades escolares de los 5 a 12 años. *Didáctica de la dramatización* es un buen instrumento para pensar la educación teatral.

Jorge Eines, Alfredo Mantovani:
Didáctica de la dramatización,
 Editorial Gedisa, 2008.



Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2012 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2012 (iva incluido):
 España: 51 euros
 Europa: 61 euros
 Resto del mundo: 62 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

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

Firma del titular

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

Edición: Asociación de Maestros Rosa Sensat
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 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 Cólliga, Sergio Díez, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Natalia Mota, Carmen Velilla

Castilla-León: Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto, Ruben Soto

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

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

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

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

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

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Ana Guerediáin, 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



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

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

Secciones

Editorial

Un riesgon.º 125, p. 1
 El eterno dilema: cantidad o cualidadn.º 126, p. 1
 Ratiosn.º 127, p. 1
 Veranon.º 128, p. 1
 Compromison.º 129, p. 1
 20 Nn.º 130, p. 1

Educación de 0 a 6 años

ALTIMIR Sans, David: La documentaciónn.º 125, p. 5-8
 RUIZ, Begoña: La psicomotricidad y la infancia en riesgo socialn.º 126, p. 4-11
 JANSÀ, Eva: Transgredir, una acción del pensamienton.º 127, p. 5-8
 GUERRA, Monica: Los pasos del proyectarn.º 128, p. 6-12
 HARE, Jytte; LIBERG, Ulla; NIELSEN, Marianne: La interacción y la ética de los pequeños (I)n.º 129, p. 4-8
 -: La interacción y la ética de los pequeños (II)n.º 130, p. 4-10

Escuela 0-3

GONZÁLEZ, Fernando; TAPIA, Xabier: Reflexiones en torno a la escolarización generalizada de los dos añosn.º 125, p. 10-15
 NAVARRO, M. Pilar: Bandejas de experimentaciónn.º 125, p. 16-18
 GALLEGU, Carmina: La escuela infantil y otras institucionesn.º 126, p. 2-13
 CONTRERAS, Gloria E.; SÁNCHEZ, Ana: Ser protagonista una semana o toda una vidan.º 126, p. 14-19
 GALLUPATOS, Escuela Infantil: La familian.º 127, p. 10-15
 LLONA, Jasone: Abuelas y abuelos en la asamblean.º 127, p. 16-19
 SZANTO-FEDER, Agnès: ¿Hay que enseñar psicomotricidad a los más pequeños?n.º 128, p. 13-16
 CAPDEVILA, Reina: Descubramos el sonido de los pequeñosn.º 128, p. 17-23
 FEBRER, Ivan; JANSÀ, Eva: Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarizaciónn.º 129, p. 10-16
 GARCÍA, Diana; MARTÍNEZ, Eva: Un submarino sumergido en la ciencia...n.º 129, p. 17-21
 LA MAR, Equipo de la Escola Bressol Municipal: El espacio exterior: un espacio lleno de posibilidadesn.º 130, p. 11-15
 HERRERO, Laia: El balancínn.º 130, p. 16-19

Buenas Ideas

LARRAZÁBAL, Inmaculada; SADA, Idoia; SOTO, Isabel: El rincón de construccionesn.º 125, p. 19
 MARTÍNEZ Soriano, Juan Pedro: La física y la vida cotidiana: ¿Cuál cae más rápido?, ¿qué llega más lejos?n.º 126, p. 20-21
 ÁLVAREZ, Inmaculada; CONDE, Mónica; IGLESIAS, M. Teresa; MAYO, Lorena; RODRÍGUEZ, M. Luisa; ROZAS, M. Isabel: Jugamos con papeln.º 126, p. 22
 LEÓN, Marina: Una vez más, las nuevas tecnologíasn.º 127, p. 20
 LÓPEZ, Pascuala; Roca, M.ª José: Monta tu pelin.º 127, p. 21
 FEDULLO, Paola: El rey de la fiestan.º 127, p. 22
 CORUJO, Yaiza: La chocolatada: una dulce forma de aprendern.º 128, p. 24-25
 MUÑOZ, Michi: Recuperar la tradición oral: juegos para los más pequeñosn.º 128, p. 26-27
 CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LEÓN: El desarrollo de la poesían.º 129, p. 22-23
 CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LA MANCHA: Asombrarsen.º 129, p. 24
 CALVO, Olga; GARCÍA, Nieves; ISASI, Ana Marina; PASCUAL, Reyes: Tertulias dialógicas: una manera de aprender juntosn.º 130, p. 20-22

Escuela 3-6

CÓLLIGA, Verónica: No sólo comemosn.º 125, p. 21-24
 Díez, María Carmen: El cuerpo hablan.º 125, p. 25-28
 Díez, Sergio: Dinamismo y participación de la comunidad en los espacios educativosn.º 126, p. 25-30
 Los GRANAOS, Escuela Infantil: Los padres y las madres en nuestra escuela infantiln.º 126, p. 31-37

MARTÍNEZ Soriano, Juan Pedro: La comandan.º 127, p. 24-29
 MARÍN, Jacinto: El sudoku, un medio de desarrollo del pensamiento matemáticon.º 127, p. 30-34
 HUGAS, Àngels: Todos los días aprendo alguna cosa...n.º 128, p. 29-35
 CARDONA, M.ª Isabel; JIMÉNEZ, Mercedes: Monitores: mayores con pequeñosn.º 129, p. 26-31
 ROMERO, Guiomar: El equilibrion.º 129, p. 33-36
 LABRADOR, Ana: El aprovechamiento educativo del medio, privilegio para los Centros Rurales Agrupadosn.º 130, p. 24-27
 LA JARA, Equipo Educativo de la Escuela Infantil: La relación con las familiasn.º 130, p. 28-33

Infancia y Salud

GARRIGA, Carme; GAY Costa, Esteve-Ignasi; NOGUÉ, Santiago: Entorno y saludn.º 126, p. 37-43
 GARCÍA Túnez, Pablo: La calidad de relación con el medio para un desarrollo mental sanon.º 128, p. 36-44
 CASLA, Marta; MURILLO, Eva: Interacción temprana en el desarrollo afectivo y de la comunicaciónn.º 130, p. 34-40

Infancia y Sociedad

SÁNCHEZ, Juan: Atención temprana hospitalaria para pequeños de alto riesgo neurológicon.º 125, p. 29-34
 LÁZARO, Alfonso: Psicomotricidad en la infancia: entender el cuerpo y el movimienton.º 127, p. 35-40
 GONZÁLEZ, Aloña: Alimentación ecológica y localn.º 129, p. 37-40

Conversando con...

INFANCIA: Fúlvía Rosenbergn.º 125, p. 35-38
 ALTIMIR Sans, David: Philippe Meirieun.º 127, p. 41-44
 INFANCIA: Sonia Iozzellin.º 129, p. 41-43



Autores

ALTIMIR Sans, David: La documentación núm. 125, p. 5-8
 -: Philippe Meirieu núm. 127, p. 41-44
 ÁLVAREZ, Inmaculada; CONDE, Mónica; IGLESIAS, M. Teresa;
 MAYO, Lorena; RODRÍGUEZ, M. Luisa; ROZAS, M. Isabel: Jugamos con papel núm. 126, p. 22
 CALVO, Olga; GARCÍA, Nieves; ISASI, Ana Marina; PASCUAL, Reyes: Tertulias dialógicas:
 una manera de aprender juntos núm. 130, p. 20-22
 CAPDEVILA, Reina: Descubramos el sonido de los pequeños núm. 128, p. 17-23
 CARDONA, M.ª Isabel; JIMÉNEZ, Mercedes: Monitores: mayores con pequeños núm. 129, p. 26-31
 CASLA, Marta; MURILLO, Eva: Interacción temprana en el desarrollo afectivo
 y de la comunicación núm. 130, p. 34-40
 CÓLLIGA, Verónica: No sólo comemos núm. 125, p. 21-24
 CONDE, Mónica; ÁLVAREZ, Inmaculada; IGLESIAS, M. Teresa;
 MAYO, Lorena; RODRÍGUEZ, M. Luisa; ROZAS, M. Isabel: Jugamos con papel núm. 126, p. 22
 CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LEÓN: El desarrollo de la poesía núm. 129, p. 22-23
 CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LA MANCHA: Asombrarse núm. 129, p. 24
 CONTRERAS, Gloria E.; SÁNCHEZ, Ana: Ser protagonista una semana
 o toda una vida núm. 126, p. 14-19
 CORUJO, Yaiza: La chocolatada: una dulce forma de aprender núm. 128, p. 24-25
 Díez, María Carmen: El cuerpo habla núm. 125, p. 25-28
 Díez, Sergio: Dinamismo y participación de la comunidad
 en los espacios educativos núm. 126, p. 25-30
 FEBRER, Ivan; JANSÀ, Eva: Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización núm. 129, p. 10-16
 FEDULLO, Paola: El rey de la fiesta núm. 127, p. 22
 GALLEGÓ, Carmina: La escuela infantil y otras instituciones núm. 126, p. 2-13
 GALLIPATOS, Escuela Infantil: La familia núm. 127, p. 10-15
 GARCÍA Túnez, Pablo: La calidad de relación con el medio
 para un desarrollo mental sano núm. 128, p. 36-44
 GARCÍA, Diana; MARTÍNEZ, Eva :Un submarino sumergido en la ciencia... núm. 129, p. 17-21
 GARCÍA, Nieves; CALVO, Olga; ISASI, Ana Marina; PASCUAL, Reyes: Tertulias dialógicas:
 una manera de aprender juntos núm. 130, p. 20-22
 GARRIGA, Carme; GAY Costa, Esteve-Ignasi; NOGUÉ, Santiago: Entorno y salud núm. 126, p. 37-43
 GAY Costa, Esteve-Ignasi; GARRIGA, Carme; NOGUÉ, Santiago: Entorno y salud núm. 126, p. 37-43
 GONZÁLEZ, Aloña: Alimentación ecológica y local núm. 129, p. 37-40
 GONZÁLEZ, Fernando; TAPIA, Xabier: Reflexiones en torno a
 la escolarización generalizada de los dos años núm. 125, p. 10-15
 GUERRA, Monica: Los pasos del proyectar núm. 128, p. 6-12
 HARE, Jytte; LIBERG, Ulla; NIELSEN, Marianne: La interacción
 y la ética de los pequeños (I) núm. 129, p. 4-8
 -: La interacción y la ética de los pequeños (II) núm. 130, p. 4-10
 HERRERO, Laia: El balancín núm. 130, p. 16-19
 HUGAS, Àngels: Todos los días aprendo alguna cosa... núm. 128, p. 29-35
 IGLESIAS, M. Teresa; ÁLVAREZ, Inmaculada; CONDE, Mónica;
 MAYO, Lorena; RODRÍGUEZ, M. Luisa; ROZAS, M. Isabel: Jugamos con papel núm. 126, p. 22
 INFANCIA: Fulvia Rosenberg núm. 125, p. 35-38
 -: Sonia Iozzelli núm. 129, p. 41-43
 ISASI, Ana Marina; CALVO, Olga; GARCÍA, Nieves; PASCUAL, Reyes: Tertulias dialógicas:
 una manera de aprender juntos núm. 130, p. 20-22
 JANSÀ, Eva: Transgredir, una acción del pensamiento núm. 127, p. 5-8
 JANSÀ, Eva; FEBRER, Ivan: Empieza la escuela infantil,
 un proceso de familiarización núm. 129, p. 10-16
 JIMÉNEZ, Mercedes; CARDONA, M.ª Isabel: Monitores: mayores con pequeños núm. 129, p. 26-31
 LA JARA, Equipo Educativo de la Escuela Infantil: La relación con las familias núm. 130, p. 28-33
 LA MAR, Equipo de la Escola Bressol Municipal: El espacio exterior:
 un espacio lleno de posibilidades núm. 130, p. 11-15
 LABRADOR, Ana: El aprovechamiento educativo del medio,
 privilegio para los Centros Rurales Agrupados núm. 130, p. 24-27
 LARRAZÁBAL, Inmaculada; SADA, Idoia; SOTO, Isabel: El rincón de construcciones núm. 125, p. 19

LÁZARO, Alfonso: Psicomotricidad en la infancia:
 entender el cuerpo y el movimiento núm. 127, p. 35-40
 LEÓN, Marina: Una vez más, las nuevas tecnologías núm. 127, p. 20
 LIBERG, Ulla; HARE, Jytte; NIELSEN, Marianne: La interacción
 y la ética de los pequeños (I) núm. 129, p. 4-8
 -: La interacción y la ética de los pequeños (II) núm. 130, p. 4-10
 LLONA, Jassone: Abuelas y abuelos en la asamblea núm. 127, p. 16-19
 LÓPEZ, Pascuala; Roca, M.ª José: Monta tu peli núm. 127, p. 21
 LOS GRANAOS, Escuela Infantil: Los padres y las madres en nuestra escuela infantil núm. 126, p. 31-37
 MARÍN, Jacinto: El sudoku, un medio de desarrollo del pensamiento matemático núm. 127, p. 30-34
 MARTÍNEZ Soriano, Juan Pedro: La física y la vida cotidiana:
 ¿Cuál cae más rápido?, ¿qué llega más lejos? núm. 126, p. 20-21
 -: La comanda núm. 127, p. 24-29
 MARTÍNEZ, Eva; GARCÍA, Diana: Un submarino sumergido en la ciencia... núm. 129, p. 17-21
 MAYO, Lorena; ÁLVAREZ, Inmaculada; CONDE, Mónica; IGLESIAS, M. Teresa;
 RODRÍGUEZ, M. Luisa; ROZAS, M. Isabel: Jugamos con papel núm. 126, p. 22
 MUÑOZ, Michi: Recuperar la tradición oral: juegos para los más pequeños núm. 128, p. 26-27
 MURILLO, Eva; CASLA, Marta: Interacción temprana en el desarrollo afectivo
 y de la comunicación núm. 130, p. 34-40
 NAVARRO, M. Pilar: Bandejas de experimentación núm. 125, p. 16-18
 NIELSEN, Marianne; HARE, Jytte; LIBERG, Ulla: La interacción
 y la ética de los pequeños (I) núm. 129, p. 4-8
 -: La interacción y la ética de los pequeños (II) núm. 130, p. 4-10
 NOGUÉ, Santiago; GARRIGA, Carme; GAY Costa, Esteve-Ignasi: Entorno y salud núm. 126, p. 37-43
 PASCUAL, Reyes; CALVO, Olga; GARCÍA, Nieves; ISASI, Ana Marina: Tertulias dialógicas:
 una manera de aprender juntos núm. 130, p. 20-22
 Roca, M.ª José; LÓPEZ, Pascuala: Monta tu peli núm. 127, p. 21
 RODRÍGUEZ, M. Luisa; ÁLVAREZ, Inmaculada; CONDE, Mónica; IGLESIAS, M. Teresa;
 MAYO, Lorena; ROZAS, M. Isabel: Jugamos con papel núm. 126, p. 22
 ROMERO, Guiomar: El equilibrio núm. 129, p. 33-36
 ROZAS, M. Isabel; ÁLVAREZ, Inmaculada; CONDE, Mónica; IGLESIAS, M. Teresa;
 MAYO, Lorena; RODRÍGUEZ, M. Luisa: Jugamos con papel núm. 126, p. 22
 RUIZ, Begoña: La psicomotricidad y la infancia en riesgo social núm. 126, p. 4-11
 SADA, Idoia; LARRAZÁBAL, Inmaculada; SOTO, Isabel: El rincón de construcciones núm. 125, p. 19
 SÁNCHEZ, Juan: Atención temprana hospitalaria
 para pequeños de alto riesgo neurológico núm. 125, p. 29-34
 SÁNCHEZ, Ana; CONTRERAS, Gloria E.: Ser protagonista una semana o toda una vida núm. 126, p. 14-19
 SOTO, Isabel; LARRAZÁBAL, Inmaculada; SADA, Idoia: El rincón de construcciones núm. 125, p. 19
 SZANTO-FEDER, Agnès: ¿Hay que enseñar psicomotricidad a los más pequeños? núm. 128, p. 13-16
 TAPIA, Xabier; GONZÁLEZ, Fernando: Reflexiones en torno a
 la escolarización generalizada de los dos años núm. 125, p. 10-15



Temas

Adaptación

FEBRER, Ivan; JANSÀ, Eva: Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización . . .número. 129, p. 10-16

Alimentación

CÓLLIGA, Verónica: No sólo comemosnúmero. 125, p. 21-24
 GONZÁLEZ, Aloña: Alimentación ecológica y localnúmero. 129, p. 37-40

Asistencia específica

SÁNCHEZ, Juan: Atención temprana hospitalaria para pequeños de alto riesgo neurológiconúmero. 125, p. 29-34

Autonomía

JANSÀ, Eva: Transgredir, una acción del pensamientonúmero. 127, p. 5-8

Calidad

GONZÁLEZ, Aloña: Alimentación ecológica y localnúmero. 129, p. 37-40
 INFANCIA: Sonia Iozzellinúmero. 129, p. 41-43

Ciencias

GARCÍA, Diana; MARTÍNEZ, Eva :Un submarino sumergido en la ciencia...número. 129, p. 17-21

Cuerpol

LÁZARO, Alfonso: Psicomotricidad en la infancia:
 entender el cuerpo y el movimientonúmero. 127, p. 35-40
 SZANTO-FEDER, Agnès: ¿Hay que enseñar psicomotricidad a los más pequeños?número. 128, p. 13-16
 HUGAS, Àngels: Todos los días aprendo alguna cosa...número. 128, p. 29-35
 LA MAR, Equipo de la Escola Bressol Municipal: El espacio exterior:
 un espacio lleno de posibilidadesnúmero. 130, p. 11-15
 HERRERO, Laia: El balancínnúmero. 130, p. 16-19

Danza

HUGAS, Àngels: Todos los días aprendo alguna cosa...número. 128, p. 29-35

Diversidad

INFANCIA: Fulvia Rosenbergnúmero. 125, p. 35-38

Documentación

ALTIMIR Sans, David: La documentaciónnúmero. 125, p. 5-8
 GONZÁLEZ, Fernando; TAPIA, Xabier: Reflexiones en torno a la escolarización generalizada de los dos añosnúmero. 125, p. 10-15

Educación en el mundo

HARE, Jytte; LIBERG, Ulla; NIELSEN, Marianne: La interacción y la ética de los pequeños (I)número. 129, p. 4-8
 -: La interacción y la ética de los pequeños (II)número. 130, p. 4-10

Entorno

HERRERO, Laia: El balancínnúmero. 130, p. 16-19

Entrevistas

ALTIMIR Sans, David: Philippe Meirieunúmero. 127, p. 41-44
 INFANCIA: Fulvia Rosenbergnúmero. 125, p. 35-38



INFANCIA: Sonia Iozzellinúmero. 129, p. 41-43

Espacio

DÍEZ, Sergio: Dinamismo y participación de la comunidad en los espacios educativosnúmero. 126, p. 25-30
 LA MAR, Equipo de la Escola Bressol Municipal: El espacio exterior: un espacio lleno de posibilidadesnúmero. 130, p. 11-15

Familia

CONTRERAS, Gloria E.; SÁNCHEZ, Ana: Ser protagonista una semana o toda una vidanúmero. 126, p. 14-19
 LLONA, Jasone: Abuelas y abuelos en la asambleanúmero. 127, p. 16-19
 LA JARA, Equipo Educativo de la Escuela Infantil: La relación con las familiasnúmero. 130, p. 28-33

Folklore

LLONA, Jasone: Abuelas y abuelos en la asambleanúmero. 127, p. 16-19

Juego

MARÍN, Jacinto: El sudoku, un medio de desarrollo del pensamiento matemáticonúmero. 127, p. 30-34

Matemáticas

NAVARRO, M. Pilar: Bandejas de experimentaciónnúmero. 125, p. 16-18
 MARÍN, Jacinto: El sudoku, un medio de desarrollo del pensamiento matemáticonúmero. 127, p. 30-34

Medio ambiente

LABRADOR, Ana: El aprovechamiento educativo del medio, privilegio para los Centros Rurales Agrupadosnúmero. 130, p. 24-27

Métodos pedagógicos

NAVARRO, M. Pilar: Bandejas de experimentaciónnúmero. 125, p. 16-18
 CÓLLIGA, Verónica: No sólo comemosnúmero. 125, p. 21-24
 HARE, Jytte; LIBERG, Ulla; NIELSEN, Marianne: La interacción y la ética de los pequeños (I)número. 129, p. 4-8
 -: La interacción y la ética de los pequeños (II)número. 130, p. 4-10

Movimiento

LÁZARO, Alfonso: Psicomotricidad en la infancia:
 entender el cuerpo y el movimienton.ºm. 127, p. 35-40
 SZANTO-FEDER, Agnès: ¿Hay que enseñar psicomotricidad a los más pequeños?n.ºm. 128, p. 13-16
 HUGAS, Angels: Todos los días aprendo alguna cosa...n.ºm. 128, p. 29-35
 LA MAR, Equipo de la Escola Bressol Municipal: El espacio exterior:
 un espacio lleno de posibilidadesn.ºm. 130, p. 11-15
 HERRERO, Laia: El balancínn.ºm. 130, p. 16-19

Música

CAPDEVILA, Reina: Descubramos el sonido de los pequeñosn.ºm. 128, p. 17-23

Organización escolar

GALLEGO, Carmina: La escuela infantil y otras institucionesn.ºm. 126, p. 2-13
 CONTRERAS, Gloria E.; SÁNCHEZ, Ana: Ser protagonista una semana
 o toda una vidan.ºm. 126, p. 14-19
 MARTÍNEZ Soriano, Juan Pedro: La comandan.ºm. 127, p. 24-29
 CARDONA, M.ª Isabel; JIMÉNEZ, Mercedes: Monitores: mayores con pequeñosn.ºm. 129, p. 26-31
 LABRADOR, Ana: El aprovechamiento educativo del medio,
 privilegio para los Centros Rurales Agrupadosn.ºm. 130, p. 24-27

Pedagogía

ALTIMIR Sans, David: La documentaciónn.ºm. 125, p. 5-8
 GONZÁLEZ, Fernando; TAPIA, Xabier: Reflexiones en torno a
 la escolarización generalizada de los dos añosn.ºm. 125, p. 10-15
 JANSÀ, Eva: Transgredir, una acción del pensamienton.ºm. 127, p. 5-8
 ALTIMIR Sans, David: Philippe Meirieun.ºm. 127, p. 41-44
 GUERRA, Monica: Los pasos del proyectarn.ºm. 128, p. 6-12

Prevención sanitaria

GARRIGA, Carme; GAY Costa, Esteve-Ignasi; NOGUÉ, Santiago: Entorno y saludn.ºm. 126, p. 37-43

Proyectos

GUERRA, Monica: Los pasos del proyectarn.ºm. 128, p. 6-12
 CARDONA, M.ª Isabel; JIMÉNEZ, Mercedes: Monitores: mayores con pequeñosn.ºm. 129, p. 26-31
 ROMERO, Guiomar: El equilibrion.ºm. 129, p. 33-36

Psicología

GARCÍA Túnez, Pablo: La calidad de relación con el medio
 para un desarrollo mental sanon.ºm. 128, p. 36-44
 CASLA, Marta; MURILLO, Eva: Interacción temprana en el desarrollo afectivo
 y de la comunicaciónn.ºm. 130, p. 34-40

Psicomotricidad

RUIZ, Begoña: La psicomotricidad y la infancia en riesgo socialn.ºm. 126, p. 4-11
 LÁZARO, Alfonso: Psicomotricidad en la infancia:
 entender el cuerpo y el movimienton.ºm. 127, p. 35-40
 SZANTO-FEDER, Agnès: ¿Hay que enseñar psicomotricidad a los más pequeños?n.ºm. 128, p. 13-16

Relación con padres

DIEZ, Sergio: Dinamismo y participación de la comunidad
 en los espacios educativosn.ºm. 126, p. 25-30
 Los GRANAOS, Escuela Infantil: Los padres y las madres en nuestra escuela infantiln.ºm. 126, p. 31-37
 GALLIPATOS, Escuela Infantil: La familian.ºm. 127, p. 10-15
 FEBRER, Ivan; JANSÀ, Eva: Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarizaciónn.ºm. 129, p. 10-16

Salud

SÁNCHEZ, Juan: Atención temprana hospitalaria
 para pequeños de alto riesgo neurológicon.ºm. 125, p. 29-34
 GARCÍA Túnez, Pablo: La calidad de relación con el medio
 para un desarrollo mental sanon.ºm. 128, p. 36-44
 CASLA, Marta; MURILLO, Eva: Interacción temprana en el desarrollo afectivo
 y de la comunicaciónn.ºm. 130, p. 34-40

Sociedad

RUIZ, Begoña: La psicomotricidad y la infancia en riesgo socialn.ºm. 126, p. 4-11
 LA JARA, Equipo Educativo de la Escuela Infantil: La relación con las familiasn.ºm. 130, p. 28-33

