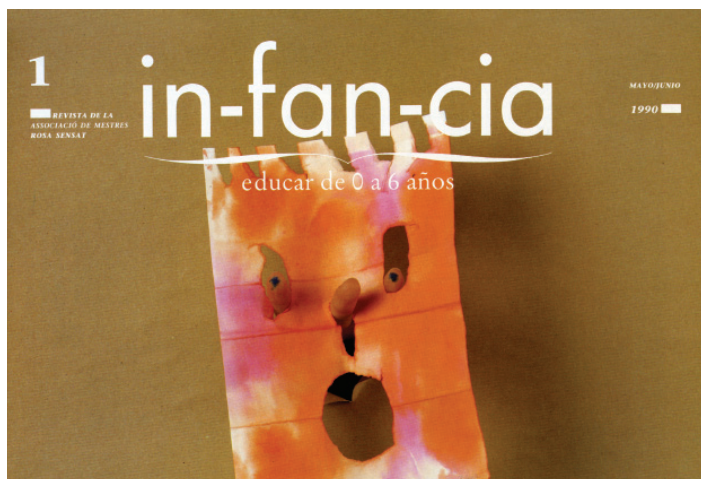


REVISTA DE LA ASOCIACIÓN  
DE MAESTROS ROSA SENSAT  
MAYO / JUNIO 2013

*educar de 0 a 6 años*

# in- fan- cia 139





Regala una suscripción a  
**in-fan-cia**  
Haz un regalo y hazte un regalo

# Estar o no estar

En los diversos borradores conocidos sobre la nueva propuesta de Ley de educación que está elaborando el gobierno central, no aparece la educación infantil en ninguno de sus apartados. Este no estar en una ley de educación a algunos les genera recelos, desconfianza, miedo a perder lo poco o mucho conquistado para la educación de los más pequeños. Por el contrario, para otros no estar en esta mal llamada ley de educación es una ventaja para la educación infantil, pues su contenido se sitúa en las antípodas de nuestro concepto de educación en general y de la infantil en particular.

Quienes han redactado la LOMCE desconocen la realidad de los pueblos, las gentes y

muy especialmente los maestros y profesores de España. Aquellos que tienen memoria y reconocen en sus propuestas la voluntad de reproducir de forma mimética la escuela que no deseamos, precisamente porque no la olvidamos.

No se quiere regresar al pasado, a la escuela tradicional, memorística, excluyente, uniformizadora, autoritaria y antidemocrática que se configura en los borradores del proyecto de ley. Sus propuestas son en realidad un claro ataque a la escuela, y muy especialmente a la escuela pública, que tanto ha costado conquistar y a la que no estamos dispuestos a renunciar.

Resulta altamente significativa la unanimidad que ha generado el rechazo a la LOMCE.

Desde comunidades autónomas y municipios de casi todas las ideologías hasta colectivos tan diversos como sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, ciudadanas y ciudadanos, cristianos, agnósticos y ateos.

Es pues una propuesta, cuanto menos, desafortunada que incomoda a unos e indigna a otros. Si un día fuese aprobada, sería necesaria una respuesta unánime de aquellos que contemplamos con pavor las consecuencias sociales de su posible aplicación.

Nuestra preocupación sería aun mayor si la educación infantil fuese incluida en una ley de la cual no podemos compartir frase alguna.

A nuestro parecer es preferible no estar.

<b>Página abierta</b>		<b>2</b>
<b>Educación de 0 a 6 años</b>	<b>¿Comprendemos realmente el valor del juego?</b>	<b>6</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Luces y sombras. Una propuesta de arte y juego</b>	<b>10</b>
	<b>Individualizando la comida en el grupo de lactantes</b>	<b>15</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Una reunión de grupo diferente</b>	<b>20</b>
	<b>La feria</b>	<b>22</b>
<b>Qué decimos, qué hacemos...</b>	<b>La reunión de «mamá y papá»</b>	<b>24</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Sistema Amara Berri</b>	<b>26</b>
	<b>La lectura como acto social en la escuela</b>	<b>32</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>¡Por una verdadera cultura de la infancia!</b>	<b>36</b>
<b>Érase una vez</b>	<b>Cadón y la zorra</b>	<b>40</b>
	<b>El cofre del tesoro</b>	<b>42</b>
<b>Informaciones</b>		<b>44</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>	<b>sumario</b>	<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>		<b>47</b>

# Comentario de lectura al artículo: **La manga corta**

de Teresa Bustarabad, *Infancia*, 138, escuela 0-3, páginas 13-17.

El título para este artículo nos ha agradado a los miembros del Consejo de Cantabria, especialmente, porque recoge la interpretación que hace un pequeño de los momentos semanales de psicomotricidad. Expresa la relación que él ha establecido con la forma de vestirse, adecuada para ese momento de disfrute y de libertad en el movimiento de su cuerpo y no solamente en la sala de psicomotricidad, sino que forma parte de su proyecto educativo de centro, ya que responde a necesidades reales de los niños y las niñas.

Lo observamos a lo largo del artículo. La maestra habla de movimiento, de juego y de comunica-

ción. A la vez, nos deja entrever el proyecto de escuela en el que se da importancia al movimiento, al cuerpo como fuente de conocimiento, de relación, de afecto y de placer. Da importancia al espacio psicomotriz, pero también a los espacios en los que los niños y las niñas se mueven: las aulas, los espacios exteriores, que deben estar pensados para responder a las necesidades de exploración, movimiento y comunicación de los niños y las niñas, organizando el espacio en zonas de juego donde los niños y las niñas se mueven con entera libertad siguiendo sus intereses.

En la secuencia de la actividad psicomotriz, muy bien descrita,





va siguiendo como eje de desarrollo las actividades que responden a las necesidades infantiles y cuida de mencionar desde la observación, la singularidad de sus acciones, expresiones, representaciones... de cada uno de los niños y las niñas.

Pone a los pequeños en situaciones que les permitan vivir emocionalmente y desarrollen su esquema corporal, asumiendo así sus posibilidades y limitaciones. Van aprendiendo a conocer el mundo desde ese cuerpo. Desarrollan la comunicación y la creatividad mediante los diferentes lenguajes que les van a ser indispensables para su expresión. También posibilita el aprendizaje en la interacción con los otros, el control y las normas y a ir desarrollando su autoestima y su equilibrio personal, para tener un mundo emocional en el que se sientan plenos para aportar a esos otros con los que conviven. Destaca en su descripción el juego simbólico que va a poner a los niños en contacto con el mundo exterior donde proyecten sus emociones.

Según palabras de Aucuturier, el movimiento de los niños es Incesante. Es la pulsión motriz vital para existir en el mundo. A veces este movimiento es excesivo,

invasivo...necesitándose un marco segurizante que lo contenga. La contención hace que el niño llegue al placer cuando sus padres se ausentan. La acción canaliza la pulsión motriz y el niño se siente querido.

Todo esto ayuda a pensar que las propuestas y decisiones tomadas en el campo motriz con los más pequeños, es el camino a seguir en los centros de Educación Infantil. La docente observa y ayuda desde las demandas de los niños, oye sus expresiones y además, pone el marco necesario para que los niños y niñas, además de vivir momentos emocionales y de disfrute, repercuta en su desarrollo como personas, manifestando, desde las palabras de Aucuturier, ser niño o niña como ser único.

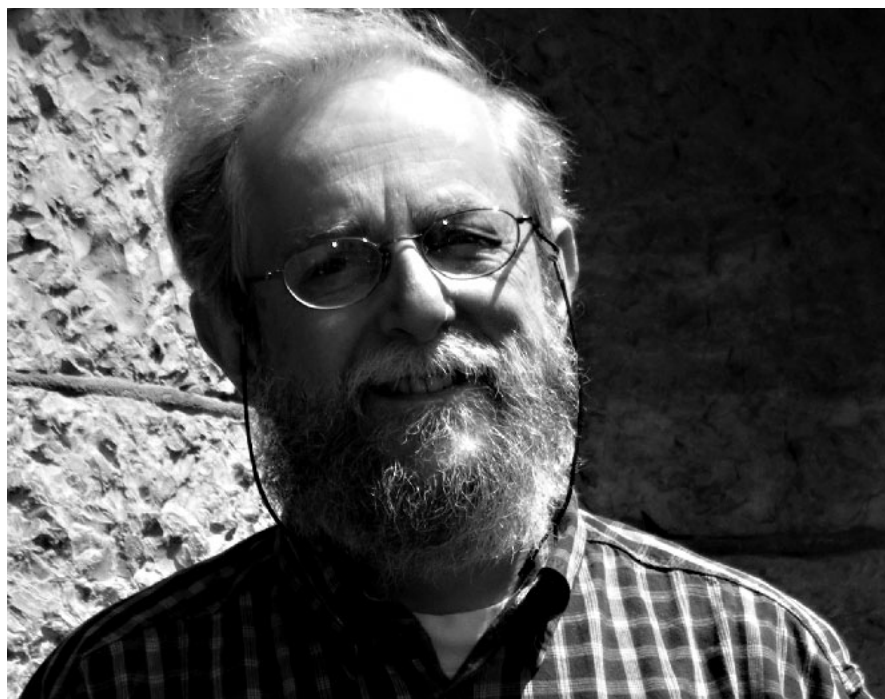
Crear en los niños y las niñas es darles afecto y seguridad en todas sus acciones. Los pequeños se desarrollan a partir de lo que viven, de lo que tocan, de lo que gozan, de lo que experimentan, de lo que investigan, en todas y en cada una de sus acciones. ■

*Grupo Oleaje*  
Cantabria

# Comentario a la entrevista

## «Conversando con Piero Sacchetto: A propósito de la documentación...»

*Infancia*, 131, páginas 40-43.



Hemos elegido esta entrevista para comentar en esta sección porque pensamos que la documentación no forma parte de la cultura de nuestras escuelas ni de los planes de estudios de los futuros profesionales del mundo de la educación. Nos atrajo la posibilidad, la oportunidad, de pensar sobre esto.

La realidad de muchas escuelas se sitúa, aún, en la recopilación de información sobre los niños y las niñas ligada a la cultura evaluadora de los aprendizajes, de los productos finales; y no de los procesos de construcción del conocimiento y del desarrollo personal. Por otro lado, en los últimos años, la incorporación progresiva de las TIC a la escuela, ha hecho que nos lancemos a fotografiar, a hacer montajes, vídeos, blogs, etc... orientados principalmente a dar a conocer, a la comunidad educativa, lo que acontece en el aula. Sin embargo, pocas veces

hay detrás de esta recopilación de imágenes una reflexión pedagógica profunda que nos lleve a modificar, enriquecer o analizar nuestra práctica.

Las afirmaciones de Piero Sachetto, nos hablan de una documentación planteada como un trabajo de equipo, como un proceso que sirva para el posterior análisis, la reflexión y la toma de decisiones. Es interesante lo que nos aporta en la entrevista acerca de mirar la documentación como una estrategia de proyecto, en el que es necesario un primer momento de selección y elección,

para luego pasar de la descripción a la reflexión individual y de equipo. Y luego comunicar, hacer llegar los conocimientos que se generan a los propios protagonistas y a sus familias para que tomen conciencia de los procesos personales.

Otra idea de Piero Sachetto que nos inspiró: usar la imagen para ir más allá, para enlazarla con los conocimientos científicos de la psicología y de la pedagogía. Y para aprender a hacernos preguntas, a cuestionarnos sobre lo que hacemos y por qué lo hacemos. A tener una mirada atenta.

Coincidimos, con el profesor Sachetto en la reflexión que hace sobre el uso del tiempo docente en las escuelas, invertido en realizar productos en serie: programaciones y documentos institucionales sin funcionalidad. Afortunadamente se puede aprender a documentar “con alma”. Se aprende con la práctica, encontrando nuestro estilo y creando nuestras propias herramientas. Y en ese proceso, nos vamos contagiando de visiones constructoras, interesantes, reflexivas, únicas, sugerentes, que nos ayudan a crecer como docentes.

Ésta es una entrevista profunda, enriquecedora en tanto que nos habla de procesos, desarrollo, complejidad, investigación, planificación, previsión, acompañamiento, devolución, interpretación, comunicación...

Para finalizar, nos quedamos con la imagen de la documentación como un “rastros vivo” de lo que acontece en la escuela. Y aquí nos paramos, para re-preguntarnos: ¿qué documentar, cómo, por qué y para quién? ■

*Consejo de Infancia  
en Canarias*

# ¿Comprendemos realmente el valor del juego?

**En este artículo, desde el Centro de Investigación de Enseñanza para el Desarrollo y el Aprendizaje en el campus de Kajaani de la Universidad de Oulu (Finlandia), se describe una investigación que explora la relación entre el juego y el desarrollo que se ha inspirado en las ideas de Vigotsky.**

En Finlandia, como en todos los países nórdicos, el juego infantil tiene un estatus especial en la educación infantil. Los documentos oficiales relacionan el desarrollo de la infancia con la experiencia del juego. Pero ¿cómo llega el juego a favorecer el desarrollo del niño y qué tipo de práctica de juego cotidiano es la mejor? Estas preguntas no encuentran respuesta en las directrices para la educación de la primera infancia, a pesar de la línea positiva de las orientaciones. El currículo finlandés para la educación preescolar ofrece una guía detallada de cómo desarrollar el aprendizaje cognitivo, pero no habla de métodos de juego. Más adelante, en la escuela, se considera el juego sólo como un método suplementario para que el aprendizaje sea más interesante.

investigación sobre el juego experimental en el Centro de Investigación de Enseñanza para el Desarrollo y el Aprendizaje en el campus de Kajaani de la Universidad de Oulu ([www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/tutkimuskonsortio/developunit.htm](http://www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/tutkimuskonsortio/developunit.htm))

Nuestro punto de partida teórico es el enigmático comentario de Vigotsky: «El juego crea la zona de desarrollo próximo». Esto puede sonar como una promesa vacía, pero nuestro trabajo en juego creativo para niños (bebés y niños hasta seis años) y grupos integrados por niños de varias edades (de cuatro a ocho años) demuestra

**Pentti Hakkarainen**

**Investigación sobre el juego experimental**

La relación entre juego y desarrollo ha sido el foco principal de la

que hay que interpretar este comentario en relación con las demás ideas de Vigotsky sobre el desarrollo del juego infantil.

Nuestro reto fue construir entornos de juego y aprendizaje óptimos para promover la creatividad y el desarrollo de los niños y las niñas. El entorno del espacio de juego y el de los grupos de edades variadas se proponen estimular la iniciativa y la imaginación infantiles. Los niños pueden escoger entre distintas actividades creativas: actividades con todo el grupo, actividades en grupos pequeños en áreas de actividad separadas y actividades individuales. Intentamos mantener un equilibrio entre las actividades iniciadas por los adultos y las iniciadas por los pequeños además de ofrecer espacio y tiempo suficientes para que jueguen de forma independiente. Los niños y las niñas de un grupo con diferentes edades trabajan





juntos el 60-70 % del tiempo en distintos «marcos narrativos», juego temático, proyectos narrativos y juegos. El tiempo restante se trata de manera diferenciada: trabajo de clase para los de primer y segundo grado, y actividades de juego para los más pequeños. La diferenciación es posible porque un equipo de tres adultos (maestro de escuela, maestro de educación infantil y ayudante de educación infantil) trabajan con un mismo grupo-clase.

#### **Creación de la zona de «desarrollo próximo»**

¿Cómo pueden los adultos impulsar la creación de la zona de desarrollo próximo en los marcos de juego y narrativos? Una definición «estándar» de la zona de desarrollo próximo destaca al aprendizaje como la resolución de problemas que tiene lugar con la ayuda de otra persona más

competente, habitualmente el maestro. Pero ¿cómo puede el adulto ayudar a los niños en sus juegos? En la tradición nórdica, se considera ideal el «juego libre» infantil, donde el adulto asume el papel de observador sin intervenir en lo que sucede. Por otra parte, en la educación infantil se está introduciendo cada vez más la enseñanza y la transmisión de conocimientos directos como elementos necesarios de preparación para la escuela.

Hemos intentado encontrar una solución mediante una combinación de formas directas e indirectas de ayuda al juego y al aprendizaje por parte de los adultos. ¿Por qué? Asumimos que para los pequeños la experiencia emocional y la creación de significado son siempre componentes esenciales del proceso de aprendizaje. El conocimiento objetivo y los hechos individuales son elementos ajenos a la comprensión infantil

del mundo. La imaginación es el factor básico en el aprendizaje infantil, incluso en el dominio de conocimientos y habilidades realistas.

#### **Creación de mundos de juego**

En nuestro trabajo experimental, los adultos y los pequeños construyen «situaciones de juego» compartidas en torno a algunos temas importantes en la vida de la infancia. Habitualmente la maestra inicia una situación de juego explicando una historia o un cuento. Por ejemplo, explica un relato sobre los trols Mumin y entre todos crean un mundo imaginario. Este juego de fantasía es una actividad semanal que dura de cinco a siete meses y en la cual, tanto maestros como pequeños pueden introducir nuevos elementos. Así, los maestros pueden ayudar a los niños y niñas a elaborar

un tema representando ellos mismos un papel o una escena determinados tras observar el juego libre de los pequeños.

Ha sido un trabajo duro convencer a los administradores de las escuelas de que una situación de juego puede ser un entorno de aprendizaje más efectivo que las lecciones escolares habituales. Ponemos énfasis en el desarrollo de la imaginación, la iniciativa de los pequeños y la voluntad de cambiar las propias características personales. ¿Cómo puede un adulto ayudar a los pequeños a desarrollar estas cualidades? La clave ha sido el concepto de herramientas psicológicas de Vigotsky.

### Herramientas psicológicas

¿Cuáles son estas herramientas? Vigotsky identificaba dos tipos de herramientas: herramientas tradicionales, como el martillo o la sierra, que podemos utilizar para cambiar los objetos de nuestro entorno, y las herramientas psicológicas, que se utilizan para cambiar nuestra vida psicológica. Un ejemplo excelente de lo que son las herramientas psicológicas nos lo ofrece uno de nuestros grupos. Los pequeños han estado inmersos en el mundo fantástico del enano Rumpeltiltskin más de dos meses. El

mensajero del rey (un maestro que representa este papel) introduce un nuevo giro en la aventura anunciando que Rumpeltiltskin había arrestado a los habitantes de la corte y los había apresado en el sótano oscuro del castillo. ¿Podrían liberarlos los niños y las niñas? Inconscientemente, éstos empezaron a preparar herramientas psicológicas con la ayuda de las cuales podrían superar su temor. Cada uno cortaba un escudo de cartón que llevaría para entrar en el sótano (el de la escuela). Los niños y las niñas decidieron que Rumpeltiltskin temía el color rojo, así que todos pintaron el escudo de este color. Cuando pensaron que esto no era suficiente, cada uno inventó una palabra mágica contra los poderes de Rumpeltiltskin. Este sortilegio se escribía en el interior de cada escudo y la palabra mágica se pronunciaba en voz alta en la puerta del sótano. Curiosamente los niños que acostumbraban a presumir y los más osados en situaciones cotidianas ya no eran tan valientes.

¿Cuál es el punto importante de este ejemplo? No es el «juego libre» de los pequeños; los adultos crean nuevas situaciones imaginativas dramatizando e interpretando diversos papeles. ¿Cuál es la necesidad de actividades como éstas? En los centros de infantil encontramos pocos pequeños capaces de desarrollar argumentos de juego, los períodos dedicados al juego son cortos y sólo participan dos o tres niños en cada uno. Incluso los niños mayores, los de cuatro a ocho años, todavía juegan con objetos o solos.

La preparación de un escenario de juego compartido crea situaciones imaginarias que



son un reto, en las que los niños y las niñas han de tomar la iniciativa, interpretar diversos papeles y resolver problemas complicados. El concepto de juego de Vigotsky enfatiza estos aspectos como mecanismos de desarrollo presentes en el juego. Los niños modifican su propio comportamiento utilizando un rol como herramienta psicológica. Asumir un papel y crear una situación imaginaria implica adoptar reglas culturales ocultas que guían las acciones. Un ejemplo: el pequeño que interpreta el papel de la madre lo vincula estrechamente a la manera como se cuida de los niños en aquel entorno cultural. La psicología vigotskiana denomina a este juego donde el niño interpreta un papel «la escuela de la voluntad y la motivación».

### Creación de una comunidad de aprendices activos y comprometidos

En nuestro ejemplo de situación de juego, los niños y las niñas de primer y segundo grado juegan con entusiasmo, y a veces nos dicen que este tiempo se «sustrae al aprendizaje real». Este argumento se basa en la idea de que sólo los deberes y las tareas sobre cada tema escolar y las explicaciones del maestro pueden conducir a un «auténtico aprendizaje». El hecho de mostrar qué es esencial en el aprendizaje cuestiona esta idea de educación. Para los niños y las niñas, en el juego todo tiene un sentido, mientras que en la enseñanza primaria «normal» los pequeños necesitan que se les motive para resolver las tareas asignadas. Estas tareas escolares no forman parte del mundo y la creatividad



propios de los pequeños. En muchos casos, la enseñanza no aumenta la iniciativa de los niños y las niñas, sino que la limita seriamente. En resumen, hay una gran diferencia entre el hecho de jugar y un «aprendizaje escolar serio» cuando se trata de promover la iniciativa de los pequeños.

A partir de nuestro trabajo llegamos a la conclusión de que las situaciones de juego y las actividades narrativas crean una comunidad de aprendices activos y comprometidos que impli-

can a las emociones y a la curiosidad infantil, introducen un tema o motivo humano/personal importante; piden una respuesta, un debate, compartir y reflexionar, e involucran a los pequeños en la solución de los problemas que se presentan en el mundo del juego. En Kajaani creemos que la ayuda del adulto en las iniciativas y experimentaciones que llevan a cabo los niños y las niñas conduce a cambios reales en su desarrollo y crea zonas de desarrollo próximo tanto en el juego como en el aprendizaje. ■

# Luces y sombras. Una propuesta de arte y juego

**Hojara Alonso**

**En Infantil, en el centro Valdeolea (Cantabria) nos hemos dado cuenta del valor de lo estético a la hora de presentar una propuesta de experimentación a los niños y las niñas.**

Indudablemente el juego genera participación, inclusión, comunicación y reflexión desde una experiencia compartida a través de adaptaciones educativas de las propuestas del arte contemporáneo, como la performance, la instalación, la escultura social, el arte corporal y de acción, el arte comunitario o arte relacional, etc, etc. (Javier Abad: «Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración».)

El curso pasado tuvimos la oportunidad de participar en un seminario de trabajo en el que conocimos a Javier Abad y su trabajo sobre arte y participación. Nos presentó propuestas de juego e interacción en instalaciones de arte contemporáneo y la posibilidad de trasladar esto al aula.

Nos pareció tan motivador que nos pusimos a experimentar de inmediato con pequeñas propuestas de instalaciones. Comenzamos con materiales naturales componiendo espirales y círculos, inspirándonos en imágenes de la tendencia de arte contemporáneo llamado Land Art.





Pero fue a través de una idea surgida en el grupo de trabajo donde surgió la idea de llevar a cabo una instalación grande en un aula vacía del centro.

Queríamos experimentar con la luz, las sombras y el color, deseábamos jugar con la sorpresa, con la búsqueda y el descubrimiento en un espacio a media luz y con objetos que invitasen a actuar mediante su transformación o simplemente a través de la interacción.

El planteamiento estético a la hora de presentar el material, en este caso superaba lo tridimensional incorporándose espacios proyectados, no materiales como luces, sombras y sonidos.

Después de unas cuantas reuniones de diseño de la propuesta y búsqueda de materiales, nos pusimos a dar forma en el grupo a la idea, algo caótica, que teníamos en nuestra cabeza.

Y esto fue lo que salió.



Utilizamos goma, pinzas y telas para dividir el espacio en forma de triángulo en el que situar diferentes ambientes pero sin perder la visión de conjunto, ya que las telas posibilitan ver de un espacio a otro. Queríamos jugar con el color de los tules, contraponiéndolo al negro y el blanco de dos grandes telas situada en dos esquinas del aula.

Preparamos una proyección en la que se veían imágenes de las niñas y los niños con fondos de distinto color y acompañadas por la música de Jean Tiersen, buscando un ambiente de calma y fantasía.

Rellenamos botellas de plástico con agua, aceite, colorante, papelitos de colores con formas, purpurina, juguetes pequeños del aula... Las colocamos de forma concéntrica intercambiándolas con linternas para ofrecer la posibilidad de crear en vertical, poder transportar y descubrir con el movimiento del contenido.



En cajas vacías perforamos formas y las tapamos con celofán transparente de distintos colores, dentro dejamos escondidas linternas, y las colocamos de forma concéntrica alternándolas con tubos de cartón tapados en su base con papel celofán de igual forma. Pretendiendo con ello ofrecer la posibilidad de jugar con el color proyectando sobre el espacio y los objetos.

En un soporte de mesa creamos una mesa de luz anclando un forro traslúcido grueso con unas bridas y recubriendo los laterales con una tela negra para esconder debajo un flexo. Encima depositamos cuatro montones de arena de colores con los que pudiesen crear en plano, dejar huella...





Colocamos un espejo irrompible en el suelo y junto con la proyección en la sábana blanca buscábamos ofrecer espacios de juego con la propia imagen, y la de los compañeros, además de su sombra y la de los objetos.



Muchos de los materiales que utilizamos los encontramos a nuestro alrededor, nos los ofrecen las familias o los sugieren los propios pequeños con sus exploraciones y descubrimientos. Son variados (no solo metálicos o plásticos) y no estructurados (paja, piedras, esponjas, tapaderas...). Cuando diseñamos las propuestas deseamos ofrecer a las niñas y niños un espacio de juego y experimentación libre y enriquecedor en el que puedan desarrollar todas sus capacidades y creatividad.

El día que presentamos la instalación de luces y sombras, simplemente les pedimos que observaran durante un ratito lo que les presentábamos para jugar y que respetaran durante el juego las creaciones de todos. Y la verdad es que aquella propuesta se transformó en un espacio de relación y experimentación con un ambiente tranquilo y acogedor que nos cautivó a mayores y pequeños durante casi dos horas. Y este ambiente hizo posible que no surgieran ni conflictos ni miedos y que todos participaran de forma activa y creativa con total libertad de acción. Surgieron verbalizaciones en cuanto a gustos, sentimientos y estados de ánimo, parecía que el asombro y la sorpresa les invitasen a hablar y a compartir todo lo que sucedía con los demás.

Al final nos juntamos para llevar al papel todo lo que habíamos vivido, para dar forma física a los sentimientos, a organizar la representación de nuestras emociones y vivencias personales.



Con esta experiencia hemos aprendido unas cuantas cosas. En primer lugar nos hemos dado cuenta del valor de lo estético a la hora de presentar una propuesta de experimentación a los niños y niñas, porque una propuesta estéticamente pensada y diseñada maravilla, atrapa y entusiasma al grupo de una manera que no habríamos creído. Por otro lado nos damos cuenta de la importancia de utilizar materiales no estructurados para el juego, materiales con los que convivimos y a los que podemos dotar de mil usos, y de esta manera promover la reutilización de aquello que en un principio podría parecer algo ya inservible.

Pero además de aprender, simplemente hemos disfrutado y nos hemos ilusionado con las ideas que surgían con fluidez entre nosotras, con el diseño y elaboración de las instalaciones, con la respuesta de los niños y las niñas y con lo que esto ha enriquecido nuestro día a día en la escuela. Porque, sin pensarlo, esta práctica la hemos hecho nuestra, de las maestras y de los niños y las niñas. Y es que está presente cada vez que



reunimos materiales para jugar y les damos forma, o esos materiales han quedado en el patio como recurso permanente y cada vez que los usan crean, inventan o les dan sentido de alguna forma que siempre hace que nos sorprenda.

Otra cosa que cambió fue el modo de evaluar las sesiones, somos más conscientes de los pequeños proyectos espontáneos y creativos que ellos desarrollan en las sesiones, en el modo de organizarse para replantear el espacio en grupo, en los momentos de juego simbólico, de comunicación, de simplemente deleite que los niños y las niñas van experimentando.

Por último también tenemos que comentar que esta experiencia nos ha hecho ver la necesidad de formarnos e investigar más en el terreno del arte y de las propuestas comunitarias sobre todo, para poder abordar en un futuro cercano una serie de proyectos que hemos pensado con toda la comunidad educativa. ■



# Individualizando la comida en el grupo de lactantes

La Escuela Infantil de La Milagrosa es una de las trece escuelas del ayuntamiento de Pamplona, pero con una peculiaridad: es una escuela únicamente de lactantes. Esto quiere decir que solo hay bebés de entre 4 y 10 meses, cuando comienza el curso escolar.

Quizá por esto, en el momento que comenzamos a oír hablar sobre Lóczy y Emmi Pikler, nos atrajo muchísimo su teoría y su práctica.

Empezamos a formarnos con Montse Fabrés, con quien comenzamos a andar, continuamos con Teresa Godall y fuimos adentrándonos en esta forma de ver y mirar a la infancia; en esta forma de hacer que parte de un cambio de actitud de la educadora hacia el niño y la niña, una

**En la Escuela Infantil municipal La Milagrosa, de Pamplona, las dos educadoras del grupo de latantes cuentan cómo han conseguido ser más respetuosas con los niños y las niñas al reorganizar e individualizar el momento de la comida.**

**Nerea Luquin**

filosofía que se centra en el RESPETO con mayúsculas.

Poco a poco fuimos cambiando cosas, todas muy relacionadas con nuestra actitud profesional y con el desarrollo del movimiento en libertad.

Pero el tema de la comida era algo que teníamos pendiente, un tema que Montse Fabrés siempre nos animaba a cambiar. Este cambio suponía la individualización de la comida, la búsqueda de una relación intensa con el niño o la niña al que das de comer, el acompañar a cada uno por turnos en lugar de a todos a la vez, el prestar atención a su iniciativa y respetar la libertad de movimiento en ese momento del día, etc.

En cursos anteriores habíamos ido cambiando cosas, intentábamos individualizar todo lo que podíamos, pero con todos los niños y las niñas sentados a la vez era incoherente.

El curso pasado tuvimos la suerte y el placer de poder conocer el trabajo que empezaban a realizar en la Escuela Infantil municipal de Ororbia, donde Rakel Iriarte, que en esos momentos dirigía el centro, nos contó una pequeña parte del trabajo que allí realizaban mientras nos enseñaba la escuela. El punto que más nos llamó la atención fue el de la comida, porque nos explicó cómo habían comenzado con su propio proceso de individualizar este momento del día.

Así que, ya a finales de curso que estábamos, nos fuimos de allí con el gusanillo de hacer cambios en ese momento del día, lo que,



muchas veces y más en lactantes, puede suponer un momento de estrés importante.

El curso siguiente, 2011-2012, lo comenzamos primero estableciéndonos como referentes, ya que en nuestras escuelas trabajamos en pareja educativa, dos educadoras con catorce niños y niñas lactantes, y en concreto en nuestra escuela nunca nos habíamos dividido a los pequeños, pero fuimos entendiendo que era necesario para trabajar ese curso de la manera que nos habíamos propuesto llevar a la práctica el momento de la comida. Así que nos propusimos convertirnos en referente y ocuparnos siempre de los mismos niños y niñas a la hora de los cuidados: comida, cambio de pañal y siesta. El resto de la jornada seguimos estando las dos con el grupo y disponibles para todos.

El tema del referente es algo que seguimos revisando y evaluando, puesto que, como ya he comentado, en nuestra escuela somos siempre dos educadoras por grupo.

En cuanto a la comida cambiamos las mesas que teníamos, que eran demasiado altas y no resultaban ni cómodas para los niños y niñas, ni facilitadoras de su autonomía en cuanto a sentarse y levantarse por sí mismos, por unas más bajitas que sí lo permitían. Las mesas y las sillas actuales tienen una altura de 36 y 17,5 cm respectivamente.

Pero el cambio más importante llegó cuando decidimos deshacernos de la trona, una trona para seis que por supuesto no facilitaba ni la autonomía, ni la libertad de movimientos, ni la individualización de la comida.

Ahora comenzamos dando de comer a los niños y las niñas de forma individual, mientras el resto sigue jugando en el aula. En nuestra clase no tenemos separación de la zona de comedor y la zona de juego, lo cual puede parecer un inconveniente, pero no lo ha sido, solo hay que organizarse un poco más.

Les damos de comer siempre en el mismo orden, lo cual es muy importante para que ellos y ellas vayan entendiendo y anticipando cuándo les toca, lo que contribuye a que el ambiente de los niños y niñas que “esperan” sea más tranquilo.

Los niños y las niñas más pequeños comen primero y en brazos, niños y niñas que no se sientan por sí solos, que tienen la oportunidad de comer recostados en el regazo, respetando



así su postura natural y favoreciendo además el contacto visual con la educadora y, por lo tanto, la relación en este momento del día tan importante.

Los que ya se sientan solos y se ponen de pie, y pueden estar cómodos en la silla, comen en la mesa.

Al principio, como todas las comidas de lactantes, cuesta. Es un esfuerzo conseguir que los que no están comiendo estén tranquilos, pero pronto entienden el orden establecido y saben esperar su momento con serenidad. Además, la mayoría de los niños y las niñas que no están comiendo, están jugando por la clase; si quieren se acercan, y no tienen esa sensación de espera que muchas veces tienen en la mesa o en las tronas, sobre todo al prin-

cipio de curso cuando no comen solos y tienen que esperar a que la educadora les dé de comer, sin otra cosa que hacer ahí sentados que eso: esperar sin sentido.

El dar de comer en brazos ha sido todo un descubrimiento. Nos hemos encontrado con gratas sorpresas; la primera es que a los niños y las niñas que les toca el cambio de biberón a puré, que muchas veces les cuesta, que no les gusta, que en ocasiones puede resultar algo complicado, al hacerlo de esta forma, cogiéndolos en brazos, en una postura muy similar a la que toman el biberón, les cuesta menos y el cambio es mucho más agradable y más grato; y la segunda cosa que descubrimos, y la más importante, es que al dar de comer aupas, la relación que se establece es mucho más intensa, tanto que contribuye, a

nuestro parecer, a fortalecer el vínculo afectivo con la educadora: el cruce de miradas es constante, la atención que prestan a nuestras palabras es patente y el interés por el momento de la comida también.

Una vez que su desarrollo motor lo permite, sin prisas y cuando empiezan a dar muestras de un interés por coger el vaso, la cuchara... los pasamos a la mesa.

Ahí en la mesa comienzan comiendo de uno en uno con la educadora, favoreciendo así también la relación. Cuando empiezan a manejar la cuchara pasamos a sentarlos de dos en dos y van comiendo con ayuda de la educadora, para terminar comiendo en una mesa más grande de cuatro a seis comensales, cuando ya prácticamente todos comen solos.

El resto de los niños y niñas juega en el espacio propio del grupo; si quieren se acercan a la educadora, a las mesas y pronto aprenden que no deben venir a jugar sobre la mesa, que pueden acercarse a saludar o a mirar pero que no pueden molestar a los compañeros y compañeras y, sin grandes enfados, se van a jugar por el aula. Es cierto que para que esto pase hemos ido viendo que era necesario ir cambiando algunas cosas: desde la distribución de las mesas en el espacio, que al principio estaban más en una zona de paso y resultaban de visita casi obligada para los que jugaban en la clase, hasta la necesidad de preparar en el fondo del aula, y el lugar más apartado de la comida, propuestas de juego que resultarían más atractivas que lo que pasaba en la zona de comedor (algo sumamente difícil).

Cuando terminan de comer de forma individual, pueden decidir qué hacer y se pueden ir bajando, se lavan, y pueden continuar jugando por la clase.

### Algunas reflexiones

Nos parece muy importante el tema de los referentes, el orden y hacerlo siempre de la misma manera. Por supuesto, cuando ya está establecido el hábito puede haber una flexibilidad. Por ejemplo, si un día un niño o niña está más cansado de lo habitual, podemos darle antes de comer para acostarlo antes también, aunque adelantemos su turno.

En nuestro caso, ha sido muy importante que las dos educadoras del grupo estuviéramos dispuestas a trabajar de esta manera.

Al principio nos costaba algo más de hora y media dar de comer a todos. Por eso, adelantamos un cuarto de hora este momento, y sabiendo que podíamos terminar un cuarto de hora después, ganábamos media hora. Tuvimos que ponernos de acuerdo entre nosotras y contar también con la disponibilidad de la auxiliar de limpieza y cocina. Sin duda, un proceso en el que hemos estado implicadas varias personas de la escuela. Quizá, también por ello, ha sido tan gratificante.

La comida no es igual todos los días, sino que ha ido evolucionando con los niños y las niñas. Al igual que ellos y ellas han ido cambiando, la comida también lo ha hecho. Hemos tenido que

ir adaptándonos a sus cambios y adaptando también los turnos de comida.

Desde el primer momento que comienzan comiendo en brazos intentamos respetar y tener en cuenta la iniciativa del niño y de la niña. Deciden si quieren comer o no, cuánta cantidad y qué quieren o no quieren comer. Ellos y ellas deciden, dando muestras así de su autonomía.

El momento de la comida se ha convertido en un momento mucho más agradable de lo que era en cursos anteriores. El comienzo fue difícil, pero cuando los niños y niñas entendieron la dinámica de ese momento, todo empezó a ser más fácil.

Ahora, en el momento de la comida los veo tranquilos, contentos, con ganas de comer y disfrutar. La comida se ha convertido en un

tiempo estimulante, un momento de relación con la educadora y un momento de relación entre ellos y ellas. Reconocen en qué turno comen y con qué compañeros. Colaboran, se imitan y la búsqueda de su autonomía es más notable en un ambiente tranquilo, que invita al relax y al disfrute.

Algo que nos ha animado mucho en esta tarea que hemos emprendido ha sido contar con algunos comentarios y observaciones que nos han hecho los padres y madres que han venido a pasar el día en la escuela y han tenido la oportunidad de ver y participar en nuestra comida, y al pedirles que contaran



por escrito la experiencia de pasar ese día con nosotras y sus hijos e hijas, nos encontramos con gratas sorpresas como éstas:

«...y cansados de tanta actividad, llegó la hora de comer. No salíamos de nuestro asombro. ¿Cómo se imagina alguien un grupo de catorce niños de un año a la hora de comer? ¿Cómo hacen solo dos personas para dar de comer a tantos? Ellos, tan pequeños, que presupones que no entienden de orden, y cuando los ves que ellos mismos se sientan en sus sillitas, esperando pacientemente su comida, no te lo puedes creer.

El comedor de la escuela a la que tantos años fui era mucho más caótico que aquella estampa, y eso que ya éramos mayores y educados... Ellos ya saben que hay que esperar, que hay un orden, unos tiempos, que ahora nos dan la comida y esperamos aquí sentados y ¡nos la comemos solitos! Quizá fue lo más impresionante del día, ¡toda una lección!» (Aitor y Ainhoa, padre y madre de Asier).

«...De la hora de la comida, qué decir, todavía estoy sorprendida de lo bien que transcurrió. ¿Cómo sabían esperar pacientemente a que llegara su turno de comida! Sé que esos logros no se consiguen de la noche a la mañana, sino que es fruto de meses de trabajo: por lo tanto, ¡enhora-buena por el buen trabajo realizado!» (Isabel, madre de Ekhi).

Hemos aprendido mucho en este primer año en el que hemos comenzado con este reto que era para nosotras el dar de comer individualizando y reorganizando ese momento de otra manera para ser más respetuosas con los niños y las niñas. Tenemos pocas certezas y algunas incertidumbres, pero tenemos la seguridad de que éste es el camino que queremos seguir.

El resultado ha sido más que grato. Somos conscientes de que nos queda mucho por aprender y por mejorar, pero estamos más convencidas que nunca de que ésta es la manera.

Gracias a Montse Fabrés, a Teresa Godall y a la escuela infantil de Ororbia, especialmente a Raquel Iriarte. ■



*Las fotos de este artículo han sido realizadas en la Escuela Infantil Municipal La Milagosa de Pamplona.  
Autor: Alfredo Hoyuelos.*

#### Un caso particular

Vladislav es un niño que vemos bastante nervioso, inquieto, que llegó a la escuela con 7 meses en la postura de sentado, sin llegar a alcanzarla por sí mismo y, en la que cada vez que se ponía nervioso, comenzaba a agitar las manos como sacando esa necesidad de movimiento que todos los niños y las niñas tienen y que él, desde esa postura en la que estaba totalmente estático, no podía satisfacer.

A la hora de la comida comenzamos a darle de comer en brazos, pero procurando respetar esa postura que, sin ser la suya, se había convertido en suya. Cual fue mi sorpresa cuando un día comenzó a echarse y, al quedar en una postura cómoda, recostado en el regazo se relajó y dejó de agitar las manos.

Si quería incorporarse yo misma se lo facilitaba y al quedar de nuevo sentado volvía a agitarse; y, a la inversa, al recostarse se volvía a relajar, estableciendo conmigo desde esa postura mucha más relación, una relación intensa y relajada. Fue entonces como descubrimos que, desde esa postura, el momento de la comida podía ser mucho más grato para Vladislav y también para mí. Siempre traté de respetar su iniciativa en su forma de comer, en su ritmo, en su deseo de relación conmigo.

Ahora, con 16 meses, Vladislav ha seguido el «protocolo» y la «coreografía» establecida y come en la mesa junto con otro niño. Empieza a tener mucho interés por la cuchara y el tenedor y, poco a poco, los comienza a manejar y a comer él solo. Es un momento en el que está a gusto y disfruta mucho.

# Una reunión de grupo diferente

Pilar Serrano

Todos los años, cuando se acerca la fecha de la reunión trimestral de familias, pienso en cómo podría prepararla para que no resulte una simple transmisión de contenidos.

En estas reuniones cuento las normas del grupo, el plan de trabajo, cómo funciona el grupo, que rutinas seguimos... y todo esto es necesario, pero no conseguía uno de mis objetivos, y es que los padres y las madres participen más allá de las preguntas que suelen formular normalmente.

Siempre había optado por explicar todo en un tono divertido intentando buscar la sonrisa y atención de las familias, pero esta

vez quería incluir alguna dinámica de grupo diferente y de ese modo conseguir una participación más activa. Quería desviar un poco la atención sobre todo lo curricular en favor de las relaciones que los pequeños establecen entre ellos, qué juegos prefieren, qué materiales utilizan, es decir, conectar más con su mundo y sus intereses.

En otras ocasiones solía preparar la estancia para recibir a los papás y mamás. Disponía las sillas en filas o en círculo y retiraba mobiliario para conseguir más espacio. Esta vez, lo primero que hice fue sentarlos en el sitio de sus hijos a medida que entraban en clase.

Su reacción fue de sorpresa y se fueron sentando en sus sillitas con una sonrisa en la boca. Se generaron conversaciones muy interesantes entre ellos y un ambiente mucho más distendido.

Como estábamos trabajando el cuerpo humano, les dije que mientras yo les iba explicando lo que íbamos a hacer ese primer trimestre, mi compañera les iba a repartir unas bolitas de plastilina con la que debían hacer un monigote de sí mismos.

Después dejarían el monigote a sus hijos como regalo. La verdad es que los papás y mamás se esforzaron mucho y derrocharon creatividad.



Evaluando la actividad junto con mi compañera y las familias que asistieron comprobamos que se habían sentido muy bien realizando la figura de plastilina para sus hijos, la habían realizado pensando en ellos y la tarea había provocado muchas risas generando un ambiente más cálido y acogedor en la reunión. Todos coincidían en las ganas que tenían de ver a sus hijos por la tarde para que les contasen si les había gustado su muñeco. Pero lo mejor de todo fue ver la cara de los niños y las niñas cuando llegaron a la estancia y descubrieron que sus papás y mamás habían estado en su clase, en sus sillas y les habían dejado tan bonito regalo.



Como había familias que no iban a poder asistir a la reunión, el día anterior se llevaron las bolitas de plastilina preparadas a casa y entregaron la figura a la maestra por la mañana. Todos los pequeños recibieron con ilusión ese detalle que con tanto amor les habían hecho las personas que más les quieren, sus papás y mamás. ■

# La feria

**Este artículo presenta la experiencia de un centro de interés llevado a cabo en la Escuela Infantil Gloria Fuertes de Alhama de Murcia.**

Nos encontramos en ocasiones en la situación de valorar en el claustro la posibilidad de incorporar a la metodología del centro las propuestas de trabajo realizadas por las editoriales. Llegados a este punto se nos plantean una serie de cuestiones, entre otras, si realmente se está partiendo de las necesidades e intereses reales de los pequeños y si se nos está permitiendo a los maestros y educadores ser creativos e innovadores. La conclusión a que llegamos y que tenemos bastante claro, es seguir con los planteamientos y las líneas que nos marcamos en nuestro proyecto educativo y que son las que nos definen como escuela.

Para ello, entre otras propuestas, llevamos a cabo nuestro trabajo a través de Centros de Interés, pues parten de las necesidades e intereses reales de los pequeños y se fundamentan en el principio de globalización. Estos centros son elaborados por el propio equipo educativo tomando

## Salvador Alcón

como referencia aquellos acontecimientos que ocurren en el entorno próximo, los cuales son vivenciados por los niños y niñas y por lo tanto les resultan significativos.

Así, uno de los centros de interés que llevamos a cabo en el centro es el denominado “La Feria”.

### ¿Por qué este centro de interés?

Porque parte de la celebración en nuestro municipio de las Fiestas Patronales y que nosotros trasladamos a la escuela sin ninguna connotación religiosa, ya que la feria de Alhama es una fiesta tradicional de

gran motivación para los pequeños debido a las atracciones y la variedad de actividades que se ofertan (teatro, cuentos...). Por ello, una vez acabado el periodo de adaptación trabajamos dicha fiesta como primer centro de interés de nuestra programación.

### ¿Qué pretendemos?

Con la realización de este centro de interés tratamos de favorecer el desarrollo de la motricidad gruesa mediante actividades y juegos de expresión corporal; el desarrollo de la motricidad fina a través de actividades manipulativas y de expresión plástica; experimentar sensaciones a través de texturas, sonidos...; fomentar las relaciones sociales con compañeros, adultos y docentes del centro; contribuir

al desarrollo del lenguaje permitiendo a los pequeños que se expresen, que relaten las experiencias vividas en la feria... En definitiva, nos planteamos toda una serie de objetivos a conseguir a través de la realización de las distintas actividades, las cuales van a contribuir al desarrollo integral del niño compartiendo un eje común como es en este caso «la feria», tema que por su cercanía al niño y el interés que despierta va a ser significativo para él y por lo tanto de gran carga motivadora.

### ¿Cómo lo desarrollamos?

Dentro de las actividades que realizamos encontramos actividades en gran grupo, en pequeño grupo e individuales.

El fin último de las distintas actividades es su representación gráfica mediante la cual los niños y las niñas habrán realizado el «libro de la feria» compuesto por distintas fichas individuales trabajadas a través de distintas técnicas: picado, rasgado, pintura con pincel, con las manos... Pero previo a esto realizamos otras actividades en gran grupo y en pequeño grupo.

Empezamos por transformar el aula y los espacios comunes del centro. Los pequeños rasgan papel





seda de distintos colores para hacer las banderillas y realizan bolas con papel de periódico envueltas en papel celofán de colores para hacer las luces de la feria que posteriormente unimos en un cordón y colgamos de pared a pared. Colocamos murales con fotografías de distintas atracciones y eventos de las fiestas. Realizamos murales con los cohetes de la feria utilizando para ello bolitas de plastilina que los pequeños expanden con las yemas de los dedos. De esta manera el espacio queda decorado como si fuera el recinto ferial.

Realizamos distintas sesiones en las que simulamos en el aula algunas atracciones de la feria por ser las más significativas para ellos. Para representar la atracción «El tren de la bruja», colocamos las sillas en fila para que se sienten y el educador va pasando con la escoba para que los pequeños se la quiten. Luego son los propios niños y niñas los que van representando este papel. Previo a esto han rasgado papel de periódico para hacer las escobas, se han preparado los tickets y la taquilla para que los pequeños puedan ir a comprarlos y poder montarse en la atracción. Cuando ya están preparados y con los tickets en la

mano, los recogemos y comenzamos con el juego.

Para representar la atracción de los coches de choque cogemos cajas que los pequeños pintan y decoran poniéndoles los parachoques, las luces delanteras, las luces de los frenos...Y posteriormente los educadores les colocamos unas cintas a modo de tirantes para que los pequeños se puedan meter. Una vez que tenemos los coches preparados nuestra clase se convierte en una pista en la que poder disfrutar con ellos. No sin antes haber pasado por taquilla y sacado el ticket.

Otras atracciones que representamos son la pista americana utilizando pelotas y materiales de psicomotricidad a modo de obstáculos, la atracción de las colchonetas, algunas casetas de la feria y la tómbola.

Además de estas actividades diariamente en asamblea los pequeños cuentan sus experiencias: si fueron a la feria, con quién, qué hicieron, qué es lo que más les llamó la atención...

En este aspecto una de las cosas que más les suele impactar son los cohetes, y algo muy típico en nuestro pueblo es el «Castillo de fuegos artificiales», que a muchos niños y niñas les suele causar miedo, por eso en clase intentamos hacérselo más cercano hablando sobre el tema, simulando los cohetes corporalmente y a través de su expresión plástica utilizando bolitas de plastilina que los niños y las niñas expanden con los dedos y que acompañamos con el sonido.

Como actividad final, el día en que acabamos este centro de

interés creamos una feria en el patio. En esta actividad participan los niños y las niñas del grupo 2-3 y los del aula mixta. Para ello se habilitan cinco zonas para cinco «atracciones»: los coches eléctricos que se sitúan en el arenero, las camas elásticas se colocan en la zona de los columpios, el tren de la bruja se ubica junto al tren del patio, la tómbola se instala dentro de la cabaña y por último en el porche las bicis simulando el «scalextric». El material utilizado para esta feria (coches, caballos...) son los materiales que los niños y las niñas han ido creando en las actividades anteriores. Durante este día, los niños y las niñas van pasando por las distintas atracciones en las cuales hay un educador de referencia encargado de vender los tickets y de dirigir la actividad en esa atracción.

Después de casi treinta años de experiencia que tiene el centro, creamos, por los resultados obtenidos, que esta propuesta acompañada de otras como talleres, proyectos de innovación... son métodos que nos ayudan a desarrollar nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que el pequeño y todo lo que le rodea son el centro y principal motor del mismo. ■



# La **reunión** de «mamá y papá»

## o el juego de mirarse por un agujerito

Juan Pedro Martínez

Queremos en esta ocasión presentar dentro de esta sección la palabra de los niños y las niñas, por aquello que decimos de que los escuchamos y tenemos en cuenta sus opiniones.

Estamos en un grupo de niños y niñas de 5 años, acostumbrados a hablar en grupo para debatir mil y un temas. Antes de la reunión de clase con las familias, preparamos la sala, las sillas en círculo y...

¡Por favor, señores y señoras, síntense! A ver, cada uno se convierte en el papá o la mamá de su niño o niña, y vamos a ver qué cuentan de: ¿Cómo se portan en la casa?

A continuación podéis ver qué opiniones salieron de este «ponerse en el papel de» e intentar verse desde fuera, medio en juego, medio en verdad, con la broma, el deseo, lo que dice el amigo, etc.

¡A ver cuéntenos! ¿Cómo se porta su niño...?

**MANUEL:** Un poco mal porque tiene otra hermana y le muerde. Cuando yo me porto bien, él se porta bien.

**MARTÍN:** Se porta bien porque se ríe.

**ALBERTO:** Se porta bien y le doy chuches.

**RODRIGO:** Se porta bien, pero es un poco travieso, porque le tengo que vigilar para que no haga cosas malas: ver la tele todo el día, jugar a la «wee» todo el día, está todo el día jugando al ordenador.

**ÁNGELA:** Se porta bien y le compra chuches.

**MARTA:** Se porta un poquillo mal.

**MARÍA:** Se porta bien porque juega con su hermano y le doy chucherías. Le gusta jugar solita. Con su hermano se porta bien.

**NATALIA:** Que se porta mal porque no juega con su hermana. Que juega solita.

**PABLO:** Es un poco travieso algunas veces cuando van a ducharlo. Su hermano Miguel se porta un poco mal. Miguel algunas veces le molesta. Se pone en su sofá y se pone todo el día a jugar a la PSP, y su hermano Andrés hace muchas pesas y está muy fuerte.

**MAR:** Se porta bien, hace todo sin protestar y cuando se hace daño no llora.

**GABRIEL:** Que le gusta coger el mando de la tele a su mamá, y

se quiere ir con su mamá a la cama a descansar de día.

**ALFREDO:** Que se porta muy, muy mal, porque algunas veces se tira la comida a la cabeza y le digo que está castigado para toda la semana.

**CANDELA:** Se porta bien, porque corta los papeles. No, mejor mal, porque arranca los papeles, y porque saltó con un palo un ojo a una niña y que se partió los dientes.

**SAÚL:** Que se porta mal porque siempre está tirando los cojines y me molesta mientras duermo. Pega puñetazos, dice palabrotas y se ha roto un diente. Le doy helados cuando se come todo.

Estas aportaciones tan variadas, que iban en ocasiones acompañadas de un tono realmente serio de adulto, se leyeron media hora después en la reunión con las familias, con las consiguientes sorpresas, risas, justificaciones, explicaciones y demás.



Pero lo más interesante fue el debate que se abrió sobre la imagen que tiene cada niño y niña sobre su propio comportamiento, la valoración moral que ya demuestran y la asunción de los mensajes que los adultos más cercanos les transmitimos sobre sus formas de actuar.

Aparecen bastante claramente los modelos de actuación que ellos perciben que deseamos, y algunos de las situaciones que generan conflic-

tos –la relación con los hermanos, los premios y castigos, los deseos no satisfechos...

Escuchar realmente lo que dicen, recogerlo en grabación o por escrito y sumergirse en lo que dice cada niña o niño concreto, nos aporta la gran fuerza que suelen tener el contenido de sus mensajes, y que si los adultos somos consecuentes, nos llevará a replantearnos bastantes de nuestras actuaciones. ■

# Sistema Amara Berri

## 40 años de compromiso con la educación

Los inicios del Sistema Amara Berri se remontan a 1972 cuando Loli Anaut y un grupo de maestros y maestras impulsaron en un centro de Bizkaia lo que se conoció como la experiencia del Equipo de Durango. Durante siete años, y desde una concepción basada en los principios de la escuela activa, investigaron y experimentaron en Educación Primaria una forma diferente de plasmar la práctica educativa. Los niños y las niñas adquirían un papel mucho más activo, con lo que el rol del maestro e incluso el de las familias también se modificaba. Se generaron estructuras organizativas y cambios metodológicos que quedaron reflejados en la publicación *La escuela que pudo ser*, Editorial Zero. En 1979 comienza en la escuela pública Amara Berri la investigación y la innovación en Educación Infantil.

### Elena Guerrero

Año 1979. Loli Anaut se traslada a Donostia, San Sebastián, y a propuesta del Departamento de Educación inicia esta investigación en el Colegio Público Amara Berri, esta vez en Educación Infantil. Su carisma y liderazgo contagió el entusiasmo a un pequeño equipo que fue sumándose a ese deseo de investigar e innovar en esta etapa educativa.

Partiendo de los grupos de tres años, y paulatinamente en los de cuatro y cinco años, el equipo fue organizando los espacios, los tiempos, los recursos, reflexionando sobre las bases teóricas que impulsaban el cambio y analizando continuamente su práctica docente. Esta fase de experimentación fue cumpliendo sus expectativas y creando un cuerpo pedagógico y organizativo sólido. Se puso en marcha una estructura organizativa y de formación que dio estabilidad, generó confianza en el equipo y en las familias y aportó las bases para el desarrollo futuro del proyecto.

Sin embargo, como casi siempre que se hacen propuestas alternativas e innovadoras, surgieron dificultades por parte de algunos colectivos que tenían sus recelos tanto en la forma de plantear el proyecto como en la consecución de resultados. Se realizó un gran esfuerzo para explicarlo, justificarlo y argumentarlo.

Los apoyos que desde distintos estamentos públicos y particularmente los ánimos que llegaban desde tantas y tantas familias nos dieron confianza y ayudaron a consolidar el proyecto.

Durante los siguientes años el número de docentes y alumnado implicados en el proyecto fue creciendo y permitió constatar que era generalizable.

Esta experiencia se recogió en el libro *En una escuela pública. La globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto*, editado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Simultáneamente, cuando los niños y niñas que iniciaron la experiencia fueron incorporándose a los ciclos de la Educación Primaria, la metodología en esta etapa se fue adecuando para dar continuidad a la etapa de Educación Infantil.

En este recorrido, profesorado de otros centros, con deseos de cambio, se fue acercando a Amara Berri para conocer los fundamentos y la puesta en práctica de este sistema. En muchas ocasiones tenían el objetivo de que esos cambios implicasen a su centro en su globalidad.

Desde la escuela Amara Berri, y en la medida de sus posibilidades, se les acogió y proporcionó la ayuda que demandaban. Llegó un

momento en que este servicio adquirió un gran volumen y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco nombró al CEIP Amara Berri “Centro de investigación e innovación educativa” dotándolo de un equipo que asumiría funciones de formación y asesoramiento a otros centros.

Fue el embrión de la actual Red de centros del Sistema Amara Berri.

### **El ser y el hacer**

En el eje de este Proyecto Educativo está la concepción que tenemos del alumnado, de la persona. La concebimos como un ser global del que nos interesan todos los campos en el desarrollo de sus competencias; los relativos a su personalidad, a las relaciones sociales y los relacionados con áreas o disciplinas.

Siendo conscientes de que cada persona es única, con su propio esquema conceptual y emocional, con sus propios intereses y motivaciones y con su propio potencial, pretendemos que cada cual pueda avanzar a su propio nivel y ritmo respetando su individualidad. Nuestra meta es el desarrollo armónico y global de cada niño, de cada niña.

Aunque en los centros se suele llegar a acuerdos generalizados sobre la intencionalidad educativa, la dificultad estriba en cómo hacer coherente la práctica con esa intencionalidad.

Buscando la coherencia entre la intencionalidad educativa y la práctica, y sabiendo que cualquier metodología no genera lo mismo, programamos a través de actividades significativas para el alumnado en las que el juego adquiere un valor relevante. Son actividades en las que el alumnado vive y porque vive, aprende.

La organización del aula se realiza a través de contextos de aprendizaje sociales, estables y complementarios y es una estrategia clave en la intervención con el alumnado.

Los aulas de dos, tres y cuatro años de Educación Infantil están estructuradas en cuatro contextos o zonas (Casa, Teatro, Juegos, Plástica) en las que se desarrollan diferentes actividades adecuadas a cada edad. En las de cinco años aparecen dos nuevos contextos (Tienda y Taller de palabras).

Los contextos son estables, y el alumnado rota por ellos periódica y sistemáticamente. Volver a realizar las actividades en diferentes momentos, con distinto esquema conceptual y emocional, permite profundizar en las competencias que cada contexto posibilita.

En todos ellos la interacción social adquiere una gran relevancia ya que es en esta interacción donde los esquemas conceptuales, emocionales y actitudinales de cada persona van modificándose.

Las sesiones colectivas se llevan a cabo con todo el grupo de niños y niñas de cada clase cada vez que entramos en el aula (al llegar por la mañana, tras el recreo, después de la comida, al entrar por la tarde) y tienen una duración de entre treinta y cuarenta minutos.

El primer momento es de acogida y regulación. Gran parte de la actividad que realizamos en sesiones colectivas está ligada al desarrollo del lenguaje. En el «diálogo vivencial», estrategia de conversación en la que se abordan temas de su interés, el profesorado interviene interrogando, proponiendo, matizando, ofreciendo modelos para que su expresión oral vaya siendo cada vez más rica.

Los diferentes bloques del programa de música (cultura musical, audiciones, canto, juegos musicales, lectura...) también se trabajan en estas sesiones.

La «colectiva» es una situación en la que se trabajan con intensidad muchos elementos de autocontención y de la regulación de la comunicación en grupo: participar, esperar el turno, escuchar, seguir con el tema o proponer cambiarlo, discrepar... y en la que se presentan y normalizan las actividades o materiales nuevos y las pautas para su utilización.



En «El teatro» seguimos trabajando fundamentalmente el lenguaje oral. Sirviéndonos de los cuentos y otras actividades intentamos enriquecer su forma de expresarse y hacerla cada vez más precisa y completa.

Los cuentos nos permiten hablar de las situaciones y personajes que aparecen, y de las emociones y vivencias que suscitan. Algunos de ellos se tratarán con mayor profundidad y posteriormente serán representados. Después de decidir en común qué debe aparecer en el decorado, cómo lo haremos y cuál será la caracterización de los personajes, por grupos lo irán preparando para representarlo ante la clase. Como en este caso, todas las actividades tienen un «para qué» o «salida» social en el que la crítica se convierte en un elemento que sirve para avanzar.

Los niños y las niñas disponen de una mediateca con diferentes tipos de textos: cuentos, textos científicos, canciones, poemas, folletos, álbumes... en ocasiones creados por ellos y ellas. Las tecnologías de la información y la comunicación nos permiten incorporar nuevos soportes.



En «La casa» pretendemos que expresen su mundo interior y afectivo, por medio del juego simbólico y de roles.

También queremos seguir potenciando la relación e interacción con sus iguales y que sigan avanzando en su proceso de socialización a través del juego libre en el que organizan todo tipo de actividades (hacer la comida, cuidar las plantas, ir de excursión, sacar a pasear a los muñecos...). Asumen los roles con los que más se identifican o los que los demás en un momento dado les asignan. Encuentran espacios diferenciados: la cocina-comedor y el dormitorio. Los elementos que se utilizan son «de verdad» y se introduce el uso del agua para bañar a la muñeca, cocinar, fregar, regar las plantas...

En los grupos de cinco años, la casa está relacionada con «La tienda» en la que se abastecen de los productos que necesitan. Se trata de una actividad-juego basada en la compraventa con la que pretendemos que desarrollen conceptos matemáticos en una situación de juego muy ligada a sus intereses y vivencias, en la que encuentran grandes posibilidades de manipulación, de elaborar y contrastar hipótesis, de comprobar los resultados...

Para ello en la casa elaboran un pedido y preparan el dinero que van a necesitar. En la tienda, por su parte, elaboran, organizan los productos que van a poner a la venta, atienden a la clientela y controlan los ingresos y pagos. Los pasos que tienen que dar para elaborar este pedido

como para realizar cualquier otra actividad están recogidos en el «método de trabajo». Su uso les posibilita adquirir autonomía y ser conscientes del proceso en el desarrollo de la actividad.

Como en cualquiera de los contextos, al finalizar la sesión, todos los materiales se guardan en el lugar que les corresponde potenciando actitudes de respeto y responsabilidad hacia lo que es común.



En el «Taller de artes plásticas» se fomenta la expresión y la creatividad a través de la creación libre en la que utilizan diferentes técnicas y materiales. La producción es muy amplia y se muestra en las exposiciones o en los medios de comunicación escolares (prensa, televisión, web...) que gestiona el alumnado de Educación Primaria.

Mediante la manipulación y la experimentación, los niños y las niñas en el contexto «Los juegos» irán descubriendo las características de los objetos y estableciendo relaciones entre ellos.



A través de juegos matemáticos y científicos desarrollan las capacidades de observación, atención, concentración, creación, disfrute, esfuerzo, elección, autonomía, respeto por el trabajo de otros...

El profesorado interviene siguiendo los procesos individuales proponiendo nuevos retos y planteando estructuras organizativas que potencien la cooperación entre los pequeños.

A través del juego psicomotor, en un espacio especialmente diseñado para posibilitar e impulsar su expresión a través del movimiento, el alumnado participa en juegos y vive situaciones en las que prima el placer por el propio movimiento, la superación de miedos, los logros y los retos. Es una situación que les supone una importante movilización de emociones y sentimientos (construcción, destrucción...) Es también un lugar para el juego simbólico y un marco de actividades de representación.

El «Rincón de las letras» tiene como objetivo el conocimiento de algunas de las características del código escrito, percibiendo las peculiaridades y el lenguaje propios de cada tipo de texto.



Partimos desde el inicio de textos diferentes, que aún siendo sencillos, tengan significado, interés y funcionalidad. Su propio *nombre* y el de sus compañeros y compañeras para distinguir sus pertenencias: carpetas, trabajos individuales, almuerzo..., el *menú*, para saber qué vamos a comer cada día en el comedor, la *fecha*, *cuentos*, *poesías*, *notas* para informar a las familias, breves *noticias* para confeccionar un periódico de clase, *cartas*, *postales*, *libros* creados por los propios niños y niñas sobre algún tema que les interese...

Desde el respeto al ritmo individual, el profesorado promueve el análisis y la reflexión sobre los textos leídos y escritos, animándoles y dándoles seguridad y apoyo frente a las dificultades.

Todos los contextos son complementarios. En cada uno de ellos se favorecen avances conceptuales y se generan situaciones emocionales y sociales diferentes. Se ofrece un abanico amplio donde se pueden desarrollar las competencias en sus diferentes dimensiones. La suma de todas ellas conforma el currículo.



Todas las actividades planteadas en Educación Infantil tienen su posterior desarrollo en Educación Primaria. Con el objetivo de respetar la diversidad y el ritmo individual y dar continuidad a los procesos iniciados, cada contexto del aula se convertirá en un departamento especializado en el que se trabaja con programas de ciclo y mezcla de edades.



En la estructura pedagógica la mezcla de edades es un elemento más que amplía el marco de diversidad y de interacción social y por ello se promueven situaciones en las que confluye alumnado de las dos etapas. Actividades de cuentacuentos en las que los mayores intervienen en las aulas de los pequeños, participación conjunta en exposiciones y en programas de radio y televisión, colaboraciones en el periódico y en la web escolar dinamizados por el alumnado del tercer ciclo, fiestas... Todas ellas potencian el desarrollo constante de dinámicas cooperativas.

### Participación de las familias

Un proyecto educativo concebido como un marco de crecimiento personal y grupal para toda la comunidad educativa implica necesariamente a las familias. Desde la confianza y el interés común, el avance de cada niño y niña, esta relación está marcada por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea educativa.

Cuando una familia opta por una escuela apuesta por un proyecto. Los primeros contactos, incluso antes de tomar la decisión de matricularse en nuestros centros, además de ser un espacio para compartir información, se convierten en un ámbito de formación y una oportunidad para generar confianza; confianza muy necesaria para que en la primera escolarización, en Educación Infantil, pueda generarse el apego con su maestro o maestra.

Posteriormente en las entrevistas personales y en las reuniones generales dedicamos tiempo y esfuerzo a explicar detalladamente el programa y compartir aspectos relacionadas con el seguimiento de su hijo o hija.

Ese conocimiento y esa confianza inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas y permite la participación activa en estructuras y actividades del centro.

### Red de centros

El trabajo en red posibilita la interacción con otros profesionales y ayuda a reflexionar y mejorar la práctica diaria influyendo positivamente en los pequeños. En la actualidad dieciocho centros muy diversos, con más de setecientos profesionales de la educación y ocho mil niños y niñas implicados, desarrollamos un modelo propio en el que compartimos un proyecto educativo, unos principios y características metodológicas y unas estructuras organizativas y de formación que acogen a los centros en su globalidad.

Juntos, y desde la singularidad de cada centro, hemos impulsado cambios organizativos y metodológicos que han modificado el rol del alumnado, del profesorado y de todos los sectores de la comunidad educativa. Han posibilitado una mejor atención a la diversidad, una mayor interacción social y un mayor desarrollo de las competencias del alumnado. Como sistema abierto que es, durante todos estos años, se ha ido adaptando continuamente y dando respuesta a las necesidades que la sociedad demanda: una diversidad cada vez más compleja, la incorporación de tecnologías de la información y comunicación para potenciar el aprendizaje y el conocimiento, la mayor participación de todos los sectores de la comunidad educativa...

La incorporación de éstos y otros elementos desde la reflexión sobre la práctica y la investigación ha ido consolidando unos logros que nos impulsan a seguir innovando, mejorando y consolidando nuestro proyecto.

Todo ello ha hecho que para muchos sectores educativos el Sistema Amara Berri sea un referente de buenas prácticas que ha ayudado a valorizar la educación pública. ■

[www.amaraberrisarea.hezkuntza.net](http://www.amaraberrisarea.hezkuntza.net)

ANAUT, L. (2004): *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

# La lectura

## como acto social en la escuela

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo

que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita... (Delia Lerner)

Cada mañana al llegar a la escuela nos encontramos con un rato placentero de lectura. Después de los saludos y las despedidas, una música tranquila se empieza a escuchar y, poco a poco, nos vamos dejando llevar por las portadas de los libros, nos buscamos amigos con quienes compartir este ratito y preparamos su

**Leer necesita de un proceso colectivo en el que encontrarse con otras personas, mayores y pequeñas, con las que irse apropiando del lenguaje escrito, poco a poco y de manera placentera. Generar espacios que posibiliten cada mañana estos procesos nos ayuda a cuidar un ambiente cercano y cómodo en el que hay bastantes posibilidades de crecer leyendo y disfrutar con ello.**

que también los hay que nos acompañan durante meses y meses porque nos satisface leerlos una y otra vez. Esta mañana una niña quería enseñar a su mamá un libro nuevo, algunos se han acercado y, al poco, la lectura se comenzaba a oír debajo de unas cuantas cabezas pegadas. Es un tiempo bonito de cantos, de risas y de diálogos cortos que van sucediendo al hilo de las ilustraciones y de las memorias de aquellos cuentos que ya han sido relatados por adultos o por otros niños mayores.

**Ana P. Rodríguez, Marisa Víctor**

cojín al lado del nuestro para que se siente cómodo y acepte nuestra invitación. Los libros van cambiando de tiempo en tiempo, buscando el efecto sorpresa aun-

Asimov afirmaba que el libro es el medio audiovisual más sofisticado que existe, puesto que se acciona y se pone en funcionamiento con la simple voluntad de su usuario. Aunque desde luego no puede atribuirse sólo a la escuela la responsabilidad hacia la lectura, no cabe duda de que un reto que afronta la institución es el de generar en sus alumnos esa voluntad de «accionar el libro» de que hablaba Asimov. Se trata de hacer que leer responda a un deseo más que a una obligación, mostrar que la lectura tiene una dimensión personal, lúdica y placentera que, una vez conocida, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentarse y de gratificar a quien la ejerce.

Las propuestas de lectura que planteamos pretenden articular dos objetivos: lograr que los niños y las niñas se apropien progresivamente del «lenguaje que se escribe», de lo que éste tiene



de específico y diferente de lo oral-conversacional, de los diversos géneros de lo escrito, de la estructura y el léxico que son propios de cada uno de ellos y, que aprendan a leer por sí mismos. Las situaciones de lectura que encuentran cada mañana tienden a enfrentarlos directamente con los textos para buscar indicios que les permitan verificar o rechazar sus anticipaciones sobre lo que está escrito, para que se arriesguen a interpretar sin temores y descubran el placer de crear sentido desde lo escrito.

#### **Pero no siempre leemos en solitario...**

Tal y como nos recuerda Lucía, alumna ahora de 5º: «Aprendíamos cantando, por ejemplo del debajo de un botón ton, ton..., eso es un cuento y lo aprendimos cantando.» Hay muchas formas de leer, dependiendo de la finalidad, del momento, del tipo de texto... Y nos parece importante descubrirlas y experimentar con ellas dentro de la escuela. Compartimos con Marta Soler la idea de que «Leer implica compartir espacios, construir

pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual, sino colectivo.» Por eso, en nuestras clases también hay momentos para que la lectura sea compartida.

#### **Los mayores no cuentan**

Irene: «Un grupo de niños de otra clase vino una vez a contar un cuento que decía que los ratones se llevaban nuestros dientes para limpiar a los elefantes, todavía me acuerdo, porque me lo creí.»

Esta es una actividad que implica a mayores y pequeños emocionalmente, aunque sobre los mayores recae la responsabilidad de la preparación y desarrollo, siempre vividas con ilusión. En la primera asamblea con los mayores de la escuela, 5º y 6º, tras una presentación del curso en la que tienen cabida los proyectos de siempre, nace también una nueva responsabilidad que les enganchará semana a semana, y a la que llamamos «Cuentos en Infantil». Como no podía ser de otra forma, toman la palabra los chicos y chicas de 6º, expertos ya en estos lares y orgullosos de su dominio sobre el tema.

«Mirad, ahora nos toca a nosotros y nosotras ir a contar cuentos a las clases de infantil, una vez a la semana. Lo primero es preguntarle a las maestras qué día les viene mejor. Y así, cada semana vamos tres de nosotros (o cuatro), nos preparamos un cuento y se lo contamos.»

Entre sonrisas y satisfacción alguien sigue aclarando la cuestión:

«Para contar un cuento, primero hay que prepararlo, escogéis uno y decidís cómo queréis hacerlo, puede ser narrado, con marionetas o

como un teatrillo. A veces nos disfrazamos y eso, pero hay que ensayarlo bien.»

Los veteranos y las veteranas asienten con bastante dignidad, pero en quinto aún persisten algunos miedos y dudas, por lo que los de sexto vuelven a intervenir:

«No os preocupéis, Víctor (maestro de infantil) siempre nos ayuda y sube a enseñarnos cómo contarles cuentos, qué es lo que más les gusta y cómo lo podemos hacer...»

Y es así como, semana tras semana, la magia del cuento, de la imaginación, va recorriendo a mayores y pequeños, hilando entre ellos una relación muy especial.

A veces los chicos hacen su labor al modo tradicional, sosteniendo un gran cuento entre sus brazos, tal como lo hicieron con ellos sus maestras, mostrando los dibujos y personajes a todo un corro expectante totalmente entregado para la ocasión. También hay veces en que estos cuentacuentos dejan salir toda su creatividad, montando representaciones variadas con telas, objetos y músicas variadas, y otras simplemente, aunque no



menos importante, sentándose entre los más pequeños y compartiendo con ellos las páginas de un cuento elegido casi al azar.

Y es así como mayores y pequeños, caminan juntos entre palabras, ideas e imágenes, descubriendo y disfrutando juntos en un viaje muy especial.

### Otros lectores nos acompañan...

Al entender la lectura como un acto social complejo, tratamos en todo momento de articular lo que ya conocemos por las teorías del aprendizaje (constructivismo, interacción, aprendizaje situado...) con las reglas y exigencias institucionales, y esto requiere conciliar los objetivos escolares con los objetivos personales de los alumnos.

Elaborar una buena propuesta para que la lectura sea abordada en toda su complejidad, requiere ensayos y una reflexión crítica y profunda sobre cada uno de ellos, pero requiere también de la cooperación constante con distintos agentes empeñados en la misma tarea.



Es necesario buscar la «continuidad natural» de estas actividades de lectura. Establecer un sistema de préstamos de los libros de biblioteca para llevarlos a casa, o proponer también lo contrario: que los niños aporten a la escuela libros que pueden tener y que los «presten» al rincón o biblioteca de clase. Se puede establecer, con una cierta periodicidad, un momento de recomendación de lecturas, donde los niños y las niñas recomiendan o desaconsejan a sus compañeros libros que han leído y, sobre todo, facilitar el encuentro entre lectores que se acompañan de forma natural y espontánea, tal y como recuerdan Julia y Miriam.

Julia: «No me acuerdo bien de cómo aprendí a leer, pero me encantaba escuchar a los cuatro años a mi compañero Héctor, no sé si leía de verdad pero me encantaba escucharle leer los libros de dinosaurios.»

Miriam: «Yo aprendí a leer gracias a Irene T., ella leía a mi lado, si me quedaba trabada ella me ayudaba a seguir, mientras yo leía ella leía su libro, pero cuando oía que me paraba me ayudaba.»

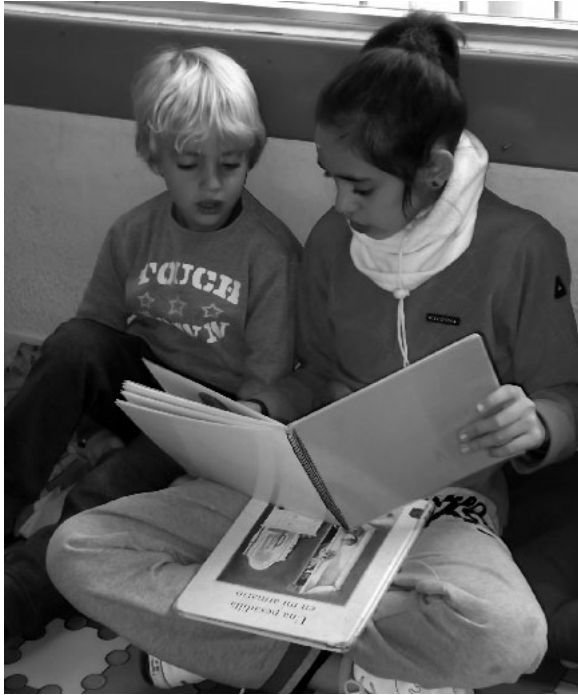


Aunque esa lectura compartida no siempre se da entre compañeros, también otros adultos intervienen, ofreciendo distintos modelos lectores y generando vínculos afectivos muy importantes.

Héctor: «En la biblioteca algunas tardes hacían cuentacuentos las mamás voluntarias y nos gustaba mucho, no sé si lo siguen haciendo, pero si no lo hacen deberían hacerlo. En mi casa me sentaba con mi madre a leer el cuento de Elmer y cada día leíamos un cuento nuevo. Cuando aprendí a leer solo, iba leyendo cosas más avanzadas y ahora devoro los libros, ya leo cosas como *La isla del tesoro*, *Manolito gafotas*, *Harry Potter*, y ahora quiero leer *La estrella de Laura*.

Alberto: «No sé cómo aprendí a leer, pero es como aprender a montar en bici, cuando llegaba a casa mi madre me leía un cuento y yo leía por encima, cuando ella se paraba yo intentaba seguir y leía a lo mejor las letras sueltas o continuaba la historia según veía el dibujo.»





### Hacemos parejas lectoras

Sabemos que el hecho de compartir los contenidos de la lectura y el de ayudarse entre compañeros motiva al alumnado, ya que supone poner de manifiesto el dominio de una competencia a la vez que consolida sus conocimientos y mejora el rendimiento académico. La modalidad de lectura denominada *Las parejas lectoras* en la que un alumno de 2º ciclo de primaria acompaña a un neo-lector ofrece esta oportunidad. El compañero más experto actúa como guía del pequeño, desde una zona de desarrollo mucho más próxima que la que cualquier adulto podríamos lograr. Se convierte en su tutor de lectura durante una sesión a la semana a lo largo del curso escolar,

para poder realizar un acompañamiento y un seguimiento personalizado. Al comenzar de nuevo el curso hacemos una asamblea compartida las dos clases para valorar la actividad y negociar nuevas propuestas.

Fidel: «Me gusta mucho esta actividad, creo que ellos han aprendido mucho y yo he aprendido muchas técnicas, formas de leer y a tener más paciencia.»

Guille: «Aprendía a leer más rápido y con mayor claridad.»

Icía: «Yo confundía muchas letras y me ha ayudado a leer más y mejor. Además hice amigos nuevos y me gustaba porque me dejaban elegir.»

Gonzalo: «Yo propongo que nuestra nueva pareja, primero vea nuestro nivel lector, para coger los libros adecuados, porque ya podemos leer libros más largos.»

Brindar a los niños y las niñas todas las oportunidades necesarias para que lleguen a ser lectores en el pleno sentido de la palabra, plantea el desafío de elaborar nuevos parámetros de control que permitan recoger información sobre los aspectos de la lectura que se incorporan a la enseñanza, sin que recaiga únicamente en el maestro la labor de acompañamiento individualizado y evaluación del progreso.

Por otra parte, orientar las acciones hacia la formación de lectores autónomos hace necesario brindar oportunidades de construir estrategias de autocontrol de la lectura. Hacer posible esta construcción requiere que las situaciones de

lectura enfrenten a los alumnos con el desafío de validar por sí mismos sus interpretaciones y, para que esto ocurra, es necesario que el maestro delegue provisoriamente en ellos la función evaluadora.

Las experiencias aquí expuestas, responden a la conciencia de que la escuela es un ámbito social *desnaturalizado* y que, por lo tanto, es necesario crear ciertas condiciones para que pueda convertirse en un ámbito propicio para la lectura, tal y como funciona fuera de ella.

Estas condiciones deben crearse desde antes de que los niños y las niñas sepan leer en el sentido convencional del término y una de ellas es establecer un tiempo determinado para la lectura; de esta manera se les comunica que esta es una actividad muy valorada y con sentido en sí misma. Es importante que esta situación se convierta en una *actividad permanente* a lo largo del curso y de la escolaridad. ■

### Bibliografía

- LERNER, D (1996): «Es posible leer en la escuela», en *Lectura y Vida*, año 17. Buenos Aires: Revista Latinoamericana de lectura.
- SOLÉ, I. y GALLART, I (1995): «El placer de leer», en *Lectura y Vida*, año 16 n.º 3. Buenos Aires: Revista Latinoamericana de lectura.
- SOLER, M (2003): «Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador», en Ana Teberosky y Marta Soler (editoras): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE-Horsori.

# ¡Por una verdadera cultura

## de la infancia!

Es importante destacar que si bien es honorable preguntarse responsablemente por el futuro de nuestros niños y niñas, lo sería aún más que desde el mundo adulto consideráramos al pequeño como protagonista en primera persona de su vida. ¿Qué queremos decir con esto? Pues bien, algo tan sencillo

como que hay que tenerlos en consideración desde la perspectiva de personas con plena ciudadanía, como ciudadanos con derechos y deberes propios, con unos derechos que van más allá de las leyes y normas de protección y seguridad de

**A menudo pensamos en los niños y niñas desde la perspectiva de lo que serán en un futuro. Nos preguntamos si llegarán a ser tal cosa o tal otra, o bien imaginamos qué personas queremos que sean en el futuro. Estos planteamientos, estas ilusiones y esperanzas futuras son comunes tanto en el ámbito familiar (mi hijo será un buen padre y, además, médico o futbolista), como en el ámbito educativo (haremos de estos alumnos personas con estudios), pero también lo han sido en el ámbito de la política, y un claro ejemplo de ello lo encontramos si prestamos atención a las múltiples veces que nos referimos a los niños como a los ciudadanos del futuro obviando su condición presente de ciudadanos.**

pañado obligatoriamente de la garantía de uso de los mismos, y para que esto sea así es necesario informar, explicar a los niños y niñas cuáles son estos derechos y cuándo y cómo pueden usarlos. Es conveniente poder ver a los pequeños desde la

**Carles Estela**

la infancia, con derechos que atribuyen un papel activo y participativo a nuestros niños y niñas en aquellos temas que son de su interés y en muchos de los asuntos de la sociedad en general, que en mayor o menor medida también les afectan. Por supuesto, este reconocimiento de sus derechos debe ir acom-

pañado con una adecuada consideración de ciudadanos, pero si nos es imposible deshacernos de la poderosa proyección futura, si no podemos extraer de nuestra mente la ilusoria y esperanzadora percepción adulta de nuestros hijos, pues tal vez, como mínimo, haríamos bien refiriéndonos a ellos como futuros ciudadanos adultos.

Este planteamiento es de vital importancia si queremos reivindicar la trascendencia de esta etapa de la vida, ya que pensar demasiado en los niños y niñas como personas de futuro puede llegar a desvalorizar y hacer invisible el presente del pequeño, y resulta que este presente, el presente de nuestros niños y niñas, constituye la etapa más grande de la vida en cuestión de aprendizajes, la etapa de la imaginación, de la creación, de los grandes descubrimientos, de la sorpresa, del juego, del color, de la sensibilidad, de la inocencia..., son demasiados conceptos



calificativos para olvidarnos de un momento de la vida que esculpe nuestra personalidad y nuestras actitudes en muchos casos para el resto de nuestros días.

Por ello hay que hacer un esfuerzo para poder comprender realmente a los pequeños, para darles el protagonismo que realmente les corresponde, proporcionarles espacios y posibilidades para tomar decisiones, para que ellos también puedan alzar la voz y contribuir al desarrollo de nuestra sociedad. Reinventar la infancia es ir más allá de la consideración del niño o niña como persona menor e indefensa que está a cargo de unos adultos, con condición de estudiante (ir a la escuela) y que cuando no tiene nada que hacer juega.

Reinventar la infancia es un buen propósito, un acto de justicia. Desarrollar una verdadera cultura de la infancia es responsabilidad de

todos: padres, madres, adultos en general, instituciones escolares, espacios socioeducativos, de educación en el ocio y, por supuesto, de las administraciones. Es necesario atender las manifestaciones de los niños y niñas desde estos planteamientos de protagonistas, leer entre líneas sus vivencias, ya que de esta manera identificaremos el significado de la energía, imaginación, creatividad y vitalidad de sus acciones, pero también de sus angustias, inquietudes, miedos y amenazas. Leer entre líneas lo que dicen nuestros pequeños contribuirá a comprenderlos en su propia realidad y nos ayudará a aceptarlos como son más allá de nuestros intereses adultos, a la vez que nos ayudará a ajustar las decisiones –educativas, sociales, de seguridad y protección, de participación...– que se legislan y aplican en el mundo de la infancia.

Éste es uno de los retos de las administraciones: crear servicios que puedan leer entre líneas la realidad de los pequeños, a fin de proponer acciones educativas justas con sus necesidades y además ser capaces de transmitir a toda la ciudadanía esta concepción del niño.

Las administraciones, los ayuntamientos, las entidades y los organismos que se ocupan de la infancia tienen que tener la voluntad de reconocer y valorar consecuentemente todos los derechos de la infancia. En este punto me gustaría prestar especial atención a uno de estos derechos, ya que a veces no los valoramos suficientemente: me refiero al derecho a jugar.

El juego y el tiempo libre para su disfrute son un derecho fundamental, ya que es el principal motor de aprendizajes para el pequeño, una acción privilegiada para su desarrollo integral. Por eso será importante que las políticas diseñen



propuestas para que los niños y niñas puedan decir lo que piensan en este sentido y para que el pueblo o la ciudad se conviertan en un lugar seguro para jugar, un lugar seguro para los pequeños.

Priorizar las vivencias y necesidades de nuestros niños, frente a la necesidad de crear calles y calles por donde sólo pasan coches, es un paso claro para hacer del pueblo o la ciudad un entorno seguro y agradable, donde los niños y niñas pueden disfrutar de los espacios exteriores para jugar con otros pequeños. Y en este punto me gustaría mencionar un argumento de una coherencia abrumadora y que muchas veces no tenemos en consideración: de todos es sabido que estos espacios –plazas, entornos naturales, calle, aceras...– son por sí mismos verdaderos espacios naturales de socialización. En nuestra sociedad actual –y en Santa Margarida y Els Monjos, nuestro municipio, es

un claro ejemplo de ello–, en la que los flujos migratorios han consolidado una geografía humana diversa en cuanto a culturas y lenguas, se hace necesario redescubrir el papel socializador de estos espacios para jugar al aire libre, ya que se convierten en lugares de intersección de estas personalidades infantiles diversas que se encuentran con la sincera necesidad de jugar. Será el juego el que posibilitará el intercambio, la comunicación, el contacto, el compañerismo, el grupo y, ¿no es ésta una excelente herramienta para que se produzca un contacto natural entre culturas fruto del cual se generan comunicación, integración y participación? ¿No será a partir de estos espacios y estas interacciones donde podremos encontrar el mejor antídoto contra los riesgos de exclusión actuales? La infancia necesita tiempo para hacerlo, su tiempo, el de los propios niños y niñas, y mal haríamos robándoles ese tiempo.

En nuestro municipio, a través de los diferentes servicios de infancia –escuela infantil, parvulario, servicios a la infancia y la familia (casa de los pasos pequeños, espacio creativo y de juego, esparcimiento de educación en el ocio...)- nos estamos acercando a los pequeños desde otro prisma, aquel que mira verdaderamente por ellos. Vamos difundiendo esta auténtica cultura de la infancia e intentamos adaptarnos a sus necesidades con la voluntad de crear sonrisas. En el futuro hemos de trabajar para crear espacios y oportunidades de participación para la infancia, espacios que permitan que los niños y niñas tengan voz para abandonar su estatus de «espectadores», de «personitas» pasivas y protegidas por las que

decidimos los adultos. Crear servicios que establezcan un diálogo con los niños y las niñas, que se acerquen para escucharlos, que miren las cosas desde su misma altura como estrategia para descubrir muchas de las cosas que se nos escapan cuando los miramos desde una posición superior, servicios que sean capaces de readaptarse día a día a las necesidades que nos manifiestan. Nos gustaría que en el futuro los libros de perspectiva histórica sobre el municipio también pudieran hacer mención del papel activo y protagonista que han tenido los niños y las niñas en el diseño de las políticas urbanísticas, sociales, educativas, medioambientales, deportivas y municipales.





Este planteamiento en relación con la infancia nos hace pensar que será una obligación romper con muchas paradojas que se repiten generación tras generación, paradojas tan evidentes como la siguiente: muchos de nosotros,



personas adultas, hemos sabido que teníamos unos derechos como niños una vez ya hemos sido adultos. ¡Qué despilfarro!

Trabajar para edificar humanamente un pueblo con una ciudadanía activa, participativa, comprometida, responsable, cívica y democrática ha de hacerse conjuntamente con los pequeños, ya que ellos desarrollarán en su presente estas actitudes y valores, que luego los acompañarán en la juventud, la madurez y la vejez.

#### Pensamientos de niño

Hemos vivido una infancia espectadora de muchos cambios: hemos visto llegar el asfalto en el portal de

la casa cubriendo la arena con la que hacíamos castillos, cubriendo los hoyos que se convertían en divertidos piélagos los días de lluvia; hemos visto cubrir de cemento caminos, campos, plazas de tierra vírgenes de automóviles donde improvisábamos campos de fútbol, torneos y ligas de calle, todo en beneficio del progreso; hemos visto recortar nuestro tiempo de ocio por las leyes que no hemos podido elegir y que, bajo la idea de garantizar conciliación de vida laboral y familiar, lo que hacían era que nuestros padres pudieran trabajar más horas; hemos visto transitar despacio nuestras calles reduciendo los kilómetros de juego sobre nuestras bicicletas; hemos visto construir aceras estrechas, que a su vez apretaban las posibilidades de juego y reunión, y los bloques de pisos han enterrado, en sus fundamentos, pelotas, palos, casas de cartón, sonrisas, veladas inolvidables de escondite, todo ello siempre bajo el argumento «por el bien del progreso». Como niños algo inocentes lo hemos aceptado, pero siempre nos ha quedado un regusto amargo por no haber podido decir nada, decepcionados de que nadie nunca nos lo haya consultado. ¡Qué lástima, teníamos tan buenas ideas!

# Cadón y la zorra

## Un cuento de Castilla-La Mancha

**Mari Cruz Gómez**

Érase una vez un pajarito muy lindo que se llamaba Cadón. Un día que el campo estaba muy nevado, Cadón se subió a lo más alto de un árbol y por allí apareció una zorra que buscaba comida para sus zorricos; la zorra, muy astuta, se puso a dar vueltas alrededor del árbol. El pájaro desconfiado no paraba de seguirla con la vista, tantas vueltas dio que al cabo de un tiempo se mareó y se cayó al suelo.

La zorra rápidamente lo agarró con la boca, Cadón le decía:

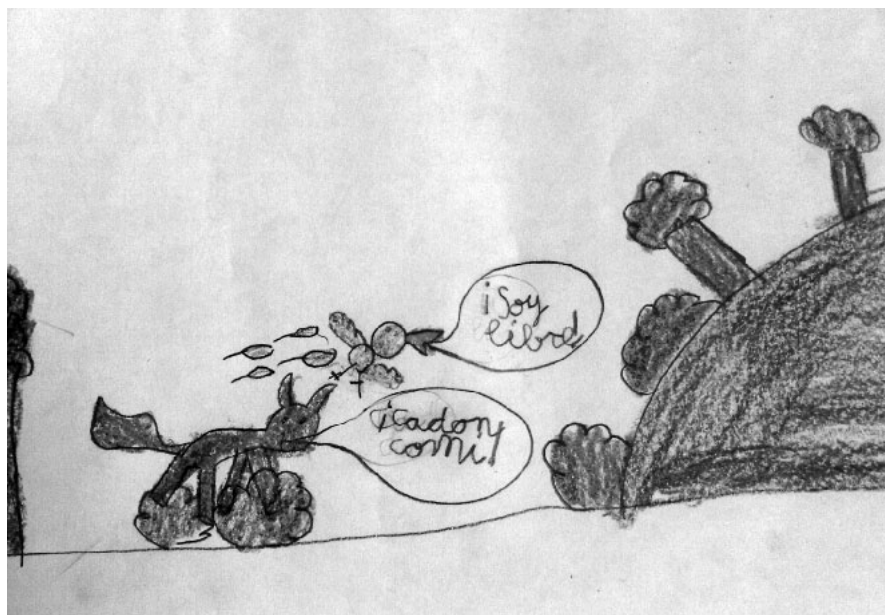
–No me comas por favor

–Lo siento pero tengo que llevar comida a mis hijos y no tengo más remedio que comerte.

Se encaminaron hacia la casa de la zorra, entonces el pajarito le dijo:

–Ya que me vas a comer te voy a pedir un favor, cuando pases por aquel monte grita “¡¡¡Cadón comí!!” y así mi familia sabrá lo que me ha pasado y no me esperará.





Y así fue cuando estaban atravesando el monte, la zorra gritó:

—¡¡¡¡Cadón comííí!!!

Al abrir la boca el pájaro se escapó y se despidió de la zorra diciéndole:

—¡¡¡Pero será a otro que no a mí!!!

Y así fue como Cadón se libró de las garras de la astuta zorra, y, colorín colorado este cuento se ha acabado. ■

#### Referencias

- Cuento tradicional contado por los pastores en la zona de la Manchuela, Albacete.
- Dibujos trabajados en la clase de Primero B del CEIP Mari Llanos Martínez de Albacete.

# El cofre del tesoro

Un cuento de  
Castilla-León



María del Carmen Soto

Érase una vez, un cofre de un tesoro y un hada que vivía en el bosque en una cabaña.

El hada se encontró un castillo y quiso vivir allí.

El castillo tenía ventanas y una puerta para hacer toc-toc.

El hada se encontró en el castillo con un rey.

El rey dijo que iban a por el tesoro para llevarlo al castillo.

La reina, que venía del bosque de dar un paseo, al ver las torres del castillo, dijo: «¡Eh! ¡Ahí está el rey!» Y fue caminando hasta la puerta del castillo. Al ver al rey le dijo:

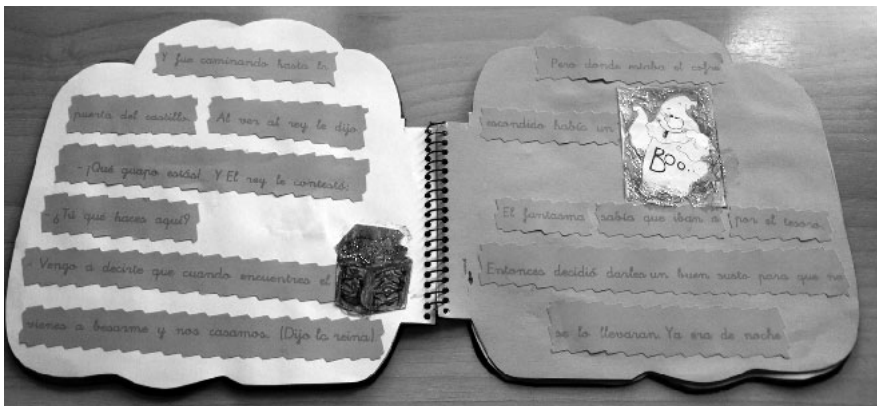
–¡Qué guapo estás!

El rey le contestó:

–¿Tú qué haces aquí?

–Vengo a decirte que cuando encuentres el tesoro, vienes a besarme y nos casamos –dijo la reina.





Pero donde estaba el cofre escondido había un...

El fantasma sabía que iban a por el tesoro.

Entonces decidió darles un buen susto para que no se lo llevaran. Ya era de noche cuando la luna había salido con sus amigas las estrellas brillando por el planeta Tierra.

El fantasma apareció. Entonces la señora Luna empezó a cantar su melodía con las estrellas.

Ocurrió que el rey ya venía, pero había un ogro en el castillo que asustaba a la reina, porque el fantasma y el ogro eran amigos y se dedicaban a asustar a la gente. El rey cogió su espada, porque la luna le dijo que fuera al castillo que había un ogro. Y al llegar metió al ogro en las mazmorras.

El rey volvió a por el tesoro. La bruja, que se llamaba Dorotea y que venía de la casa encantada, se encontró con la Luna y le dijo:

—Dile al rey que el fantasma le va a dar un susto.

El rey volvió a por el tesoro. Fue de puntillas, entró por la puerta trasera, cogió el cofre se fue corriendo al castillo con la reina.

Se casaron y el hada fue de madrina de boda.

Luego se volvió con sus amigas la bruja, la luna y las estrellas y cantaban todas juntas:

¡¡¡Colorín Colorado este cuento se ha acabado!!!

CRA Villas del Sequillo (Vibrágima), Valladolid

### Comunicado de los MRP de Madrid ante la prueba al finalizar la Educación Infantil

Los Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid queremos manifestar nuestro rechazo más decidido a la propuesta de prueba al finalizar la Educación Infantil.

Consideramos que esta prueba tiene un profundo significado que es necesario desvelar:

- La administración que nos gobierna quiere controlar toda la educación del ser humano, desde que nace hasta la tumba. Se trata de dirigir la educación infantil por criterios que preparen para hacer eficaces los aprendizajes instrumentales que se piden para el mercado desde el nacimiento.
- Después de años en los que progresivamente se ha ido desmontando la Educación Infantil como una etapa educativa y el modelo que desarrollaba, ahora se quiere culminar ese desaguisado.
- La etapa de Educación Infantil queda destruida como tal etapa educativa y se la quiere configurar como una etapa que por la vía de los hechos se convierta en preparatoria de la Primaria despojándola de su carácter específico centrado en el desarrollo armónico de los niños y niñas. Así nada se les escapa de su propuesta academicista, inductivista y tecnocrática.
- Muchísimos profesionales tienen claro el modelo educativo de esta etapa, contrastado y validado científicamente, lo que ahora se pretende imponer es otro a través, de una prueba que solo va a tener en cuenta aprendizajes instrumentales que no responden a las características de los niños ni a su nivel de desarrollo, que está muy lejos de ser uniforme en esta edad.
- Se quiere imponer un currículo que no tiene nada que ver con todo lo que nos dice la psicología evolutiva y las características de la

infancia en esas edades. No se tienen en cuenta los elementos básicos de la educación en esta etapa: el juego, la imaginación, la creatividad, el desarrollo motor, la dimensión relacional y emocional, los aprendizajes y desarrollos previos a la adquisición de los mecanismos lectores y del cálculo...

- Es una prueba que muestra, como las demás, la obsesión por los resultados. Esta vez en una etapa no obligatoria y en la que la diversidad de procesos madurativos es mucho más evidente que en otras etapas y la influencia de los condicionamientos socioculturales son mayores.
- Es una prueba que somete a presión a la etapa de Infantil (profesorado y alumnado) en torno a unos objetivos irracionales y no educativos que hacen perder la identidad de la etapa.
- Se ignora a los profesionales de la etapa y a las familias. Por lo tan-

to, defender la dignidad, el buen hacer de los profesionales, y propiciar la participación de las familias en la escuela ha de ser un objetivo irrenunciable.

- Por todo ello entendemos que no hay ninguna justificación, ni sentido pedagógico, que justifique que está prueba que es además, de dudosa legalidad al tratarse de una etapa NO obligatoria.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a posicionarnos decididamente contra esta y otras posibles pruebas o estudios externos que no conducen a mejorar la calidad de la Educación Infantil. Entendemos que la administración educativa debe velar para que esta etapa respete los derechos y características de los niños pequeños potenciando el desarrollo pleno de su personalidad basado en un modelo pedagógico al servicio de la vida y no del mercado.

## Comunicado de la Plataforma ciclo educativo 0-3 años en Navarra

### Malditas ratios

En la Escuela Infantil denominamos ratio al número de niños y niñas que están a cargo de cada profesional. Las investigaciones científicas afirman que las ratios más pequeñas ofrecen mayor calidad educativa porque permiten establecer relaciones más individualizadas con el alumnado, dedicarles más tiempo, comunicarse y escuchar mejor sus deseos, atender sus derechos, promover la comunicación, desvelar sus deseos, observarles con más detenimiento y usar métodos menos coercitivos (por ejemplo castigos) en la relación con los menores. Todas estas actitudes en la forma del vínculo afectivo que construimos con los niños y niñas afecta, evidentemente, en los niveles de ansiedad y en el desarrollo de la competencia y las potencialidades de las criaturas.

Diversos estudios (González del Yerro y Rodríguez) afirman que el tiempo dedicado a cada niño o niña no es un factor suficiente, pero sí necesario para establecer esa relación de confianza que proporciona la seguridad necesaria para lanzarse a explorar el mundo físico, para relacionarse con los demás y para permitir que el niño acceda a ese universo de significados compartidos que constituye la cultura. También destacan que las ratios elevadas dificultan el establecimiento de un vínculo de apego seguro entre el niño y la persona adulta.

Basta imaginar un aula en la que una educadora está a cargo, como tutora, de 8 niños y niñas menores de un año. Ion explora el espacio asumiendo ciertos e interesantes riesgos; Ane tiene mocos que hay que limpiar con cuidado y cariño; Iñaki llora esperando ser acompañado en su

### Nuestra portada



Manos que experimentan con arena, dibujar con arena dedo a dedo... Observar, probar, jugar, dibujar, crear...

La arena como material natural para expresarse... Diversos materiales, diversas texturas, diversas posibilidades, diversas acciones, diversos caminos, diversas creaciones, ritmos diversos... Aprendizajes diversos...

Imagen de Carmen Muñoz  
proporcionada por el  
Consejo de *Infancia* en Madrid

malestar; al mismo tiempo es el momento de dar el biberón a Miren; a Josu hay que cambiarle el pañal con tiempo y calidad profesional; June explora las posibilidades de objetos no estructurados; Irati se frota los ojos de sueño; y Nora parece que tiene algo de fiebre. Todo esto ocurre a la vez y todos los niños y niñas tienen derecho a que les miremos de cerca a los ojos cada vez que nos dirigimos a ellos individualmente. Y es extraordinario observar cómo la educadora es capaz de llevar a cabo su labor con profesionalidad y atención adecuada. Pero es un esfuerzo injusto, excesivo, muchas veces inhumano.

La calidad de las relaciones, del tipo de presencia y acompañamiento que establecemos con los niños y niñas tiene una influencia más importante sobre el desarrollo que el material educativo o el currículo escolar. Esta es la voluntad que muchas educadoras realizan cada día en diversas escuelas infantiles de nuestra comunidad.

Si la ratio es un número, ¿cuál es el idóneo? En 1996 una comisión formada por expertos nacionales de 15 países europeos realizaron un famoso informe –después de 10 años intensos de

trabajo– titulado «Objetivos de calidad en los servicios infantiles», y llegaron a la conclusión de que, para ofertar una educación de calidad, es necesario una profesional por cada 4 niños y niñas menores de 12 meses; 6 niños y niñas, de 12 a 23 meses, por cada educadora; y 8 plazas, de 24 a 35 meses, por cada persona adulta. Estas ratios son exactamente la mitad de las que actualmente están mal legisladas, mediante Decreto Foral, en Navarra.

Ahora el Departamento de Educación, no contento con esta aberración, ha decidido aumentar –mediante un nuevo Decreto de aplicación a partir del nuevo curso 2013-2014, y de forma transitoria sólo por 2 cursos– el número de niños y niñas por educadora. ¡Atención a la barbaridad!: 13 niñas/niños por educadora en 1-2 años y 18 niños/niñas por educadora en 2-3. Verbalmente, aducen sospechosas razones económicas. Sin embargo, no conocemos ningún estudio serio que el Departamento haya hecho de viabilidad económica o presupuestaria. La realidad es otra. Va a ser necesario gastar para ampliar equipamientos, mobiliario imprescindible, más infraestructuras. Además,

lógicamente, se van a producir más situaciones de estrés físico y psicológico en profesionales, que aumentarán el número de bajas con el consecuente gasto en sustituciones del personal (aunque no siempre se sustituyen, lo que hace insoportables y peligrosas muchas situaciones). En el año 2009, las bajas por estrés y depresión –los llamados riesgos psicosociales– causaron pérdidas, en el Estado Español, de 90.000 millones de euros.

Hasta aquí, algunas evidencias. Ahora algunas elucubraciones. En la Plataforma Ciclo Educativo 0-3 años en Navarra nos preguntamos por qué y para qué el Gobierno de Navarra ha decidido empeorar sustancialmente, todavía más, la calidad de los centros y el bienestar de las aulas. Sólo se nos ocurren algunas hipótesis. Ahí van unas cuantas: a) tienen adecuadas intenciones acordes a la situación económica actual; b) la ignorancia es muy atrevida y no saben lo que significa educar a menores de tres años; c) saben de refranes («Donde comen dos, comen tres»), pero nada de relación y apego seguro con los niños y niñas; d) quieren favorecer económicamente –mediante convenio– a algunos centros privados

que ya aplican estas futuras ratios, o incluso más altas; e) como me han dicho algunas profesionales de Reggio Emilia (una de las experiencias reconocidas de mayor calidad en educación infantil y donde, por ejemplo, en 2-3 años hay 23 alumnos y alumnas con tres educadoras), «bromeas, ¿no?»; f) no les interesa el bienestar de los niños y niñas; g) no quieren reconocer ni valorar el trabajo de las profesionales porque no lo consideran importante para la sociedad ni para el desarrollo de los niños y niñas, como en cambio han demostrado diversas investigaciones; y h) es una medida coyuntural y estructural que llevará siempre a una situación futura de mejora.

En la Plataforma vamos a estar atentos a la comprobación de dichas hipótesis o a la elaboración de nuevas; a seguir reflexionando y denunciar las situaciones indignas que existen para niños y niñas menores de tres años en nuestra Comunidad.

*Alfredo Hoyuelos*

Doctor Europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación y miembro de la Plataforma ciclo educativo 0-3 años en Navarra





Arnold Lobel publicó este libro, convertido en un clásico de la literatura infantil, en 1981. Aunque existía la versión en castellano (Alfaguara), es la primera vez que se publica en las cuatro lenguas del estado, decisión que celebramos los amantes de este gran autor.

«Tío Elefante abre la puerta», así comienza la narración y termina, cerrando el círculo de la historia, de este modo: «me dio un beso de buenas noches y cerró la puerta».

La narración, contada en primera persona, tiene 9 capítulos que cuentan distintos momentos de la vida en común de los dos protagonistas. Dos personajes: Tío elefante, viejo y lleno de arrugas y el pequeño, cría de elefante, huérfano, sin experiencia. Y a través de los distintos episodios, la relación cariñosa entre ambos, cada uno en su rol, con su

Arnold Lobel: *Tío Elefante*, Kalandraka Ediciones Andalucía, (en castellano, catalán, euskara y gallego), 2011.

edad, descubriendo la vida, compartiendo el humor, el juego, el amor a la naturaleza.

Lobel expresa con maestría el universo infantil y su sensibilidad con sus repeticiones, la combinación entre realidad y fantasía, la sencillez de las cosas cotidianas y su misterio, el humor y el juego, y su circularidad. Nos sigue dejando asombrados, maravillados.

En la nueva edición se han respetado las ilustraciones originales de Lobel: ocre, verdes, marrones, colores a los que ya no estamos acostumbrados pero que combinan perfectamente con el texto verbal.

Resumiendo, un libro hermoso, que no ha perdido nada de su encanto inicial. Para leer, contar a pequeños y no tan pequeños. Es uno de nuestros libros preferidos y nos emociona cada vez que nos adentramos en él. ¡Ojalá lo conozcan muchos niños y niñas!

A partir de 4 años.

**Haur Liburu Mintegia**  
**Facultad de Humanidades**  
**y Educación**  
**Mondragón Unibertsitatea**

Mercedes Blasi y otros:  
*Vivir, crecer y aprender:*  
*de 0 a 6 años*, Granada:  
 Fundación Granada  
 Educa, 2011.



En este libro se recogen algunas de las experiencias educativas que se desarrollan en las Escuelas Infantiles Municipales de Granada. Estos centros comparten con las familias la educación y crianza de niños y niñas de 0 a 6 años.

A lo largo de los capítulos vamos descubriendo una muestra del trabajo que el equipo de profesionales de las Escuelas Infantiles Municipales de Granada viene desarrollando a lo largo de más de treinta años, en un proceso constante de investigación-acción, fruto de la interrelación entre las aportaciones teóricas, el análisis y la reflexión de la práctica educativa, construyendo así un proyecto educativo compartido. Encontramos a niños y niñas que,

junto con los adultos, se entusiasman en proyectos y actividades, buscan soluciones a pequeños y grandes problemas, disfrutan de las relaciones con otros... en un marco donde la vida cotidiana se convierte en la base del trabajo educativo.

Descubrimos el importante papel de las familias en la vida de las escuelas. En ellas se promueve su participación e implicación y encuentran un lugar donde poder compartir con otras familias y profesionales sus intereses, preocupaciones, dudas, opiniones...

Vemos cómo la Escuela infantil se configura como un lugar para vivir, crecer y aprender toda la comunidad educativa, niños y niñas, familias y profesionales.

# Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2013 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)  
 Precios para 2013 (iva incluido):  
 Socios de la A. M. Rosa Sensat: 40 euros  
 No socios: España: 50 euros  
 Europa y resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción   
 Por domiciliación bancaria

## Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad                      Oficina                      Dígito control                      Cuenta/libreta

Firma del titular

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
 Suscripción por Internet: [www.revistainfancia.org](http://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](mailto:redaccion@revistainfancia.org)

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

*Consejo de Redacción:* Mila Borrego, Susana Fonseca, M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Carmen García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Gemma González, Maite Gracia, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.<sup>a</sup> del Carmen Soto

*Consejos Autonómicos:*

*Andalucía:* Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.<sup>a</sup> Carmen Láinez, Juan P. Martínez, M.<sup>a</sup> Remedios Molina, M.<sup>a</sup> Gracia Moya, Carmen Ortiz, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo  
*Asturias:* Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.<sup>a</sup> José Claudio, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón

*Canarias:* Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.<sup>a</sup> Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, M.<sup>a</sup> José Pinto, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Estefanía Sosa, M.<sup>a</sup> Carmen Suárez, Lucía Trujillo  
*Cantabria:* Isabel Bolado, Vero Cóllega, Sergio Díez, Alexandra Mediavilla, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.<sup>a</sup> Cruz Torrecilla

*Castilla-La Mancha:* Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Natalia Mota

*Castilla-León:* Ángeles Gutiérrez, M.<sup>a</sup> del Carmen Sánchez, M.<sup>a</sup> del Carmen Soto, Ruben Soto

*Euskadi:* Mónica Calvo, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, Maite Pérez

*Extremadura:* Mila Borrego, Ana Labrador, M.<sup>a</sup> José Molina, Isabel Paredes, Francisca Isabel Parejo, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Diego Zambrano

*Galicia:* M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.<sup>a</sup> Dolores Rial, María Vilar

*Madrid:* Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Raquel Olivar, Mónica Pérez, Lourdes Quero

*Murcia:* Salvador Alcón, Eulampia Baldoy, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Natalia Única, M.<sup>a</sup> José Vicente

*Navarra:* Ana Albertín, Ana Araujo, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, Nerea Luquin, Idoia Sara

*Proyecto gráfico y diseño de cubierta:*  
 Enric Satué

*Imagen de portada:* Carmen Muñoz

*Impresión:* AGPOGRAF  
 Pujades, 124  
 08005 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.»

# librería virtual

## Quins Llibres?



Esta **tienda virtual** ofrece una selección de los mejores títulos que hay en el mercado para los lectores de 0 a 16 años, tanto si se trata de novedades como de libros de fondo editorial, seleccionados por el Seminario de Bibliografía Infantil y Juvenil de Rosa Sensat y por otros expertos

[www.quinsllibres.org/es](http://www.quinsllibres.org/es)

Si quieres regalar libros  
entra en nuestra web  
[www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)

