

educar de 0 a 6 años

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2003

82

NOVIEMBRE
DICIEMBRE



Hagámonos visibles

Comenzábamos el año haciendo una invitación a la resistencia a la LOCE, una ley que justo acababa de ser aprobada y de la que todo cuanto se preveía de negativo se había confirmado. Una ley a la que no llamaremos «Ley Orgánica de la Calidad de la Educación», nos limitaríamos a citarla por sus siglas para no contribuir a generar confusión y no dejarnos llevar por el engaño que contiene su título, cuando su contenido lo único que se propone es acabar con la poca calidad conseguida, que había mejorado la escuela pública, pero sobre todo por los mínimos de calidad que se exigían también a la escuela privada. Una ley que da «libertad» al mercado para almacenar niñas y niños, y convertirlos desde el inicio de su

vida en simples receptores pasivos, y que posibilita aún una mayor explotación del personal.

Continuábamos el año pidiendo insumisión, a las ideas pedagógicas y sociales que sustentan la LOCE, una insumisión fundamentada en el hecho de que su contenido niega cuestiones tan fundamentales como el derecho de toda criatura a una oportunidad justa también desde los 0 a los 6 años, precisamente porque sabemos que éstos son los años más importantes para el desarrollo de la persona y porque sabemos que para tener una oportunidad justa, para desarrollarse normalmente y ser feliz, a los niños les es preciso que la mayor parte de sus experiencias sean positivas, lo que niega esta ley en la medida en que propone que se los presione, demanda que crezcan, que maduren cada vez más deprisa, y sabemos

que esta presión perjudica su desarrollo emocional y le niega su derecho a ser niño.

Ahora, al cerrar el año, constatamos que los insumisos y la resistencia se han organizado, son cada vez más los colectivos profesionales que, de formas muy diversas, manifiestan su desacuerdo con esta ley, y su trabajo ha contribuido a sensibilizar a otros profesionales, y con ellos al conjunto de la sociedad, desde Andalucía a Navarra, desde Cataluña a Asturias, desde Madrid a Castilla-La Mancha.

Ahora, todo el trabajo que se ha hecho permite ir más allá, desde estas páginas hacemos una nueva propuesta, articular, para hacer visible, la gran red de escuelas que todos los días hacen realidad otra manera de hacer y entender la educación en estas primeras edades.

Página abierta	O tren da lingua	M. ^a Adoración de la Fuente	2
Educar de 0 a 6 años	En el jardín, ajetreados	Penny Ritscher	6
Escuela 0-3	¿Qué es una escuela infantil?	Alfredo Hoyuelos	12
Buenas ideas	Marioneta bokazas	Beatriz Arregui	16
Escuela 3-6	Lengua extranjera. Algunas reflexiones y sugerencias para apoyar su aprendizaje	M. ^a Teresa Rodríguez	17
Actualidad de los clásicos	Friedrich Fröbel, 1782-1852	Marta Mata	24
Infancia y sociedad	Reflexiones sobre el trabajo con familias y niños y niñas de necesidades educativas especiales	Julia Sáez	28
Infancia y salud	Entrevista a Nolasca Acarín, neurólogo. Higiene, alimentación, afecto y estimulación	<i>Infancia</i>	34
Poesía	Inventamos poemas	María Jesús Caro	37
Informaciones			39
Libros al alcance de los niños			42
Ojeada a revistas			43
Biblioteca			43
Índice de 2003			45

sumario



O tren da lingua

M.^a Adoración de la Fuente

Hace tres cursos recibimos en la escuela una carta y un folleto troquelado con la figura de un tren. Se ofrecía la actividad de viajar en tren y se indicaba los diversos itinerarios del viaje, así como las fechas y horarios de salida.

En un principio pensamos que se trataba de una actividad más de viaje en tren; eso era algo que ya habíamos llevado a cabo en nuestra escuela en ocasiones anteriores y como actividad complementaria. Si tuviese que hacer una valoración de estos viajes, aparte de los aspectos positivos, tengo que reseñar que llevar a los niños y niñas de nuestra escuela en compartimentos con adultos tenía sus inconvenientes. No era muy gratificante, pues se cansaban o se aburrían y preguntaban ¿«cuándo llegamos?»

Al recibir aquella información y leerla detenidamente comprobamos que se nos ofrecía una actividad subvencionada por tres entidades, que consistía en viajes cortos en tren para pequeños de edades entre 5 y 8 años. También se nos decía que esta actividad iría acompañada, desde la llegada a la estación hasta el fin del viaje (ida y vuelta en tren y recorrido por la estación) por grupos de animación (payasos, cuentacuentos...).

A las maestras nos pareció que esta oferta era más completa que la que veníamos haciendo y el coste económico era bastante menor (sólo el traslado desde la escuela hasta la estación del tren). Decidimos unánimemente participar y nos pusimos *manos a la obra*. Lo primero era informar a las familias del grupo de 5 años para solicitar su aprobación. A todas les pareció muy bien. Después se convocó al consejo escolar para que aprobasen la participación en dicha actividad, y también contamos con su apoyo.

El problema lo tuvimos cuando nos pusimos en contacto con la entidad que gestionaba la organización de los viajes. Casi nos quedamos sin ir, porque, ante nuestra sorpresa, a pesar de nuestra celeridad, había muchos centros que ya lo habían solicitado. Tuvimos que adaptarnos a las pocas fechas y viajes que quedaban disponibles. Por fin fuimos aceptadas.

Antes de pasar a detallar la experiencia, me gustaría contextualizarla, ya que no se trataba solamente de un viaje en tren, sino que debe ser entendida dentro de un entorno social y cultural al que la escuela no es ajena.

Con este artículo se pretende dar a conocer una de las experiencias que se están llevando a cabo en la Comunidad Autónoma de Galicia para impulsar el aprendizaje y uso de la lengua y literatura gallega.

Entendemos que la lengua constituye una base esencial de identidad de un pueblo y un fuerte vínculo de unión entre sus gentes. También somos conscientes de que es en las primeras edades donde se encuentran las mejores oportunidades para desarrollar la complejidad que supone el aprendizaje de las lenguas. La lectura, entendida como una aventura atractiva, es uno de los factores más positivos del encuentro de las niñas y niños con los libros, así como, uno de los aspectos realmente importantes del aprendizaje.

Lenguas minoritarias y cultura

Es ésta una preocupación, para muchas personas, tanto en el ámbito local como autonómico, nacional, europeo o transoceánico. De hecho, en los comienzos del siglo XXI, concretamente el año 2001 ha sido declarado, por parte del Consejo de Europa, año europeo de las lenguas. Esta organización intergubernamental fundada en 1949 con base en Estrasburgo la componen 41 países, entre ellos los quince que en la actualidad conforman la Unión Europea. Entre sus ocupaciones están: la protección de los derechos humanos, la pluralidad democrática o la diversidad cultural.

Este año europeo tenía como objetivos: la celebración y promoción del patrimonio lingüístico de Europa, motivar a la ciudadanía europea para alcanzar destrezas comunicativas en varios idiomas incluyendo aquéllos menos hablados y apoyar el aprendizaje de las lenguas dentro de la formación continua según las necesidades de tipo económico, social y cultural. Si bien es cierto que a lo largo de ese año se potenciaron y desarrollaron numerosos programas y proyectos como la Conferencia de apertura del año de las lenguas en Suecia. Entre ellos cabría destacar las actividades para promocionar la Carta Europea para las Lenguas Regionales y Minoritarias.

Con todo lo expuesto anteriormente se pretende hacer hincapié en que las lenguas son un gran aporte cultural que no debe constreñirse a determinadas celebraciones puntuales que tengan lugar durante un año o evento determinado. Debe constituir una preocupación permanente que se plasme en diversas iniciativas apoyadas tanto por organizaciones, como por entidades, instituciones o personas. En medio de esa diversidad cultural y lingüística de los pueblos y comunidades, a través de las que se conforma ese mosaico español y europeo, entendemos la lengua, como una contribución a un mayor conocimiento y armonía global. Como todas y todos sabemos en España, además de la lengua castellana, coexisten otras lenguas, en determinadas Comunidades Autónomas: catalán, eusquera, gallego... reconocidas como oficiales en el artículo tercero de la Constitución. La lengua propia de la Comunidad Autónoma Gallega es el gallego —o galego—, cooficial junto con el castellano. Esta lengua reconocida es, por tanto, uno de los factores determinantes en la construcción de su identidad gallega como pueblo o comunidad. La Comunidad Autónoma Gallega entiende el valor cultural de su lengua, su importancia y la potenciación que de él debe hacerse. En este sentido la Dirección General de Política Lingüística, creada en 1983, dentro del organigrama de la Consellería de Educación desempeña un importante papel. Aunque sus actuaciones no se limitan solamente al ámbito educativo, nos vamos a ocupar aquí de exponer una de sus actuaciones en este campo.

El gallego en los centros escolares

Querer sintetizar en unas pocas líneas lo que supone la implantación, en el ámbito educativo, del gallego en las diferentes etapas, áreas, actuaciones administrativas y/o vehiculares sería una pretensión difícil de abordar en

este momento. En lo sucesivo se trata de exponer una actividad en la que la animación a la lectura constituye un aspecto fundamental.

Estamos en situación de poder afirmar que la educación de los niños en su lengua materna contribuye a afirmar su identificación con el medio y a potenciar el sentimiento de autoestima. Los años escolares, por tanto, son decisivos para la adquisición de actitudes positivas hacia el idioma y ejercen una gran influencia en los hábitos lingüísticos posteriores.

Los centros educativos de esta comunidad autónoma tienen como especificidad, en cuanto a la organización y coordinación del profesorado, la constitución de Equipos de Normalización Lingüística (ENL), además de los otros equipos que también existen en otras Comunidades Autónomas. Hago esta especificación porque en la actividad que a continuación se describe son de gran importancia para poder llevarla a cabo, ya que requieren la implicación y participación de estps equipos en el centro. Aquellos centros que deseen participar en esta actividad *O tren da lingua* deberán hacerla constar como actividad complementaria en la Planificación General Anual. En su organización y desarrollo podrán colaborar tanto los Equipos de los Ciclos de Educación Infantil, Primer Ciclo de Educación Primaria, como el de Actividades Complementarias y/o el ENL. Puede que la iniciativa haya partido del Claustro, de la Comisión de Coordinación Pedagógica o de algún miembro de la Comunidad Escolar. No se trata de una actividad que pueda enmarcarse dentro del área curricular de lengua gallega sino que requiere, por parte de los centros, un tratamiento más interdisciplinar y globalizador, como corresponde a las edades a las que se dirige.

¿Qué es nuestro «Tren da lingua»?

Esta actividad es fruto de un convenio entre la Consellería de Educación, RENFE y Caixanova (entidad financiera) quienes se hacen cargo de su financiación y realización. El coste aproximado es de ciento sesenta mil euros que aportan las tres entidades firmantes del convenio. Su principal objetivo es el de propiciar que los niños y niñas que participen se aproximen al conocimiento de la cultura y la lengua gallega, de una forma participativa y lúdica, recorriendo la Comunidad Autónoma gallega a lo largo y/o ancho. Se trata de realizar un viaje en tren, recorriendo determinados trayectos entre estaciones de ferrocarril que se encuentren relativamente cercanas.

Existen varias rutas en las cuatro provincias de la Comunidad. Así por ejemplo, en la provincia de Pontevedra las rutas son: Pontevedra-Vigo, Pontevedra-Vilagarcía de Arosa, tanto en una dirección como en otra. En la provincia de Coruña: Santiago-Coruña-Ferrol. También hay rutas en Orense y Lugo. En cada ruta el tiempo de viaje de la estación de partida a la de destino suele tener una duración entre treinta o cuarenta y cinco minutos aproximadamente, según el trayecto y recorrido del viaje. Cada tren suele transportar alrededor de doscientos niños y niñas. Estos viajes tienen lugar durante los días lectivos, entre los meses de febrero a junio. Durante este periodo se realizan ochenta viajes repartidos a lo largo de sesenta días. El número total de niños y niñas que participa cada año en esta actividad supera los dieciséis mil.

Para participar en esta actividad (de la que aparece suficiente publicidad: medios de comunicación, estaciones de ferrocarril y trenes, folleto de comunicación a cada centro escolar...), los centros realizan una solicitud a la Dirección General de Política Lingüística. Posteriormente una empresa es la que se encarga de la organización y desarrollo de la actividad. Asigna el día que le corresponde a cada centro por orden de reserva y pone el personal necesario en cada estación.

Pero ¿qué relación tiene *O tren da lingua* con la lengua y literatura gallega o con la animación a la lectura? Además de las actividades que los centros suelen planificar cuando se hace una salida, como actividad complementaria al currículum, suelen programar actividades previas, actividades durante (en este caso no es el centro quien realiza esta tarea) y actividades a desarrollar con posterioridad a la visita, salida o viaje, como en este caso. La primera y la última son competencia de cada centro, tutor o tutora y acompañantes. La segunda está diseñada por la Dirección General de Política Lingüística y comienza cuando los niños llegan a la estación de ferrocarril.

Los viajeros son recibidos por el Jefe de Estación, quien después saluda les y explicar donde se encuentran, les invita a visitar y recorrer las diferentes dependencias de esa estación. Entonces niños y maestros, además del personal que trabaja en RENFE, son acompañados por otros profesionales contratados para esta actividad: personas que se encargan de la intendencia y animación, algunas caracterizadas como payasos o payasas, que les acompañarán hasta el final del trayecto, que remata con una representación teatral en la estación término.

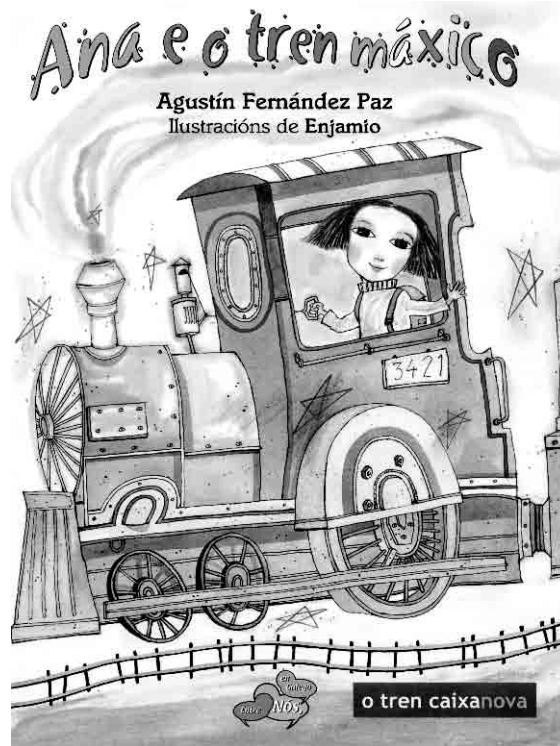
Durante el recorrido estos profesionales van haciendo con los niños juegos lingüísticos de animación, como adivinanzas, retahílas, pequeñas poesías, juegos, canciones... Por supuesto, todo en lengua gallega; haciendo del viaje un largo tren de palabras.

Todos los viajeros del tren también reciben un pequeño paquete que contiene un tentempié (chocolatina, batido...) y una bolsa con diversos regalos entre los que podemos destacar el cuento:

Ana e o tren máxico (Ana y el tren mágico), escrito especialmente para esta actividad. Todo ello, como obsequio de las entidades que colaboran en la actividad.

Al llegar a la estación término los payasos y animadores representan el cuento que se les ha entregado y que se llevarán a su casa o al centro para continuar con el desarrollo y potenciación de la lengua y literatura gallegas. Este cuento ha sido escrito para esta actividad por Agustín Fernández Paz, profesor y escritor que cuenta con un amplio currículum en la potenciación de la lengua y literatura gallega. Las ilustraciones son de Enjamio. En opinión de este escritor, a través de los libros pensados para niñas y niños podemos ayudar a una triple dimensión de la lectura: el libro como elemento motivador que nos impulsa a ser más constructores que receptores de nuestras historias, como juguete que nos introduce en las posibilidades de la lengua y constituye una fuente de placer, y como puerta abierta al conocimiento del mundo y de las personas, o instrumento para el aprendizaje vital que da el vivir las historias que otras personas nos cuentan a través de ellos.

Esta actividad está siendo altamente valorada por los centros escolares. De hecho la queja que hacen es que tienen que esperar, algún o bastante tiempo para que les toque participar.



Considero que uno de los aspectos importantes, que no siempre gozan de buena acogida en algunos centros, es lo que conlleva «tirar tabiques» en el sentido de abrir el centro a la comunidad. Porque de sobra sabemos que la escuela es un importantísimo lugar para la socialización y el aprendizaje, pero no el único. Lo que no me cabe la menor duda es que los niños y niñas que participan en esta actividad *O tren da Lingua* desarrollan el curriculum de manera innovadora y motivadora. Porque no sólo trabajamos contenidos relacionados con el área de lengua gallega, sino también de otras áreas: Identidad y Autonomía Personal, Conocimiento del Medio Físico, Social y Cultural o de Comunicación y Representación...

Esto me lleva a reflexionar en aquello, tan mal interpretado a veces en la práctica, de la globalización o la interdisciplinariedad de lo que tanto me ha enseñado el profesor Jurjo Torres Santomé y que tiene que ver con el curriculum integrado. Espero que ésta y otras actividades o tareas que se llevan a cabo en los centros o en el entorno no se convierta en lo que él denomina: *curriculum para turistas*, es decir, que se visita o se hace un día y luego volvemos a las tareas rutinarias u ordinarias.

¿Cómo vivenciaron la experiencia de viajar?

Al llegar a la estación mostraban un poco de lógico nerviosismo e inquietud antes de subir al tren. Nos encontramos en el andén con niñas, niños y maestros de otras escuelas con las que íbamos a compartir la experiencia.

Vimos delante un bonito tren con su máquina y tres vagones que resultó ser de uso exclusivo y fletado para nosotros. Entre la sorpresa, intranquilidad y ansia que se palpaba en el ambiente fuimos subiendo y acomodándonos. Ya más o menos sosegados, una mayor agitación surgió al ver aparecer a los animadores. Uno iba vestido de payaso y encaramado a unos altísimos zancos, otro con una bicicleta monorrueda, y había más. Entre gritos, risas y alegría comenzamos el viaje con cierta tranquilidad que se rompió al ver aparecer nuevamente a los animadores en los vagones. Esta motivación se incrementaba en los túneles (en Galicia hay muchos) cuando el maquinista apagaba la luz en el tren, los payasos se escondían, aparecían, se colgaban de los portaequipajes, etc. El trayecto se iba animando. Además de las risas, niñas y niños participaban en las adivinanzas, canciones o preguntas de los payasos.

Entre las múltiples interacciones un payaso decía:



PAYASO: Vou facer un agasallo a que saiba ... ¿Quen quere un agasallo?

NIÑAS y NIÑOS: Yo, yo...

PAYASO: ¿Quen dixo «eu»?

NIÑAS y NIÑOS: (silencio... reflexión...) eu, eu...

PAYASO: ¿Que é un «YO-YO»... un xoguete que baixa e sube... ¿Quen quere un agasallo?

NIÑAS y NIÑOS: eu, eu...

(Agasallo = regalo, eu = yo, xoguete = juguete, dixo = dijo)

Creo que esta actividad es una buena experiencia y supone una importante aportación para potenciar la cultura y las lenguas (minoritarias o mayoritarias), así como, para el enriquecimiento personal, social y cultural de los niños y niñas de hoy.

Cuando viajamos ampliamos horizontes, nos encontramos con personas distintas a nosotros, hacemos amigos y amigas, compartimos pequeñas experiencias, recibimos diversas aportaciones que nos ayudan a crecer en todos los sentidos de la vida.

...Pasados algunos días, los niños y niñas preguntaban:

—¿Cuándo volvemos a viajar en tren?...

Ello nos llevó a simular en la escuela otros viajes, tal como hacía Ana, la nueva amiga del cuento.

¡Viajeros al tren...!

En el jardín, ajetreados



En los jardines de las escuelas infantiles de Italia, en general existe un espacio más bien grande, con su perímetro envuelto por una valla, pero sin divisiones en su interior. Dispersos en ese espacio suele haber grandes instalaciones fijas: tobogán, columpio, tiiovivo, arenal, túneles, pero ningún lugar pensado para el adulto.

¿Qué nos dicen los jardines tipo sobre la idea (implícita o explícita) que los adultos se hacen de la función del espacio exterior? Para el jardín se prevé la gran motricidad. También se prevé la «gran socialización», en tanto que no existe la normal subdivisión del espacio en secciones o grupos de referencia. El adulto está de pie, se desplaza según las necesidades del momento, vigila o bien organiza algún juego.

El jardín tipo nos transmite la idea de un lugar en contraste con los espacios interiores. En el jardín los niños y niñas quedan liberados de las constricciones impuestas en el interior: libres de los ambientes estrechos, libres de los tiempos marcados por los adultos, libres de los proyectos didácticos.

Penny Ritscher

En el jardín los pequeños se pueden desahogar. Nos parece que la idea del «jardín de las libertades» deriva de otros contextos, los de las escuelas más o menos superiores; una idea que separa el tiempo libre del tiempo de la obligación, el ocio del aprendizaje, el movimiento de la tranquilidad. En cambio, si nos situamos en una *óptica de etólogo*, pacientes y curiosos, y partimos de una observación atenta y sin prejuicios, surge una idea distinta de la función de los espacios exteriores.

El jardín en realidad

¿Qué hacen los pequeños, espontáneamente, en el jardín? Podemos agrupar sus acciones en cuatro tipos (que muchas veces se superponen):

1. Entrar en contacto con el mundo que está más allá de los límites del jardín.
2. Esconderse en lugares recónditos.
3. Aventurarse.
4. Hacer y deshacer.



Reflexionemos con más detalles sobre estas cuatro categorías:

1. *Entrar en contacto con el mundo que está más allá de los límites del jardín:* Estar al lado de la reja y hablar con la gente que pasa, llamar al perro del vecino, mirar los pollitos del huerto de al lado, etc. El mundo real que rodea la escuela infantil representa, para las niñas y los niños, una fuente de interés. La cerca —además de su función de favorecer la incolumidad— constituye un punto de referencia seguro, contiene las experiencias de los pequeños y les permite curiosear más allá de los límites sin perderse en ellos.

2. *Escondarse en lugares recónditos:* Entre el cierre de la cerca y la pared, en la terracita del tobogán, etc. Es una paradoja: los pequeños salen del interior del edificio, donde están estrechos, y, en vez de correr de un lado a otro libremente, buscan de nuevo lugares estrechos. El sentido del rincón tranquilo es el de la privacidad y la intimidad.



Por ejemplo, en el pequeño escondrijo tras el cierre del seto, la pelota, ese símbolo del estatus masculino, puede convertirse en una especie de osito que se abraza y se lleva colgado como compañía. Pueden ir dos niños juntos, cada uno con su pelota en las manos.

3. *Aventurarse*: Subir y bajar, de una mesa, una pared baja, una carretilla, de la tapa de las conducciones, la baranda, la pared de la caseta, un desnivel del terreno, etc. Las grandes instalaciones fijas están pensadas para la aventura de los retos físicos, retos calibrados pero emocionantes. Además de estas instalaciones, los pequeños aprovechan cualquier cosa para mostrar sus proezas, incluso las estructuras arquitectónicas que no están pensadas para ese fin. Después, paradójicamente, usan esas mismas grandes instalaciones para cualquier otra cosa que no sea estas proezas. El tobogán se convierte en una pista para hacer bajar la grava o los cochecitos; sus escalones representan un rincón para sentarse solo o de dos en dos, desde la terracita del tobogán se puede gozar tranquilamente del panorama, etc.



4. *Manipular, hacer y desbacer*: Recoger y esparcir la hierba recién cortada, coger y deshojar las florecillas, transvasar el agua de la lluvia, etc. Los niños y las niñas se implican en una sucesión indefinida de proyectos abiertos, una cosa lleva a la otra: el juego con el agua en la piscina inflable lleva al juego con las toallas. En muchas ocasiones el proyecto nace del encuentro de materiales casuales. Por ejemplo, en un rincón escondido del jardín ha quedado, provisionalmente, un pilón de cascotes y ruinas. Un niño coge un trozo de yeso y lo lanza a través de los barrotes de la caldera. Otros niños se le añaden. Surge un trabajo de equipo que continua a rachas (a pesar de las recomendaciones de los adultos).

¿Y tras las observaciones?

A partir de estas observaciones surge un cuadro de niñas y niños ajetreados: pequeños curiosos, emprendedores, inteligentes, diferenciados, creativos, pequeños que se mueven intencionadamente e inventan proyectos en continua evolución.

La idea del «desahogo libre» no se corresponde con las acciones reales de los pequeños. Al contrario: cuando están descontrolados (por ejemplo, dan vueltas a lo loco en un triciclo), deberíamos reflexionar sobre la organización del jardín y preguntarnos por qué los pequeños no consiguen expresar su exuberancia en algún mini-proyecto: ¿El espacio es monótono, está desnudo, sin nada que les permita fijar su atención?, ¿hay un grupo que dificulta los intercambios diferenciados?

Organizar el jardín

¿Entonces, qué pueden hacer los adultos para conseguir que los jardines sean más educativos? En primer lugar, hay que pensar en el jardín como una extensión de los espacios interiores, no como su antídoto. No se trata, naturalmente, de *escolarizar* los espacios exteriores, es decir, de impregnarlos de objetivos. Se trata, como en el interior, de crear subespacios articulados, diferenciados, tranquilos. El gran espacio se puede subdividir formando vallas con plantas, macetas, vasos o separaciones con rejas. Conviene evitar situaciones de aglomeración, que provocan nerviosismo, agresividad, ansia. Esta afirmación puede sorprender, pero nada impide mantener en el jardín los mismos grupos de referencia que hay en el interior. Las ocasiones de intergrupo se pueden crear en situaciones controladas y bien programadas, más que en la confusión y la casualidad del «jardín libre».

Para favorecer el contacto con el mundo exterior, se puede construir un pequeño montículo. Además de invitar a subir y bajar, el montecito ofrece un panorama del entorno circundante.

Se pueden crear rinconcitos tranquilos podando las ramas de un matojo para formar un escondite; se puede montar una tienda canadiense o tender una sábana vieja con un hilo atado a dos soportes.

Las experiencias con triciclo tienen más sentido si los niños pueden «viajar» por caminitos. De esta forma, los espacios entre los caminos son zonas «de peatones» protegidas, para los que van a pie. Además de los triciclos, es bueno ofrecer a los pequeños otros objetos con ruedas —un carro,



una carretilla, etc.— que favorezcan relaciones de colaboración entre los más pequeños: un niño es el pasajero, otro lo empuja, o algunos lo estiran.

Para favorecer la posibilidad de que los niños y niñas desarrollen proyectos, se puede poner a su disposición una serie de materiales que se puedan manipular. Es mejor tener los materiales dispersos para procurar que los niños estén repartidos. Por ejemplo, se pueden improvisar pequeños arenales con un neumático de camión o, mejor todavía, de tractor. Un cajón fuerte de plástico sirve para llenarlo y vaciarlo, para llevarlo a peso o arrastrarlo, para transportar cosas, para subirse encima o bajar, para meterse dentro. Con unas cuantas cajas se puede construir o derruir, hacer y deshacer. Los contenedores de diversas dimensiones sirven para recoger hojas, ramitas, piedras, insectos, flores, agua de lluvia. Los trozos de tiza sirven para dejar señales en el caminito, pero también para disfrazar a un compañero o para «barnizar» un vehículo.

Un lugar para el adulto

Una medida importante es prever, en cada zona del jardín, un lugar donde el adulto pueda sentarse. El adulto que permanece de pie es inaccesible para un niño. Un banco para sentarse le permite hablar con los pequeños a su mismo nivel, consolarlos cuando es necesario, sin tener que cogerlos en brazos, ayudarlos a limpiarse los mocos, etc. El banco, después, se prestará a muchos usos por parte de los niños (subirse encima de él, estirarse debajo, hacer una cama para la muñeca, etc.). Una serie de troncos de árbol cortados (de unos 30 cm. de alto) también puede

servir para sentarse, tanto los adultos como los pequeños, y al mismo tiempo ofrece a los niños y niñas desniveles para subir y bajar.

Salir todo el año

El jardín es un gran recurso y sería bueno aprovecharlo todo el año. Pero existen diversos problemas. Un problema práctico es el mantenimiento. Si no se corta la hierba de vez en cuando, está húmeda y, peor todavía, puede esconder algún peligro. La disminución del personal municipal dificulta un mantenimiento esmerado de los jardines, y el personal de la propia escuela infantil difícilmente consigue cubrir, también, esta necesidad. Habría que encontrar una nueva fórmula para el mantenimiento.

Otro problema es de orden cultural. Si la estación no es «buena», se teme que, al salir, los pequeños enfermarán. Es un miedo exagerado. En otras zonas de Europa, por ejemplo, tienen otras costumbres; de otro modo, no se podría salir al exterior casi nunca. En Italia, el clima per-

mite aprovechar el exterior todo el año, excepto en raras ocasiones. Debemos preguntarnos, en cambio, si no es precisamente quedándose en espacios cerrados cuando los pequeños se ponen más enfermos.

Si se decide aprovechar el jardín en todas las estaciones del año, hay que prever la ropa adecuada, en particular botas de goma para cuando el suelo está mojado. Vestir y desvestir a los niños requiere tiempo y paciencia por parte de los adultos. Muchas veces el tiempo dedicado a la ropa supera incluso el tiempo que se pasa en el jardín. Pero, como en el caso de todas las atenciones al cuerpo, estos momentos son interesantísimos e intensos para los pequeños.; representan largos ratos, pero no tiempo perdido. Pensemos, por ejemplo, en la empresa de calzarse las botas. Hay que saber qué bota corresponde a qué pie, y después hay que descubrir cómo se hace para meter el pie dentro del agujero superior de la bota cuando resulta que el agujero es más pequeño que el pie.

Otro problema que hay que resolver es el emplazamiento más adecuado para los niños y niñas más pequeños. ¿Cómo hay que protegerles para que los movimientos de los niños más mayores no les hagan caer? Convendría que tuviesen una zona particular. Hay que pensar en la pavimentación de esta zona, una superficie sólida adaptada a los primeros pasos, pero que sea, a su vez, acogedora para los que gatean. Es una medida que hay que inventar, tal vez una gran tarima con un suave desnivel incorporado, protegido por una empalizada que ofrezca un lugar para cogerse, y todo de madera que se pueda tratar externamente con productos no tóxicos. También es un problema de costos.

Como en el interior del edificio, también el exterior necesita rincones o zonas con características diferentes. Pero, más que identificar las zonas con las actividades que deberían llevarse a cabo en ellas, es más justo pensar en aquello que cada una de las zonas concretas ofrece (su fisonomía, los materiales de que dispone, etc.). Como ya hemos visto, las actividades que luego se desarrollen en realidad son más bien imprevisibles.

No hacer «nada»

Mientras un grupo de niños estaba jugando-trabajando autónomamente en un espacio bien equipado, su educadora exclamó: «Pero ahora, ¿yo qué hago?» Viendo a los niños atareados, a la educadora le entraron dudas sobre si era momentáneamente superflua. Tan grande era su hábito de hacer, de intervenir, que sentía malestar por no tener nada que hacer. Pero, ¿en qué consiste ese «nada que hacer»? Consiste en estar presente y atento, en observar, escuchar, seguir, sentir con empatía, captar los motivos e intenciones de los pequeños, acoger sus intereses. Consiste en estar disponible como interlocutor para, después, poder proponer con discreción algún material de más cuando convenga; hacer de mediadora en un conflicto si los niños no consiguen encontrar, por sí solos, una solución. No hacer «nada», en este sentido, no significa, obviamente, abandonar a los niños a sí mismos; no es un planteamiento de *laissez faire*.

El uso diferenciado del jardín ofrece una tipología de situaciones educativas recuperables también en los espacios interiores. En el jardín, son los niños quienes gestionan su propio tiempo.





Sus proyectos nacen y mueren, vuelven a emerger y se transforman, de una cosa nace otra en un tiempo imprevisible. El adulto proporciona un marco que contiene los tiempos de los pequeños, en tanto que impone el horario de las cosas rutinarias (en un momento determinado deben interrumpirse los proyectos del jardín para prepararse para la comida). Pero, dentro de este marco, son los niños los que deciden durante cuanto tiempo quieren seguir con una determinada actividad, cuando transformarla o abandonarla, cuando desplazarse de una zona del jardín a otra, cuanto tiempo permanecer con ciertos compañeros y cuando dejarles para incorporarse a otra situación.

Gestionando sus tiempos, los pequeños ajetre-ados toman iniciativas, deciden entre distintas opciones, toman decisiones, son protagonistas de sus experiencias. Es una tipología de situación altamente educativa.

No querríamos ser polémicos y dejar de lado las actividades programadas y guiadas por los adultos. Pero sí proponemos dar más importancia a las situaciones fluidas como las que se producen en el jardín. En primer lugar, hay que pararse para ver a los pequeños ajetre-ados. Hay que captar el significado de tantas idas y venidas. De esta forma la comunicación entre adultos y niños –como los proyectos de los pequeños– permanece en evolución permanente. ■

Extraído de Penny RITSCHER: *Cosa faremo da piccoli?*, Italia: Junior, 2000.

En lo relativo al jardín de la escuela infantil, ver G. STACCIOLI: *Diario dell'accoglienza*, Roma: Valore Scuola, 1998.

¿Qué es una escuela infantil?

La Escuela Infantil contiene una serie de rasgos que la distinguen de otras instituciones (guarderías, ludotecas, colegios, etc.). La Escuela Infantil posee una clara intencionalidad educativa. Su proyecto y sus objetivos son siempre educativos, no asistenciales. Hablo de educación y no de instrucción. Educación en el sentido etimológico de conducir fuera las capacidades o potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento. Otros aspectos importantes como los higiénico-sanitarios, económicos, administrativos... se encuentran al servicio de esos fines educativos. Para llevar a cabo este loable cometido, la Escuela Infantil contiene una serie de características genuinas que son las que, a mi modo de ver, diferencian este tipo de organización:

a) *Familiaridad.* La Escuela Infantil es una Comunidad Educativa pequeña (no creo, para ser amable, que deban estar matriculados más de 80 pequeños) que invita al diálogo, a la participación, al intercambio, al conocimiento mutuo y, sobre todo, rechaza el anonimato.

El autor destaca una serie de rasgos que caracterizan la Escuela Infantil 0-3 como institución educativa con carácter propio: familiaridad, profesionalidad, formación permanente, investigación permanente, cocina como centro educativo, limpieza, medios humanos y materiales suficientes, dignidad profesional, no jerarquización de las propuestas, espacios idóneos, transparencia, participación democrática, proyecto social y cultural, documentación, compatibilidad de derechos.

Alfredo Hoyuelos

b) *Profesionalidad.* Las personas que conviven con los niños y niñas son profesionales adecuadamente tituladas desde el punto de vista pedagógico. La ley, aunque insuficiente en este sentido, es muy clara: maestros especialistas en Educación Infantil o Preescolar, técnicos superiores en Educación Infantil o técnicos especialistas en Jardín de Infancia.

c) *Formación permanente.* Los profesionales que componen el equipo de la escuela disponen de momentos obligatorios (por convenio) de no trabajo directo con los niños y niñas para preparar las propuestas educativas, realizar formación, estar al día, reunirse, encontrarse con las familias, realizar informes individuales, entrevistas, etc. Este tiempo nunca debería ser inferior a la décima parte que conforma la semana laboral.

d) *Investigación permanente.* En la Escuela Infantil los diversos profesionales desean aprender constantemente y disponen de los medios materiales y humanos suficientes para poder observar, reflexionar e investigar sobre las capacidades infantiles o la forma que tienen de aprender los niños y las niñas de manera que puedan ayudarles —a través de la escucha y del respeto— en su proceso de desarrollo social, afectivo, cognitivo, sensorial, estético, motor, etc.

e) *Cocina como centro educativo.* La Escuela Infantil dispone —por las edades de los niños y niñas— de una cocina propia en la que un cocinero o cocinera (perteneciente al equipo de la escuela) elabora todos los alimentos y cuida la calidad de los mismos.



f) *Limpieza.* De la misma manera, personal (componente del equipo de la escuela infantil) suficientemente cualificado, se encarga de limpiar y de ayudar en las tareas de cocina para favorecer, junto al personal educador, la propia tarea educativa.

g) *Medios humanos y materiales suficientes.* La Escuela Infantil, además de disponer de personal adecuadamente cualificado (educadores, cocinero, auxiliares, asesores, orientadores...), mantiene suficientes medios y personas (sin contar con el personal en prácticas y contando con que las bajas o ausencias son idóneamente sustituidas) para que se dé una adecuada relación adulto-pequeño para atender con dignidad e individualidad a todos y cada uno de los niños y niñas (incluidos los que tienen necesidades educativas especiales). La Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea aconseja que no haya más de 4 pequeños menores de 12 meses por adulto, no más de 6 pequeños de 12 a 23 meses y no más de 8 pequeños de 24 a 35 meses.

h) *Dignidad profesional.* El personal que trabaja en una Escuela Infantil está adecuadamente pagado, y sus derechos laborales convenientemente reconocidos como una forma de valorar su importantísima labor educativa con los niños y niñas desde el nacimiento. No es de recibo que algunas personas –casi todo mujeres– que trabajan en guarderías cobren un salario (por cuarenta horas semanales de trabajo) que no llega a los 600 euros al mes. Este hecho supone una infravaloración del trabajo femenino, de la profesión y una desconsideración social de los niños y niñas.

i) *La no jerarquización de propuestas.* En una Escuela Infantil son tan importantes las actividades con el agua, barro, pintura, cuentos, como las cotidianas referidas a la alimentación, baño, sueño, etc. Nada es funcional ni rutinario. Cada momento contiene –en sí mismo– una calidez educativa que privilegia la autonomía y el ritmo personal de cada niño y niña. Todas estas ofertas son cuidadas por profesionales con la misma categoría laboral.

j) *Espacios idóneos.* Una Escuela Infantil posee una arquitectura propia (dice la ley con acceso independiente desde el exterior –quedan, por tanto, excluidos todos los pisos–) con espacios suficientes (la ley también es clara en el número de metros necesarios) y de calidad (luminosos, aireados, seguros...) para la realización de propuestas diversas (aulas, talleres, música, etc.), con zonas adecuadas, separadas y ventiladas para el reposo, la comida, el baño de los niños y niñas, para que los profesionales se reúnan y también lo hagan con las familias. También dispone de patios adecuados (cubiertos y sin cubrir) para que las criaturas tomen el aire, el sol, etc. Patios que, según la legislación vigente, deben ser propios para uso exclusivo del centro y, en ningún caso, inferior a 75 metros cuadrados.

k) *Transparencia.* Los padres y madres –ésta es otra característica genuina de la Escuela Infantil– tienen acceso abierto, organizado y cotidiano a las distintas dependencias del centro y pueden entrar en familiaridad

con las diversas personas que habitan esa pequeña comunidad educativa para intercambiar opiniones y experiencias. Hay que desconfiar sistemáticamente de las instituciones en las se entrega o recoge –como un paquete– al niño o a la niña en la puerta.

l) *Participación democrática.* La Escuela Infantil favorece y encauza la participación de las familias y de los ciudadanos –a través de una deseable representación democrática– en la propia gestión del centro educativo.

m) *Proyecto social y cultural.* La Escuela Infantil pretende ser un recurso social y cultural para toda la Comunidad en la que está ubicado. Se relaciona con el pueblo, barrio o ciudad ofertando iniciativas de formación que favorezcan el desarrollo personal y el intercambio de las diversas generaciones.

n) *Documentación.* La Escuela Infantil (sus paredes, ventanas...) es un soporte documental (a través de imágenes y escritos) que narra las diversas e interesantes experiencias que realizan los niños y niñas para dar publicidad a las capacidades inteligentes del ser humano desde que llega a este mundo.

o) *Compatibilidad de derechos.* La Escuela Infantil sabe inteligente y organizadamente (a través de horarios y calendarios flexibles) combinar y compatibilizar los derechos de los niños y niñas, entre ellos el derecho a la educación (pero también a estar con su familia, a descansar, etc.), con los derechos de los padres y madres (entre ellos el derecho a trabajar), y con los derechos de los y las trabajadoras de la Escuela Infantil.





Fotografías de Carme Cols.

Éstos son, sólo, algunos de los trazos que conforman una Escuela Infantil. En una investigación¹ realizada en Cataluña sobre una población de 15.000 habitantes descubrieron diferencias notables en el desarrollo psicomotriz de los niños y niñas según si habían estado en una guardería, en una escuela infantil o si iban más tardíamente de casa a un colegio. Los resultados son importantes: los que habían pasado por una guardería estaban peor que los que venían exclusivamente de la familia. Pero los que habían acudido a una escuela infantil estaban mejor que los que llegaban sólo de la familia, y mucho mejor que los que procedían de un guardería.

Este hecho nos debe llevar a reflexionar sobre las condiciones de escolarización de los niños y niñas desde el nacimiento. Los padres y madres deben buscar ámbitos idóneos (escuelas infantiles y no guarderías) para la educación de sus hijos e hijas. Y exigir a las Administraciones públicas que oferten el número de plazas suficientes de calidad (y ¡ojalá gratuitas!) para que las criaturas dispongan de centros educativos (y no asistenciales). Así mismo los poderes públicos competentes deben velar ya –como les exige la legislación vigente– por que todos y cada uno de los centros que acogen regularmente a los niños y niñas reúnan los requisitos mínimos (espacios adecuados, ratios, titulaciones del personal...) exigidos por la ley, sean inmediatamente obligados a hacerlo o sean cerrados por incompetentes. Nos estamos jugando la dignidad de la infancia y, probablemente, nuestra propia dignidad.

1. Citado por Marta Mata en una conferencia en Donostia, el 6 de octubre de 2001.

Marioneta *bokazas*

Materiales

- 2 esponjas de baño.
- Una placa de goma espuma.
- Tres corchos.
- Cola de contacto.
- Cartulina.
- Papel pinocho.
- Pinceles, esmalte acrílico y pinturas de cera.
- Cúter.

Realización

1. Con el cúter les hacemos a las esponjas un corte de unos cuatro cms. por la mitad, donde luego meteremos la mano para darle movimiento a la boca.
2. A cada esponja, en la parte inferior delantera le podemos colocar dientes, cortados previamente de la plancha de goma espuma.
3. Pegamos una esponja con la otra por la parte trasera y en el ángulo interior le colocaremos la garganta hecha con cartulinas y la pegamos con cola.
4. Para hacer las orejas, recortamos de la plancha de goma espuma y tras darles un poco de forma recortándolas con la tijera, las pegaremos con cola de contacto a los laterales de la esponja.
5. Para hacer más graciosa la cara la podemos maquillar un poco sobre las orejas, nariz, barbilla, con pinturas de cera, contrastando un poco con el color de la esponja que hayamos utilizado.
6. Los ojos y la nariz las realizaremos a partir de corchos que pintaremos con esmalte acrílico y que luego pegaremos con cola de contacto.

Beatriz Arregui



7. Sobre los ojos, podemos colocar unas pestañas que hagamos con papel pinocho o lana a partir de trocitos sujetos por la mitad con un hilo.
8. El pelo lo podemos hacer con unas tiras cortadas con el cúter de la plancha de goma espuma. Para darle color, introduciremos las tiras en un vaso donde teníamos mezclado el esmalte acrílico con agua (¡Atención! Si la pintura está muy seca, coge más color la esponja pero, una vez seca, se cuartea con mucha facilidad.) Una vez escurridas y secas las tiras de esponja, las ataremos por la mitad con un hilo y las pegaremos sobre la cabeza con cola.
9. Para finalizar, le pondremos su vestimenta, que en este caso va a ser la manga de una camiseta, que pegaremos sobre las esponjas y por encima de los cortes que previamente hemos realizado para introducir la mano.

Esperemos que te haya gustado como te ha quedado tu simpática marioneta de boca grande, que –según los detalles que le coloques– puedes hacer que sea muchas marionetas de bocazas distintas.

Lengua extranjera

Algunas reflexiones y sugerencias para apoyar su aprendizaje

¿Aprender idiomas en edades tempranas?

La conveniencia de comenzar el aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas parece no cuestionarse en la actualidad, pues trabajos realizados en los últimos años han demostrado que, en la infancia, la lengua oral

se adquiere con menor dificultad y más perfección fonética que en la edad adulta y que el aprendizaje de un nuevo idioma contribuye de forma activa al desarrollo intelectual y social (Low et al. 93, 95; European Commission, 97; López Téllez y Rodríguez Suárez, 99; ...) Además, la necesidad de aprender lenguas es tan evidente en nuestra era de la información que la política educativa comunitaria exhorta a los estados miembros a adelantar el aprendizaje de las lenguas extranjeras a los primeros niveles de la enseñanza.

El puñado de ideas y de ejemplos que, sobre enfoque didáctico y función de los maestros y maestras de idiomas, ofrecemos en este trabajo son cosecha del esfuerzo de múltiples manos que se ha ido recogido lentamente. Lo que nos lleva a pensar que este camino es lento y, cual sucede en otros estadios de la enseñanza, presenta dilemas no siempre fáciles de resolver ni con respuestas únicas. Por ello, queremos adelantar que, si bien las ideas y ejemplos aquí expuestos han sido, a nivel general, útiles en nuestras escuelas, necesitarán que otros colegas lo pasen por el tamiz de la reflexión y adaptación antes de hacerlos extensibles a su contexto particular.



M.^a Teresa Rodríguez

Todas estas consideraciones explican el hecho de que en nuestro país se hayan iniciado diversas experiencias piloto, promovidas y reglamentadas mediante distintos órdenes del Ministerio de Educación y de las Comunidades Autónomas en los últimos seis años, sobre enseñanza de Lengua Extranjera (L. E.) en la Etapa de Educación Infantil (E. I.), de modo que, en el momento actual, la enseñanza de un idioma –mayoritariamente el inglés– en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo de Educación Infantil es una realidad, si bien con matices diferentes en cada Comunidad.

La cuestión se ha centrado ahora en cómo *enseñar una L. E. en la etapa de Educación Infantil*, o, dicho de otro modo, *cómo apoyar el aprendizaje de la L. E.*

Aportaciones desde Asturias

Desde aquel año 1996 en que el Ministerio de Educación y Cultura publicó la Orden por la que se autorizaba, con carácter experimental, impartir un idioma extranjero en el Segundo Ciclo de Educación Infantil (Orden del 29 de abril, BOE de 8 de mayo) hasta el momento actual, en el que en el 100% de los centros públicos de Educación Infantil asturianos se enseña una lengua extranjera desde los cuatro años, maestros y formadores hemos un realizado un largo camino

sinuoso y no siempre acertado. Bien es verdad que todos y todas hemos aprendido bastante (que no quiere decir suficiente) a través de la reflexión conjunta, por el sistema de ensayo-error y, sobre todo, a partir de los frutos de experiencias piloto y de investigaciones¹ llevadas a cabo en nuestra región, y fuera de ella. Pese a todas estas ventajas, ha sido necesario un esfuerzo grande de colaboración entre maestros, de evaluación y de coordinación, de intercambios de opiniones y de experiencias con colegas extranjeros (Proyecto Lengua) y de realización de eventos y puestas en común para contrastar hipótesis y puntos de vista (Congreso Internacional sobre adquisición de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas, Oviedo, 2001). Seguramente pudimos haber aprendido y avanzado mucho más de haberse difundido y publicado las conclusiones y hallazgos de tantas experiencias piloto realizadas en todo el territorio nacional, a partir de las cuales, con mayor o menos rigor científico, maestros, maestras y formadores han ido revisando y mejorando sus formas de trabajo en la escuela.

De manera que el puñado de ideas y de ejemplos que, sobre enfoque didáctico y función de los maestros y maestras de idiomas, ofrecemos en este trabajo son cosecha del esfuerzo de múltiples manos que se ha ido recogido lentamente. Lo que nos lleva a pensar que este camino es lento y, cual sucede en otros estadios de la enseñanza, presenta dilemas no siempre fáciles de resolver ni con respuestas únicas. Por ello, queremos adelantar que, si bien las ideas y ejemplos aquí expuestos han sido, a nivel general, útiles en nuestras escuelas, necesitarán que otros colegas lo pasen por el tamiz de la reflexión y adaptación antes de hacerlos extensibles a su contexto particular.

1. Planificar y acordar roles, actividades, recursos y apoyos: un cometido del maestro de lengua extranjera y de la tutora o tutor

Tras la experiencia de estos años, hemos podido constatar que un buen comienzo de aprender un idioma en la etapa de E. I. requiere una estrecha *coordinación de planificación, desarrollo y evaluación entre el maestro de Lengua Extranjera y el de Educación Infantil*, caso de no ser la misma persona quien se haga cargo del idioma, que seguramente sería lo mejor. Esta coordinación, es importante que contemple los siguientes elementos:

- a) la planificación por ciclo de los objetivos de la etapa y la selección de los contenidos de la lengua extranjera, así como la secuenciación de los mismos;
- b) el enfoque de enseñanza-aprendizaje adoptado y los criterios, instrumentos y formas de evaluación;
- c) las participación de las familias.

Con respecto al enfoque didáctico, señalaremos, en primer lugar, la conveniencia de reservar un *espacio para trabajar la L. E.* y también la importancia de planificar la lengua o lenguas de comunicación que se vayan a utilizar durante el tiempo dedicado a este menester.

Con respecto a la *lengua* utilizada, hemos podido comprobar que es conveniente que el maestro de idioma utilice la lengua extranjera para formular mandatos, instrucciones, para realizar juegos y otros actos rutinarios que tienen lugar en el proceso. Recordemos que para los niños y niñas el maestro o maestra de idioma somos, junto a la mascota, *el referente de lengua extranjera*, mientras que el tutor o tutora lo es *de la lengua materna*. Tutor o tutora y maestro o maestra de idioma acordaremos, de modo conjunto, la mejor forma de cooperación para apoyar el proceso de adquisición del idioma; es decir, definiremos nuestros *roles o funciones*; por ejemplo: el tutor puede apoyar la comprensión de una instrucción, palabra, juego, o actividad colaborando con el maestro de idioma en la realización de una actividad, valiéndose de su amplia experiencia con el grupo, traduciendo a la lengua materna aquel término que parece no estar bien comprendido, etc. De lo que se deduce la necesidad de que el tutor o tutora esté presente en la clase de idioma y colabore, en la medida de sus posibilidades, en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

En la *planificación anual*, por temas o unidades didácticas también coordinaremos el tipo de *tareas, juegos, actividades, recursos y medios didácticos* más apropiados para conseguir los objetivos de enseñanza-aprendizaje propuestos, así como su duración. Es importante que los especialistas de idioma conozcamos todo el arsenal de juguetes, posters, juegos..., que hay para Educación Infantil, a fin de poder rentabilizarlo en nuestro trabajo. Esto nos ahorrará muchas horas de elaboración de materiales o ayudas didácticas y comprobaremos que es mucho más efectivo utilizar un cochecito de juguete para presentar un *car* y sus funciones, que una ficha de cartulina, aunque esté primorosamente pintada, porque a los niños de esta edad les gusta manipular objetos y experimentar con ellos.

2. Acordando objetivos y enfoque didáctico

El inicio de una lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil requiere integrar la lengua en el currículo de E. I., y utilizarla como un instrumento más al servicio y desarrollo general del niño. Recordemos que las experiencias sensoriales que un niño o niña recibe –mediante la vista, oído, gusto y tacto– se transforman en desarrollo intelectual a través del lenguaje. Se trata pues de que *aprendan en lengua extranjera* más que de aprender la lengua extranjera. En este sentido, es importante saber que el idioma en Educación Infantil no debe conllevar una carga extra de contenidos, sino que ha de ser un instrumento privilegiado al servicio de los objetivos de la etapa. De forma sintética, no podemos olvidar nunca que la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil ha de perseguir el desarrollo de estrategias cognitivas y socio-afectivas y, de forma específica, debe propiciar el *desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua y cultura extranjera y la adquisición de destrezas de comprensión y de expresión oral en situaciones altamente contextualizadas y propias del mundo infantil.*

Los apartados que siguen sintetizan y constituyen, a nuestro entender, claves de apoyo al aprendizaje de un idioma en Educación Infantil.

Aprender jugando...

Este antiguo eslogan puede ser la línea conductora de la planificación de las actividades de idioma, pues es en el juego donde confluyen realidad y fantasía, elementos integrantes y no siempre discernibles desde el mundo infantil. En más de una ocasión se habrá comprobado que lo que para el adulto es una ficción constituye una vivencia muy real para el niño o la niña. Mediante tareas lúdicas y creativas reproducen actividades y funciones del mundo que les rodea, aprenden a negociar significados y a realizar muchos aprendizajes que les serán muy útiles en la vida adulta.

Para propiciar el lado lúdico de las tareas, es importante crear un espacio adecuado donde jugar y hacer cosas *en lengua extranjera*. La adopción de un personaje o mascota, que oficie de *mediador afectivo y de facilitador lingüístico*, es igualmente importante y nos será de gran ayuda. Por ejemplo, el juego siguiente (versión adaptada de la profesora Carmen Reigada, quien lo ha tomado de una escuela infantil de niños británicos en York en el curso de verano), no sólo propicia

destrezas de atención y de aprendizajes de normas sociales, sino que también sirve para adquirir destrezas de comprensión y expresión oral en inglés.

Descripción del juego: Todo el grupo en corro y sentados en el suelo con Teddy, la mascota, y la maestra, quien dirige el juego y comienza mostrando una serie de juguetes (animales, muñecos, coches, etc., dependiendo de los objetivos propuestos y el tema que se esté trabajando). Puede desarrollar la actividad del modo siguiente:

1. Presentación: *–Look, this is a little dog (a white cat, a red lion,...) and we are going to play with them.* [–Mira, esto es un perro pequeño (un gato blanco, un león rojo,...) y vamos a jugar con ellos.]
2. Explicación: *–Teddy, you are going to start the game when I clap my hands and give you the order: O.K.?* [–Teddy, tú iniciarás el juego cuando yo dé una palmada y te dé la orden, ¿de acuerdo?] (Teddy dice «yes» [sí], voz simulada de la maestra, naturalmente).
3. *–Teddy, pass the cat to the child next to you, please* [–Teddy, dale el gato al niño o niña que está a tu lado, por favor], –dice la maestra dando después una palmada o un golpe de tambor para invitar a la acción. Teddy entrega su *white cat* [gato blanco] a María que está a su lado. *–María pass the cat to the boy next to you, please* [–María dale el gato al niño o niña que está a tu lado, por favor] (o *pass the cat to Esteban, Pablo...* [dale el gato a Esteban, Pablo...]) y nueva palmada. Así sucesivamente, hasta que todos y todas hayan participado.
4. *Now all together* [Y ahora todos juntos]:
–Pass your toy to the child next to you [–Dale el juguete al niño o niña que está a tu lado] (*on your right* [a tu derecha], señalando hacia la derecha)
5. La maestra inicia la última fase del juego en la que podrá comprobar si se han aprendido las instrucciones y los nombres de los juguetes. Reparte un juguete para cada niño y niña, entrega el *cat* [gato] a la mascota y continúa el juego con voz cantarina e invitando a la respuesta con un golpe de palmada o tambor:
–Who has got the cat? [–¿Quién tiene el gato?]
Teddy: *I've got the cat* [Yo tengo el gato].
–Who has got the lion? [–¿Quién tiene el león?]
Pablo: *I've got the lion* [Yo tengo el león].

Así, hasta que todos participen. Si uno se equivoca, Teddy le ayudará. Los aprendizajes se pueden reforzar con otras actividades lúdicas o juegos de mesa tipo dominó o bingo de animales, etc.



Aprender haciendo e interaccionando con otros...

Dado que una lengua se adquiere mediante procesos de interacción, repetidos en situaciones muy contextualizadas y significativas, es importante que el maestro establezca el uso de la lengua extranjera para realizar una serie de rutinas y de juegos ya conocidos por los pequeños. En un primer estadio –fase de comprensión– los niños y niñas irán descubriendo significados valiéndose de sus conocimientos previos y de todos los apoyos no verbales que les proporcione la maestra. Estas rutinas y juegos facilitan el aprendizaje de la lengua y su cultura y, sobre todo, proporcionan seguridad a los pequeños.

Ejemplos de *rutinas* de realización diaria son:

- Saludar y despedir a la mascota, a la maestra y a los colegas.
- Registrar el tiempo atmosférico en un póster con la ayuda de pegatinas.
- Cantar la canción del grupo o la relativa al tiempo (soleado, lluvioso...).
- Vestir a la mascota con la ropa según el tiempo (frío, calor, lluvia)
- Seguir las instrucciones de la maestra para agruparse en círculo, en pequeños grupos, sentarse, colorear, etc.
- Regar las plantas, oler sus flores...
- Seguir las instrucciones de la maestra para sacar y recoger juguetes y guardar materiales en su portafolios.

Según el tema programado o la unidad didáctica, podemos diseñar actividades para que los pequeños *hagan cosas* y, al tiempo que realizan aprendizajes diversos, aprendan la nueva lengua usándola. Por ejemplo, la maestra puede dar instrucciones para pintar y decorar las postales y el árbol de Navidad; para construir las tacitas de los tres ositos del cuento de *Goldilocks* [Ricitos de oro] en plastilina: una grande, otra mediana y otra pequeña.

Existen múltiples tareas que requieren actividad o respuesta física que favorecen el aprendizaje de la lengua, no por razones conductistas como planteaba el método *Total Physical Response*, sino porque conllevan el uso de la lengua ligado a acciones realizadas dentro de un contexto definido, mediadoras de mensajes e interesantes para los niños y niñas. Ejemplos de estas tareas se hallan en muchas de las instrucciones de la vida cotidiana en la escuela: sentarse, ponerse de pie, coger un lápiz, iniciar un turno, etc.

Aprender cantando, aprender recitando nanas...

Porque en las rimas y canciones –material lúdico propio del mundo infantil– prima la repetición y la rima, y son, por tanto, excelentes recursos para adquirir la fonética, el ritmo y la entonación y trozos de la cultura de la nueva lengua.

Una rima o una canción pueden servirnos también para delimitar los periodos de comienzo y final de la clase, para felicitar un cumpleaños, *Halloween*, Navidad, etc., para descubrir las partes y funciones del cuerpo:

- This little piggy went to market.* [Este cerdito fue al mercado.]
- This little piggy stayed at home.* [Este cerdito se quedó en casa.]
- This little piggy had a roast beef.* [Este cerdito se comió un rosbif.]
- This little piggy had none.* [Este cerdito no comió nada.]
- And this little piggy cried wee-wee-wee* [Y este cerdito estuvo llorando]
- all the way home.*[todo el camino hacia casa.]

Para aprender a contar al tiempo que se sortea el inicio de un juego:

- One potato, two potatoes, three potatoes, four.* [Una patata, dos patatas, tres patatas, cuatro.]
- Five potatoes, six potatoes, seven potatoes. More!* [Cinco patatas, seis patatas, siete patatas. ¡Más!]

Para acompañar las acciones de una pequeña representación teatral:

- Two little dicky birds,* [Dos pequeños pajarillos,]
- sitting on a wall,* [posados sobre un muro,]
- one named Peter,* [uno llamado Pedro,]
- and one named Paul.* [y otro llamado Pablo.]
- Fly away Peter!* [¡Vuela Pedro!]
- Fly away Paul!* [¡Vuela Pablo!]
- Come back Peter!* [¡Vuelve Pedro!]
- Come back Paul!* [¡Vuelve Pablo!]

Son éstos algunos de los muchos ejemplos de rimas y canciones que pueden acompañar diversas actividades y juegos (ver López Téllez, G. y Rodríguez Suárez, M. T., 1999).

Aprender escuchando cuentos...

A diferencia de los mayores, los niños y niñas no se aburren con las repeticiones y escuchan con deleite el mismo cuento varias veces porque, de este modo, comprueban que lo comprenden y ello les ocasiona placer y seguridad. Exigen una fiel reproducción de la narración y, cuando detectan algún cambio, solicitan oír el cuento de nuevo. Esta circunstancia constituye una ventaja para el aprendizaje de la nueva lengua.

Conviene seleccionar cuentos que sean apropiados a su edad, sobre personajes conocidos o cuyo tema ya lo conozcan en la lengua materna, pues ello estimulará su interés. También es preciso que no sean muy extensos; estén escritos en un lenguaje fácil, contengan abundante soporte icónico para favorecer la comprensión del mensaje, así como recursos estilísticos, del tipo repeticiones y encabalgamientos, que facilitan la memorización. Por lo demás, deberán poseer las mismas características de los cuentos para su edad en lengua materna: estructura textual simple donde la acción transcurra en secuencias claras, fácilmente predecibles; personajes cuyos roles o funciones sean transparentes, etc.

La forma de explotación didáctica se diferencia poco de la utilizada en lengua materna.

Aprender utilizando todos nuestros potenciales: el oído, la vista, el gusto, el tacto y el olfato

Una lengua se aprende –y se enseña– con mayor facilidad si nos servimos de estrategias de comprensión y de producción que contemplen el *lenguaje corporal y otros medios de comunicación no verbal*; si nos servimos de *la voz* para emitir mensajes cuyo énfasis recarga en las palabras que mayor carga semántica conlleven; si variamos los tonos con el fin de captar la atención, y la voz cuando cambiamos de personajes, por ejemplo, cuando narramos un cuento.

Realizar tareas en las que niños y niñas hagan uso de los sentidos: gusto, oído, tacto, vista y olfato, de modo que se promuevan aprendizajes globales y se contribuya a la interiorización de significados en la lengua extranjera. Por ejemplo: la palabra *biscuit* [galleta] se aprenderá mucho más fácilmente comiendo la galleta que representándola mediante un

dibujo; la palabra *rose* [rosa] y los colores básicos se captarán –y recordarán– enseguida presentando al grupo un ramillete para que las vean, toquen (¡y no se pinchen!), huelan y admiren. Finalmente, la rima canción *Roses are red, violets are blue...* [Las rosas son rojas, las violetas son azules...] contribuirán a lograr el objetivo de aprendizaje.

Aprender con otros, aprender reflexionando...

En el trabajo de la lengua extranjera, también es importante fomentar estrategias de aprendizaje autónomo y de auto-evaluación. A los pequeños les gusta demostrar lo que saben hacer. Se sienten seguros y felices cuando reconocen una tarea y las funciones de los personajes de un cuento y cuando son capaces de realizar rutinas de forma autónoma. Se interesan por descubrir nuevas formas de comunicación y son capaces de evaluar si una tarea está bien o mal hecha. Una forma utilizada para evaluar lo que les gusta o no les gusta, si están contentos o no, y para fomentar hábitos de evaluación consiste en utilizar signos simples compuestos por caritas que muestran alegría o tristeza dibujadas sobre una cartulina doble, en la que se ensarta un palito de unos 15 cm. de largo. Los niños sostienen en alto el signo que estimen oportuno cuando se les pida evaluar una actividad u otra tarea escolar.

Aprender en el rincón de idioma, en el patio, en el parque...

El rincón de idioma nos sirve para hacer múltiples cosas en la lengua extranjera. En él podemos jugar, pero también hacer *trabajos manuales* para decorarlo. Trabajos como el que sigue, proporcionado por Ángeles López y Ángeles Álvarez, con las instrucciones en inglés:

Make a doll that always stands up [Hacer una muñeca que se sostiene de pie]

Materials [Materiales]:

Card, a balloon, some wool/string, a roll pen for each child. [Cartón, un globo, lana o cordel, un bolígrafo para cada niño.]

How to make it [Cómo hacerlo]:

Give each child a template of shoes, made on card. [Proporcionad a cada niño una plantilla de zapatos, hecha de cartón.]

Tell them to [Delídeles que]:

cut out the shape of the shoes, [recorten la forma de los zapatos]
make a whole in the middle of each shoe, [hagan un agujero en medio de cada zapato]
thread the wool to tie the shoe laces [pasen la lana para atar los cordones de los zapatos]
inflate the balloon and fasten it to the shoes [hinchén el globo y lo aten a los zapatos]
draw the eyes, ears, mouth and nose in the balloon [dibujen los ojos, orejas, boca y nariz en el globo]
Now: play and have fun with them. [Ahora: jugad y divertíos con ellos.]

También se puede aprender inglés en, el patio utilizando el nuevo idioma para jugar al corro y representar acciones, como en el popular juego de corro que sigue:

Ring a ring of roses [Rueda un corro de rosas] (cantan y giran al corro)
A pocket full of posies [Un ramillete en el bolsillo] (señalan los bolsillos)
A t-shoo, a t-shoo [Achís, achís...] (imitan un estornudo)
We all fall down [Todos vamos a parar al suelo] (se tiran al suelo).

Una visita al parque nos servirá para nombrar en inglés pájaros, patos, flores, árboles, etc. que vayamos encontrando, describir su tamaño (grande, pequeño) y color, y para, después, dibujar todo lo que se recuerde.

Aprender con la maestra, con la mascota, con la familia...

Algo que no debemos olvidar los maestros y maestras de idioma es que nosotros y –por extensión la mascota– somos la principal fuente de input; el modelo más directo. Niños y niñas imitarán con rapidez nuestra pronunciación, entonación y acento. De aquí la importancia de proporcionarles otros modelos en cintas de casete, vídeo, etc.; especialmente si no poseemos un buen dominio de la lengua extranjera. Niños y niñas aprenderán mejor si conocemos nuestro oficio, es decir, si les facilitamos el aprendizaje brindándoles afecto, dándoles seguridad, respetando sus ritmos de aprendizaje –lo que implica no forzarles a producir antes de que lo deseen–, ayudándoles a inferir significados, facilitándoles la comprensión lingüística y la producción en contextos adecuados y mediante estrategias de ayuda y de auto-corrección, en las que la mascota puede jugar un papel muy importante; por ejemplo, ayudando y repitiendo el término o frase correcta cuando se aprecian errores.

Antes de iniciar la enseñanza de la lengua extranjera y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario mantener una comunicación estrecha con las familias, pues sabemos que éstas juegan un papel muy importante en la educación y en el aprovechamiento escolar y, de modo particular, en la Educación Infantil y en el aprendizaje de un idioma.

Necesitamos saber si cada niño y niña está familiarizado con o conoce otras lenguas (extranjeras o autonómicas), pues ello repercutirá en sus aprendizajes y actitudes hacia el nuevo idioma. También debemos conocer el grado en que la familia puede apoyar el aprendizaje en la casa y si alguno de sus miembros puede colaborar en tareas o proyectos escolares relacionados con la lengua extranjera.

Las familias con frecuencia desconocen los procesos de aprendizaje del idioma. A veces creen que para poder comunicarse en una lengua se necesita primero saber listas de vocabulario y normas gramaticales y luego repetir y repetir palabras y frases hasta lograr memorizarlas. En muchas ocasiones ha sido de este modo como alguna gente inició el aprendizaje de lenguas extranjeras. Conviene explicarles que sus niños y niñas van a aprender la lengua partiendo del juego, de la interacción, utilizando cuentos y rimas... y que este proceso es muy similar al desarrollado con su lengua materna. Una primera reunión, al inicio de curso, nos servirá para este cometido y para presentarles los objetivos de la clase de idioma y explicarles lo que esperamos de ellas con respecto al aprendizaje de sus hijos, que pueden apoyar motivando y reforzando el aprendizaje del idioma desde casa. Por ejemplo, procurando que los niños y niñas escuchen las canciones, rimas y cuentos que previamente han trabajado en clase de idioma. A este fin la maestra de lengua extranjera mantendrá informada a las familias con una síntesis escrita del plan de trabajo mensual, indicando los recursos (cuentos, rimas, canciones...) que utilizan en clase, para que la familia los adquiera o los tome en préstamo.

Otra forma de apoyar es animar a sus hijos a mejorar y cuidar los trabajos que van haciendo, así como cualquier otro material relacionado con el idioma (anotaciones del maestro, recortes, fotos; etc.), que va conformando su portafolio o fichero personal de lengua extranjera, y, cuando lleven a casa fichas o trabajos de idioma, la familia se interesará por el trabajo, por lo que han aprendido, por el grado de motivación, y les animará a seguir aprendiendo en la lengua extranjera y les proporcionará refuerzos positivos.

Si las normas escolares lo permiten (como ocurre en Gran Bretaña, por ejemplo) y si existe disponibilidad en la familia, madres, padres, o abuelos que hablen la lengua extranjera podrán colaborar en el aula, ayudando en juegos y otras actividades, como pueden ser fiestas de cumpleaños; salidas al campo, etc. Los niños y niñas comprobarán que personas de su entorno hablan la lengua de la mascota y de la maestra, y que podrán comunicarse con ellas si la aprenden.

Y para terminar este punto, es necesario decir que las familias nos pueden proporcionar información sobre el aprendizaje y la actitud de sus hijos e hijas a lo largo del año, y que sus aportaciones serán datos muy valiosos para reconducir el trabajo de idioma.

3. Seguimos caminando. Una propuesta para hacer más fácil nuestro camino

Nos queda aún mucho camino por recorrer para experimentar y aprender. Pero, al día de hoy, todos y todas parece que compartimos la idea ampliamente explicada en el proyecto LINGUA, en el que las maestras involucradas en la parte experimental observaron que la enseñanza de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil debe estar *centrada en el niño*, tomando en consideración su propio contexto cultural, saberes previos e intereses a la hora de comunicarse. Todas las actividades, juegos y materiales de apoyo han de responder a sus gustos y ser adecuadas a sus capacidades, ritmo de aprendizaje y tiempos de concentración, que varían mucho en cada uno. Debemos contemplar al niño y a la niña en su totalidad, atendiendo a las diferencias individuales y estableciendo relaciones afectivas positivas para facilitarle el aprendizaje y aumentar su autoestima. De este modo se sentirán cómodos, disfrutarán y estarán motivados para utilizar la lengua extranjera de modo natural en sus juegos y tareas cotidianas, y para seguir aprendiendo en etapas posteriores. Éste es el objetivo primordial.

El recorrido de este camino, sólo es posible hacerlo de modo acertado planificando y coordinándonos con el tutor o tutora, ayudándonos entre colegas con técnicas de observación, reflexión conjunta e intercambio de ideas y de recursos didácticos y no cayendo en la tentación fácil de creer que un bello y aséptico libro de texto puede ser la solución para que los niños y niñas aprendan la lengua extranjera.

Nota

1. *Plan experimental de introducción del francés en edades tempranas (Français pour les petits, 1987-1994; Proyecto de Cooperación Hispano-Francés para la enseñanza del francés en edades tempranas (iniciado en el curso 90-91); Primer Congreso de Introducción Temprana de las Lenguas Extranjeras en E. I. y E. P (1990), Proyecto de Investigación Enseñanza de L. E. en edades tempranas y desarrollo del pensamiento, Universidad de Oviedo, 1994, algunas de cuyas aportaciones aparecieron en Enseñar y Aprender una Lengua Extranjera en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, MEC/Rosa Sensat; Petit Poucet, 1996, diversas aportaciones de Seminarios y Grupos de Trabajo regionales y Proyecto Lingua A Formación del Profesorado y enseñanza de L. E. en edades tempranas (1998-2001); Congreso Internacional sobre adquisición de lenguas extranjeras en edades tempranas (2001).*

Referencias bibliográficas

- Actas del Congreso Internacional sobre Adquisición de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas*, Oviedo, 2001. Madrid, MEC/Anaya, 2002.
- ARTIGAL, J. M. et al. (1996) *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Barcelona, MEC/Rosa Sensat.
- BOE, n.º 112, Orden de 29 de abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de Educación Infantil.
- , n.º 172, Orden de 6 julio de 1999 por la que se regula la implantación, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo de Educación Infantil.
- BOPA, Resolución de 28 de febrero de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la participación en proyectos de innovación para anticipación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera al segundo ciclo de la Educación Infantil y al primer ciclo de la Educación Primaria, en los centros sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias.
- EUROPEAN COMMISSION (1997), *Learning Modern Languages at School in the European Union*.
- LÓPEZ TÉLLEZ, G. y RODRÍGUEZ SUÁREZ, M. T. (1999), *Ring a ring of roses: Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Dpto. de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- LÓPEZ TÉLLEZ, G., RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, R. y RODRÍGUEZ SUÁREZ, M. T. (1999), «Aprendizaje temprano de lenguas extranjeras y desarrollo del pensamiento», en *Aula Abierta*, revista del ICE de la Universidad de Oviedo.
- LOW, L., DUFFIELD, J., BROWN, S. & JOHNSTONE, R. (1993), *Evaluating Foreign Languages in Scottish Primary Schools: Report to Scottish Office*. Stirling, Scottish CILT.
- LOW, L., BROWN, S., JOHNSTONE, R. & PIRRIE, A. (1995), *Foreign Languages in Scottish Primary Schools. Evaluation of the Scottish pilot projects: Final Report to Scottish Office*. Stirling, Scottish CILT.
- MCARTHUR, F. y RODRÍGUEZ SUÁREZ, M.T. (2001), *Lenguas Extranjeras en la Etapa de Educación Infantil*, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.
- Proyecto 56330-cp-00-es-lingua-la, *Formación del Profesorado y enseñanza de lenguas extranjeras en Edades Tempranas*, vídeo y libro-guía. Bélgica, Leuven, 3L, 2001, y *Formación del Profesorado y enseñanza de lenguas extranjeras en Edades Tempranas. Parte II*, Oviedo, Centro de Profesorado y de Recursos, 2002., Página Web del Proyecto: www.educastur.princast.es/cpr/oviedolinguapro

Autoría

María Teresa Rodríguez Suárez, con la aportación de experiencias de Carmen Reigada y María Ángeles López y con ideas surgidas en diversos Grupos de Trabajo y Seminarios entre los que cabe citar Grupo Lingua y el Grupo de Trabajo. Regional de Lengua Extranjera en edades tempranas, CPR de Oviedo, curso 2002-03.

Friedrich Fröbel

1782-1852

Las concepciones de Fröbel sobre la capacidad educativa del niño, la virtualidad educativa de las instituciones familiar y escolar, el juego como instrumento educativo, lo fundamental que es para un país la educación de los más pequeños, están hoy absolutamente vigentes.

Marta Mata

Fröbel es el clásico de la pedagogía conocido como creador de los *Kindergarten* o Jardines de Infancia, institución tan actual hoy en

día como primer modelo de las dedicadas a la educación de la primera infancia. Sus concepciones de la capacidad educativa del niño, de la virtualidad educativa de las instituciones, familiar y escolar, del gran instrumento educativo que es el juego, de lo fundamental que es para un país la educación de los más pequeños, están vigentes. Son concepciones de actualidad; podría parecer que ya sabemos lo que dice, que no es preciso reencontrarlo en un lenguaje y un contexto de hace más de ciento cincuenta años. Pero precisamente de eso se trata, de ver en qué circunstancias y con qué fuerza nacieron, ahora que, después de haber trabajado tanto, a veces las vemos peligrar o mistificar.

huérfano de madre, hijo de un severo pastor protestante y viviendo en la casa parroquial, tiene una niñez de soledad interior de la que tomará conciencia de su propia personalidad. Si de muchos cabe decir que *su patria es su niñez*, de Fröbel habría que añadir que su concepción de la educación es la de aquella toma de conciencia. Toma de conciencia personal en un ambiente donde la religión es omnipresente, que le hará hacer siempre referencia a *Dios* y la *divinidad*, como núcleo equivalente al de *personalidad humana* o *humanidad*. De hecho, las iglesias contemporáneas lo tuvieron por hereje, porque hablaba de Dios como de algo existente en el niño, y no en las iglesias, las que lo habían de enseñar.

Repasemos, pues, los textos de Fröbel, pero enmarquémoslos en sus coordenadas personales, en su época, en su país. Fröbel,

Por lo que respecta al país, Fröbel asistió a su nacimiento. Luchó contra los ejércitos de Napoleón en su paso por lo que ahora conocemos como Alemania, etimológicamente para él *el país de la libre expresión*, que entonces era un conglomerado de reinos y condados, su Turingia natal, Prusia, Alsacia. Precisamente, la guerra contra Napoleón reuniría el pensamiento y las gentes de esta diversidad en la nueva concepción de Alemania, como una toma de conciencia de identidad. Fröbel pensaría en la primera escuela, en el Jardín de Niños, no solo como una institución que el país ofrece a pequeños y familias, sino, principalmente, como una institución necesaria para la existencia del país.

Por lo que respecta a las posibilidades de comunicación, Fröbel supo aprovechar la lentitud y dificultades de su época, y de ellas extrajo un conocimiento rico y profundo. Conoció Alemania, los paisajes, los pueblos, las ciudades,

caminando, no viajando en coche o mirando la televisión. Fue caminando para ir a estudiar del pueblo a la ciudad, y a la universidad, tres años. Caminando fue después a conocer a Pestalozzi y su escuela en Yverdorn, y para conocerla vivió allí, y convivió con las maestras y los niños, cuatro años. Incluso caminando dos años con sus compañeros de tropa, pasando y volviendo a pasar por las tierras, contemplándolas, palpando su vegetación y sus muros, sentándose en sus sombras, abrigándose ante el mal tiempo, buscando la comida y la piedad del acogimiento, admirando, sufriendo, soñaba cómo podría ser aquel país. Hablaba de todo con los compañeros, de cómo tendría que ser la escuela de cada pueblo. Caminando por su Turingia natal, de pueblo en pueblo, imaginó, situó, creó y recreó sus *Kindergärten*. Pensando en padres y madres de los niños escribió buena parte de sus libros, todos ellos para los que un día u otro habrían de trabajar en la educación del niño.

Veamos lo que nos dice, tema por tema, en un lenguaje a ras de tierra, enraizado en la profundidad de las conciencias.

La Educación

Educarse es hacerse consciente de uno mismo, nos dirá Fröbel desde la experiencia de su propia infancia. Como lo es el hacerse hombre en la historia. Leámoslo:

La educación del hombre radica en estimularlo y tratarlo como ser que se hace consciente de sí mismo, que piensa y razona con convicción y autonomía...

Educarse un mismo y educar a los otros, educar con autonomía, libertad y conocimiento, es un acto de doble sabiduría; comenzó con la aparición en la tierra del primer hombre, existió con la concienciación completa del primer ser...

Por ello la educación, la instrucción y la enseñanza tienen que ser antes que todo... delicados y condescendientes, sólo se ha de actuar protegiendo y

Friedrich Fröbel



amparando, y no se tienen que basar ni en imponer, ni en prescribir («impartir», como se dice ahora), ni en intervenir.

Al niño no se le han de poner andaderas. El hombre joven, el niño, ha de aprender... a encontrar su centro de gravedad... a coger las cosas con sus manos... a usar todos sus órganos con la misma fuerza y en la misma proporción...

El proceso de la educación es para Fröbel un continuo, en cada individuo y en la especie humana:

... es perjudicial que los estadios del desarrollo humano, lactante - niño - chico - chica - joven - hombre - mujer - viejo - vieja, sean separados realmente y diferenciados conceptualmente...

... el chico no es chico, ni el joven es joven porque hayan llegado a la edad del chico y del joven... sino porque han vivido la niñez y la adolescencia fieles a los impulsos de su espíritu, de sus sentimientos, de su cuerpo..

... en la historia de la concienciación del hombre, en cada niño, en la experiencia de cada niño, desde su aparición sobre la tierra, se repite la historia de la creación... se repite el comienzo del sentido de toda la especie humana, creada para la libertad...

El juego, instrumento básico de la educación

La actividad de jugar, el juego, es el estadio superior del desarrollo del niño, del desarrollo del hombre en esta etapa... el juego es manifestación de su libertad interior... genera alegría, libertad, satisfacción, tranquilidad, paz con el mundo...

Y el juego del descubrimiento de la naturaleza es básico también:

Cada día un mundo nuevo sale al encuentro del niño... Todo es objeto del pensamiento y de la sensibilidad, del saber y del poder humanos... todo arraiga y germina en los años de la niñez...

Cada vez que el chico asciende a un árbol descubre al mismo tiempo un mundo nuevo... Importante, muy importante es jugar con el agua, hacer una cabaña, trabajar en un huerto propio... cuidar las flores... tener espacio para el juego... para el trabajo... para vivir el paso de las estaciones del año... el paso de la historia del hombre... Él quiere saber por sí mismo aquello que él era antes... aquello que en él queda del tiempo pasado...

Y el trabajo de los padres:

Miro fuera y veo como el hijo de un campesino que tiene escasamente dos años, conduce su caballo; el padre ha puesto las riendas en las manos del niño... y él está plenamente convencido de que es él quién conduce al caballo... Los conocimientos actuales y futuros que el niño puede obtener del trabajo de los padres son innumerables...

Pero, alerta, hay que respetar los procesos del niño, desde el primer momento:

Hay un salto mayor desde que un lactante llega a hablar, que no desde que un escolar se convierte en un Newton...

No os quitéis de encima a vuestro hijo a cajas destempladas... no seáis impacientes con sus preguntas y demandas... con cada palabra de rechazo, de alejamiento, destrozáis un brote del árbol de su vida... De ninguna parte nos puede llegar una alegría mayor ni un gozo más profundo que de la educación de nuestros hijos...

...Guardaros bien de decir: «Vete, no me molestes»... Al chico y la chica se les echa a perder así su actividad

interior... no se volverán a ofrecer para ayudar... No se les puede decir: «tira eso», o «deja aquello»... Si el chico obedece, ha dejado o ha tirado también una parte importante de su fuerza humana. Aprendamos de nuestros hijos... Vivamos nuestros hijos...

La escuela

El espíritu es la única cosa que cubre la escuela en escuela, y la clase, en clase de escuela... La enseñanza y la transmisión de múltiples y diversas cosas no hace que la escuela sea escuela, sino la acción de hacer surgir la unidad (internamente) y eternamente viviente en todas las cosas... La intuición, la curiosidad, la credulidad y el sentido infantiles del hombre nos enseñan el camino... el conocimiento, la inteligencia y la autonomía del hombre lo ha de conservar... el hombre está destinado a conocer y obrar en libertad...

Y de una forma especial el jardín de infancia, un jardín del Edén donde se hizo consciente el ser humano:

La finalidad de los jardines de infancia es dotar a los niños de todas las condiciones de una educación y una formación humanas, fundamentadas en su esencia... sin sacarlo de su medio...

Una institución así es modelo... donde se procura desarrollar toda la diversidad que exige la realización de la educación y que surge de la unidad de la misma educación...

En el jardín de infancia y a través de él, los niños no se distancian de ningún modo de la familia... sino que... son educados... en el amor de la misma familia... así como los padres se sienten llevados por el jardín a la verdadera atención y cuidado de los niños...

Una institución hecha con la participación de todos.

En la realización de esta idea habrían de participar todos, gobierno y municipios, ciudades y pueblos, ciudadanos y campesinos, comerciantes y obreros; una obra así que beneficia todo el mundo y que sirve a todo el mundo, debe ser realizada y creada con la participación de todos...

Volvamos a situar estos párrafos en su tiempo, más de ciento cincuenta años atrás, cuando la escuela no formaba parte de un sistema ni era obligatoria. Ahora que el lenguaje de la educación se ha especializado y alejado del niño en la Universidad, que se ha esclerotizado en la Administración, aun más lejos, nos pueden ayudar a reencontrar lo que Föbel llama «el espíritu de la educación», que le llevó a tantas intuiciones.

Pensemos en cómo académicamente se ha puesto el acento en desplegar la construcción del *currículum*, para acabar descubriendo el valor de la emoción, cuando Fröbel lo resolvía todo permitiendo al niño vivir a pleno pulmón en medio de lo que le rodeaba.

Pensemos en cómo legalmente se ha querido regular la participación como una cuestión de poder, cuando Fröbel la fundamentaba en la convicción, sin la cual ni la participación ni el poder legal no pueden existir.

En los textos de Fröbel sobre la educación en general, sobre el Jardín de infancia y los dones en concreto, los educadores podemos encontrar los gérmenes de realizaciones e intuiciones de lo que hemos visto desarrollar por parte de Montessori, Freinet, Pikler, Malaguzzi, y explicar por Delors, Morin, Merieu, de lo que hemos procurado hacer y procuramos continuar haciendo nosotros mismos.

Avanzar y cambiar no es sencillo, no lo puede ser, ir adaptando los procesos de la educación de la infancia a las circunstancias que cambian de una forma acelerada en nuestra sociedad. Y en tanto que en ella se desconocen o no se quieren conocer los fundamentos de la escuela, se pueden producir movimientos de involución. En la educación de los más pequeños ahora asistamos a diversas formas de supeditación del carácter educativo de la escuela al carácter asistencial, del juego libre al juego comercial, del respeto a la libertad del niño a la inculcación con la excusa del aprendizaje precoz. En los textos y la obra de los autores mencionados podemos encontrar instrumentos y ánimo para superar estos avatares. Y particularmente, en los de Fröbel, la claridad y profundidad, la ingenuidad, de un niño que tomó conciencia de sí mismo y de la problemática básica de la educación del ser humano desde su aparición, desde su nacimiento. ■

Reflexiones sobre el trabajo con familias

y niños y niñas de

necesidades educativas especiales

Julia Sáez

Las escuelas infantiles ofrecen al pequeño con necesidades educativas especiales espacios accesibles, relaciones estimulantes y seguras con nuevos adultos y el primer contacto estable con iguales.

Para quienes trabajamos en Educación Especial, es un hecho constatado el incre-

mento en los últimos años de niños y niñas con necesidades educativas especiales escolarizados en escuelas infantiles. Para estos pequeños, la mayoría con un amplio historial de ingresos hospitalarios, los padres eligen este contexto, que juzgan más «amable», para la primera experiencia de separación de sus hijos.

Las escuelas infantiles ofrecen al pequeño con necesidades educativas especiales espacios más accesibles, relaciones estimulantes y seguras con nuevos adultos y el primer contacto estable con iguales. Este conjunto de factores posibilita durante los primeros años, un tiempo para observar la evolución del menor y facilitan la toma de decisiones sobre la escolarización más conveniente en los años futuros.

Junto a la realidad de estas familias, vivimos igualmente la del maestro que necesita

estar cada vez mejor preparado y consciente de lo que la integración supone en edades tan tempranas.

En este sentido habría tres áreas de análisis en que centrar la atención:

- El pequeño con necesidades educativas especiales: cuanto más sepamos sobre él, sobre su evolución, su problemática, sus necesidades, sus potencialidades, etcétera, más eficaces podrán ser nuestras intervenciones.
- La familia: cuanto mayor sea el conocimiento sobre los padres, sobre sus miedos, su relación con el hijo, sus expectativas, etc., mejor podremos asesorarles.

- El profesional: cuanto mejor nos conozcamos a nosotros mismos como profesionales y como personas implicadas emocionalmente en el trabajo, cuanto mejor conozcamos nuestros miedos, incertidumbres, etc, mejor sabremos sacar provecho de nuestras capacidades y cubrir nuestras limitaciones.

Estos elementos de análisis, como veremos a continuación, aparecen interrelacionadas en la experiencia cotidiana.

El encuentro

En el primer contacto de la familia con la escuela, es frecuente observar algunas de las reacciones siguientes: por un lado, nos encontramos con aquellos padres que se muestran reticentes a la hora de hacer explícita la información sobre el handicap de su hijo, quizás por miedo al rechazo;



por otro lado, tenemos a aquellos que, a pesar de numerosas visitas médicas e interminables tramitaciones con el sistema sanitario, aún desconocen realmente las implicaciones de un diagnóstico poco explicado, y, por último, hay padres que ignoran la existencia de un déficit en su hijo y es desde los servicios de apoyo a la integración de la propia escuela, desde donde se realiza por primera vez una valoración del estado del pequeño.

Independientemente de cual de entre éstas sea la situación de partida, hay un factor común en todos los padres de niños con necesidades educativas especiales, el «miedo»:

- Miedo respecto a la limitación de sus hijos y a su capacidad para ser buenos padres.
- Miedo a la separación y a que otros adultos no sepan entender y satisfacer las necesidades del menor.
- Miedo al rechazo y la exclusión.

La manera en que cada familia gestiona sus miedos va a repercutir de forma determinante en la relación que establecerá con su hijo y con el entorno. En este sentido, la falta de modelos de referencia de los que aprender, genera en los padres la sensación de «indefensión educativa» y les provoca dudas en torno a: ¿cómo ser padres de un niño con necesidades educativas especiales?, ¿cómo enseñar, poner límites, exigir, guiar...? Sobre estas preguntas la experiencia señala que:

- El aprendizaje por modelado social y familiar es casi inexistente en estos casos.
- Las decisiones suelen estar guiadas por ensayo-error.
- Los padres con frecuencia atienden físicamente a sus hijos pero descuidan otros aspectos de tipo afectivo y/o psicológico. A menudo no saben cómo jugar con ellos y

desatienden esta forma tan rica de estimulación y comunicación.

- La relación de la comunidad con el pequeño de necesidades educativas especiales suele ser diferente, predominando la evitación.
- Las relaciones padre-hijo con necesidades educativas especiales se vuelven con el tiempo «endogámicas».
- Los padres suelen autoanular las habilidades aprendidas con otros hijos, bloqueando su sentido común a la hora de tomar decisiones con el pequeño de necesidades educativas especiales.

Paralelamente, la aceptación del hijo y su déficit se convierte en una lucha interna para la pareja. Tras el impacto de la noticia, los padres entran en un estado de indefensión ocasionado por el enorme desconocimiento acerca de lo que un diagnóstico determinado significará

para su hijo, para ellos y para el resto de la familia. El recorrido vivencial y afectivo hasta la aceptación a veces dura varios años.

Fue el psicólogo canadiense Mosés, en su libro *Le processe de denial chez les parents*, quien describió en seis etapas este recorrido:

1. *Negación*: los padres niegan la realidad y buscan evidencias en contra de este diagnóstico, contrastando la opinión de distintos especialistas.
2. *Culpabilidad*: buscan posibles causas en antecedentes familiares, datos de embarazo, etc. que justifiquen de alguna manera estos resultados. Los sentimientos de culpabilidad y el rechazo conviven en esta fase.
3. *Depresión*: la impotencia ante la situación y la tristeza se alternan con sentimientos de ira.
4. *Cólera*: en esta fase mantienen una actitud de enfado contra sí mismos y contra el mundo. Existe una toma de conciencia de las exigencias de la nueva situación y de los cambios que la pareja habrá de hacer en sus

vidas para adaptarse a las necesidades del hijo. La exigencia hacia los profesionales y el niño aumenta, tal vez en un último intento por salir de esta situación.

5. *Negociación*: empiezan a adoptar una posición más activa y desarrollan interés en todo cuanto pueden hacer para ayudar a su hijo. A veces el ritmo que imponen es frenético; esto les da la sensación de estar haciendo todo cuanto está en sus manos.
6. *Acomodación*: se empieza a lograr cierto equilibrio instalado en la aceptación y el reconocimiento de la diferencia de su hijo.

El período de asimilación y la superación paulatina de este conflicto estará ligada a factores como:

- La estabilidad en la relación de pareja.
- La mayor o menor aceptación de cada progenitor y el posicionamiento personal respecto al hecho.
- La reacción de la familia extensa y los amigos.

- El apoyo recibido de los distintos profesionales.

El papel del profesional en la aceptación del diagnóstico

Desde que un niño con necesidades educativas especiales es escolarizado, los mecanismos que cada pareja tiene para afrontar sus miedos marcan la posición y la relación que adopta con el maestro y la escuela. A veces la angustia de los padres se manifiesta como: recelo, sobreprotección, supervisión, aislamiento..., que los profesionales perciben y observan en la relación con ellos.

Estas reacciones emocionales, por otro lado naturales y comprensibles, interfieren la comunicación entre padres y maestros. ¿Cómo puede el profesional ayudar a la familia en la aceptación del diagnóstico?

Acompañando, acompasando y asesorando en cada una de las fases descritas anteriormente con una actitud constructiva. Los objetivos y disposiciones a tener en cuenta por el profesional estarían dirigidos a:



- *Comprender*: se debe comprender la situación por la que atraviesan los padres. Contrastar el diagnóstico se convierte para ellos en una necesidad. Así pues, a menudo descubrimos que de nada sirve intentar detener el periplo médico-psicológico por el que los padres y el pequeño van a pasar.
- *Exculpar*: la atribución causal que justifique la patología es un primer intento de controlar lo que ocurre. Ante esto, es importante analizar factores influyentes evitando la culpabilidad y favorecer posiciones ecológicas en la relación de pareja y de ésta con el hijo.
- *Reencuadrar*: la depresión en los progenitores surge como reacción a la indefensión y el sentimiento de pérdida (hijo esperado, planes de vida...). Aceptar este tipo de sentimientos y realizar nuevos reencuadres en la visión de los padres, llevará su atención a actitudes y actividades más útiles: «qué se puede hacer».
- *Despersonalizar la exigencia*: diferenciar entre el rol profesional y el rol personal nos ayudará a quienes trabajamos con ellos a entender que las incesantes demandas de los padres están

relacionadas con nuestra posición como profesionales y no tanto con nuestra persona en particular.

- *Dirigir*: se trata de convertir a los padres en recursos útiles aprovechando, en la etapa de negociación, su actitud más activa.
- *Asesorar*: el objetivo del profesional es asesorar a la familia de forma que sea capaz de afrontar y resolver las situaciones que viven cada día. Esto implica ceder posiciones y orientar para que sean los padres quienes asuman el liderazgo en el proceso de su hijo.

Tener en cuenta esta información permitirá al profesional evitar la personalización excesiva en la exigencia y entrar en actitudes que, como mencionábamos anteriormente, dificultarían la relación con los padres (efecto *burnout*).

Relación de los padres con el entorno social y educativo

A menudo comprobamos que en el aprendizaje de ser padres, la percepción de capacidad

y habilidad en el hijo facilita la delegación de bastantes repertorios de autonomía y autogestión (destete). Junto a esto, las demandas del niño que explora sus posibilidades («yo solo»), les marca los límites en su ayuda.

Este proceso de independencia viene apoyado además por señales del entorno social y educativo: tallas, juguetes, ciclos... que producen evidencias y pautas para un desarrollo constructivo de emancipación entre ambos.

El pequeño con necesidades educativas especiales a menudo no tiene recursos suficientes para la autonomía, ni realiza demandas de independencia a sus progenitores; esto perpetua el «cordón umbilical» de sobreprotección en la relación padres-hijo, que a veces parece incluso fortalecerse con el tiempo.

En esta estrecha relación, los padres viven un proceso de apropiación e identificación de la diferencia de su hijo y pensar teniendo en cuenta las limitaciones de éste, se vuelve cotidiano. Las salidas, vacaciones, relaciones, desarrollo profesional, etc, estarán condicionadas por las necesidades del pequeño. A menudo el

estrés de la cronicidad se apropia de la posibilidad de nuevos proyectos y se evoluciona hacia el aislamiento social. Este aislamiento también se refleja con frecuencia, en la escasa participación de los padres en contextos grupales de la escuela.

La influencia del profesional en la dinámica familiar del pequeño con necesidades educativas especiales

En el día a día, el maestro se acaba convirtiendo en el asesor más directo de la familia en la resolución de aspectos cotidianos, y en un modelo de actitudes en la relación con el pequeño. El maestro no sólo lo es del niño, sino que también es un maestro para los padres, pues en el intercambio diario y desde su conocimiento y profesionalidad, les marca pautas para el aprendizaje: cuándo y cómo enseñar hábitos de autonomía, cómo estimular al niño, qué formas de integración favorecen la relación con iguales, actitudes ante sus logros, dificultades y retrocesos, etc.

A tenor de esto, un aspecto, no menos importante es explorar cómo vive el profesional la experiencia y el compromiso con un pequeño de necesidades educativas especiales. ¿cuántas dudas le surgen, cuántos miedos respecto a su competencia, cuánta implicación en las decisiones de la familia...?, y es que la escuela, y más concretamente el maestro, se convierten en un elemento más del sistema familiar que va a significar e influir en la vivencia del hijo. Lo que el maestro dice cristaliza la realidad y ayuda a los padres a hacer discriminaciones en el mundo que viven.

Importancia de las interpretaciones del profesional y su influencia en la toma de decisiones

La experiencia de tener en la escuela un pequeño con necesidades educativas especiales es todo un desafío. Cada paso se cubre tras haber afrontado un sinfín de preguntas sobre las que no siempre hay respuesta. Consultas a especialistas, referencias bibliográficas, exploraciones en *Internet*, toda

información parece poca cuando se trata de conocer más la problemática del niño, todo parece insuficiente para calmar la incertidumbre del maestro.

Ante esto sólo queda recorrer el camino, aprender de la experiencia. Reflexionar entonces sobre lo que sucede cada día se convierte en una necesidad: lo que sucede cada día con el niño supone un *feedback* para el adulto, informa de la consecución o no de sus objetivos. La interpretación de estos sucesos marca la dirección y la toma de decisiones futuras.

Si profundizamos en esta idea, cada una de las interpretaciones posibles para un acontecimiento y la intensidad y matiz del lenguaje al describirlo, nos lleva a una resolución bien diferente.

Pongamos un ejemplo:

- Situación: El llanto de un niño.
- Diferentes significaciones: «está malito», «está enfadado», «tiene hambre», «está triste», «tiene frío», «es un llorón», «está aburrido», «no sé por qué llora»...

La dirección de la respuesta del adulto puede ser la misma en todos los casos, «calmar al niño», pero la resolución que se adopta en cada uno de ellos, es bien diferente.

El sistema de atribución del adulto juega, pues, un papel importantísimo en las decisiones. Este «estilo atribucional» (que dirige la toma de decisiones), no tiene que ver con el pequeño en sí, sino que depende de las características propias de la historia del individuo (maestro) y de a dónde éste lleva su atención en tales circunstancias.



Veamos esto en el ejemplo anterior:

- *Atención al contexto:* la responsabilidad del llanto del pequeño está en manos ajenas a la situación específica. Ejemplo: «Los padres lo consienten, lo descuidan, hoy el ambiente está revuelto...»
- *Atención al detalle:* la causa del llanto es una situación específica. Ejemplo: «está mojado, se ha caído...»
- *Atención al individuo:* la causa está en las características del individuo y en cómo vive y responde a cosas concretas.

Ejemplo: «este niño es un llorón.»

- *Atención a uno mismo:* la causa del llanto es mi buena o mala gestión de las circunstancias.

Ejemplo: «yo no sé atender a niños así, tengo un mal día...»

Visto esto, sea cual fuese mi sistema de atribución, éste condiciona mi relación con el pequeño y las pautas con las que me dirijo a él y oriento a su familia.

Un buen entendimiento entre el maestro y el pequeño, influirá en la calidad del aprendizaje y de la vida de ese niño y la familia. Un mal entendimiento afectará al desarrollo del pequeño, la angustia con que sus padres lo viven y abundará en la generalización de ideas en torno a la ausencia de espacios seguros para el hijo fuera del ámbito estrictamente familiar.

Así pues, cuidar nuestras actitudes y metas, así como la calidad de nuestra relación con estos niños y niñas se vuelve objetivo prioritario en el desempeño de nuestra profesión.

Tener la responsabilidad de educar a niños y niñas con necesidades educativas especiales es un reto y una posibilidad para aprender. Cuanto más sepamos de ellos, de sus familias y de nosotros como profesionales, más capaces seremos de ofrecerles todas las posibilidades al alcance y cumplir con nuestro objetivo de ser *maestros*. ■

Entrevista a Nolasac Acarín, neurólogo

Higiene, alimentación, afecto y estimulación

Infancia De nuestro cuerpo, el cerebro es, a la vez, la gran maravilla y el gran desconocido. Quedan aún muchos mecanismos por investigar. El doctor Nolasac Acarín, jefe de la Sección de Neurología del Hospital de la Vall d'Hebron y profesor de la Universidad Pompeu Fabra nos explica sus componentes básicos y, también, qué hay que hacer para mantenerlo bien alimentado, en todos los sentidos.

Infancia: *¿Qué se sabe, actualmente, del cerebro?*

Dr. Nolasac Acarín: Para usar porcentajes, es posible que conozcamos menos del 10 %. Sobre todo nos faltan conocimientos en el ámbito molecular. Existen neurotransmi-

sores en forma de pequeños ganglios, que son agrupaciones de neuronas, y esto evoluciona hasta los mamíferos y humanos, en los que se desarrolla en el embrión a partir de las primeras semanas. Una cosa muy interesante es que se desarrolla junto con el tejido que dará lugar a la piel. Las neuronas crecen de manera agrupada, se repliegan sobre sí mismas y hacen una bola vacía en su centro, que da lugar al cerebro: un conjunto de tejido con unas cavidades en su interior, que son los ventrículos.

La evolución produce una acumulación de unos estratos sobre los otros. Nosotros tenemos muy poco de los insectos, pero sí que tenemos bastante de los reptiles. El tronco cerebral y la médula es como la que tienen los cocodrilos. Por encima aparece el sistema límbico, que sirve para controlar la emoción, la temperatura y las hormonas. Y por encima está el neocórtex, que sirve para acumular conocimiento y desarrollar cultura y técnica, que es lo fundamental de los humanos.

I.: *¿Cuando nacemos, cómo tenemos el cerebro?*

N. A.: Los animales, cuanto más desarrollados, nacen sabiendo menos cosas. Un caballo puede ponerse de pie veinte minutos después de nacer. Un niño necesita un año. Pero ya tiene todas las neuronas. Es necesario que se vayan conectando,

sores que sirven para diversas cosas y nos cuesta saber para qué exactamente, y hay otros que todavía ni conocemos. Los neurotransmisores son las moléculas que figuran en el intercambio electroquímico entre dos neuronas. La neurona es una célula que tiene la capacidad de convertir estímulos químicos en señales eléctricas. Es su gran proeza, y conjugando cien mil millones de neuronas que transforman estímulos químicos en señales eléctricas es como podemos pensar, caminar, digerir, mirar, entender.

I.: *¿Cómo ha evolucionado nuestro cerebro?*

N. A.: Aparece con los insectos. Una célula ya contiene los principios que hacen posible la neurona: recoger información del ambiente exterior y reelaborarla para establecer una cierta conducta para huir de los ambientes nocivos. Ésta es la conducta más elemental. Se organiza en los



y esto se consigue a través del aprendizaje, de las influencias que le proporciona el medio. A partir del nacimiento, vamos perdiendo neuronas. Cuando desaparece una neurona, con el envejecimiento, lo importante es que se mantenga las capacidades neuroplásticas para que las neuronas de su entorno tengan una función substitutoria, y entonces las pérdidas cognitivas son mínimas. Por eso necesitamos estímulos. Si no existe estimulación, las neuronas no se conectan entre sí.

I.: *¿Qué pasa en el cerebro durante la gestación?*

N. A.: Es algo que todavía no conocemos bien. Parece ser que no se acumula demasiada información, sino que se desarrollan las capacidades potenciales. Se desarrolla un cerebro que después podrá aprender el lenguaje, aprender a caminar, aprender relaciones sociales, acumular conocimiento, desarrollar la técnica, etc. Podrá aprender y hacer cosas. De hecho, si en los primeros meses de vida un niño no recibe los estímulos necesarios para su desarrollo, no se desarrolla. Tiene las capacidades, pero no se puede desarrollar. Un niño que crece abandonado y no entre personas que hablan, no aprende a hablar. Si aprende a hacerlo después de los ocho o nueve años, nunca lo hará bien. Lo mismo pasa con el andar. Tenemos que crecer entre animales de nuestra especie para poder imitar el lenguaje, el



sistema de relaciones sociales y el control motor, que son las tres primeras cosas que aprendemos. Lo primero son las relaciones sociales. El bebé, ya en los primeros meses, aprende que alguien es muy cercano, otro un poco cercano y otro más, ajeno, lejano. El segundo es el control motor, casi al mismo tiempo que el lenguaje. Al año camina y no habla, pero ya entiende el lenguaje.

I.: *¿Qué hacemos para aprender?*

N. A.: Aprendemos por mimetismo. Es lo que técnicamente conocemos por aprendizaje implícito. Por mimetismo aprendemos a caminar, el lenguaje. El lenguaje, primero, en su regularidad. El niño oye: «se ha dormido». Y va por la calle y dice: «este pájaro se ha morido». Esto es irregular. «Se ha muerto», le enseñamos, y éste es el aprendizaje explícito. Tenemos una capacidad innata para que el cerebro pueda desarrollar conexiones para captar la información del aprendizaje regular. Las irregularidades más complejas deben aprenderse con el uso, exigen una voluntad consciente. Nadie te enseña a caminar. Aprendes por mimetismo.

Cuando el desarrollo motor del pequeño lo permite, éste se incorpora, se pone de pie y un día se desengancha de la silla y empieza a andar solo. Que se empiece más tarde o más temprano no permite extraer conclusiones esquemáticas. El establecimiento de un año como edad normal no es nada más que una media estadística. Sacar conclusiones sería un absurdo. Si se camina a los dieciséis meses y el resto ha ido bien, no lo valoramos. Los neuropediatras indagan cómo ha ido el desarrollo a partir del parto, y ello permite valorar todo globalmente.

I.: *¿Qué necesita un niño para crecer?*

N. A.: Yo diría que necesita cuatro cosas: higiene, alimentación, afecto y estimulación. Normalmente se dice solamente afecto y estimulación, pero las otras dos cosas son igual de importantes. Si un niño está sucio, tendrá una infección y no avanzará. Si no está bien alimentado, el cerebro no funciona bien. Y si no tiene afecto, tampoco irá bien. Y debe disponer de un medio rico en estímulos, en el que pueda experimentar. Un niño abandonado en un orfanato sin afecto ni estímulos está pasivo, no madura y no aprende.

I.: *¿Qué papel juega el afecto?*

N. A.: La estructura nerviosa enraiza en el tronco cerebral, que guarda relación con la vida vegetativa, el funcionamiento del corazón, la respiración, etc., y con reacciones muy básicas. Por encima está el sistema límbico, donde se encuentran los núcleos que sirven de sustento a las emociones y, por encima, el neocórtex, como una boina que recubre todo el cerebro y donde va a parar todo el conocimiento. En el sistema límbico, hay unas estructuras que tienen que ver con el afecto, la emoción, el placer, la agresividad. Y hay

una, el hipocampo, que sería, usando un símil informático, el sistema operativo de la entrada de memoria. El hipocampo está al lado de otro núcleo, llamado amígdala, con una serie de fibras interconectadas; y la amígdala guarda relación con el afecto y la agresividad. Uno influye sobre el otro, de forma que siempre aprendemos mejor aquello que tiene una vinculación afectiva positiva, que aquello que no la tiene. Es una entrada más fácil. Ésta es una afirmación neurobiológica, pero los maestros lo saben desde hace muchos años. Y hoy conocemos cuál es el substrato biológico de esta afirmación. En las escuelas los niños aprenden más si el ambiente es emocionalmente positivo, si están más contentos, si se lo pasan bien. Los niños felices aprenden mucho más que los que lo pasan mal.

I.: *¿Y aquello de que «la letra con sangre entra»?*

N. A.: Vamos a ver: las emociones negativas también pueden ser útiles por su contundencia. Pero pueden ser perniciosas en otros extremos. Lo peor es lo gris, el aburrimiento. Pero desde el punto de vista psicológico la tortura tiene un precio. Después, aquel niño que habrá aprendido a leer y a escribir a palos puede convertirse en un sádico o en un perverso. Hay que desear una estimulación positiva, porque hay que perseguir que los niños aprendan a escribir y a la vez sean personas sanas y felices.

I.: *En cuanto a la estimulación, ¿qué debe recibir un niño?*

N. A.: En estos casos siempre digo que lo mejor es el sentido común. Pocas reglas, pocos manuales, pocos libros. Los padres tienen que leer pocos manuales y hacer lo que les pase por la cabeza y les apetezca, y estar a disposición del niño, que es lo más importante. Y el que no está

capacitado o en condiciones de hacerlo, que no tenga hijos. En la escuela, lo importante es que aprendan a pensar, a razonar, a analizar las cosas. Creo que no es bueno volcar demasiada información. Hay que incidir más en la capacidad de reflexión.

I.: *¿Y la curiosidad?*

N. A.: Es esencial. Es una de las cualidades innatas que compartimos con todos los mamíferos. Todos somos curiosos. Un perro va a oler las cosas, pero los primates van mucho más allá. Si coges un tubo de esos de papel para poner documentos y lo das, cerrado, a un chimpancé, ha de destaparlo para mirar que hay dentro. Nosotros tenemos la misma curiosidad. Tenemos que abrir la caja. Con el tubo hemos hecho maravillas, un aparato para mirar las estrellas y otro para ver los microbios. La curiosidad, la necesidad de conocer, es la que nos abre la puerta al conocimiento científico.

También está el orden. No vivimos cómodos en el caos. Necesitamos ordenar el entorno, buscar una lógica. Cuando el conocimiento científico no es suficiente, recurrimos a la magia. Cuando no sabemos cómo funciona el viento, nos inventamos un dios muy grande que sopla. Después se descubre que es un fenómeno natural, pero antes ya lo habíamos ordenado mediante la magia. Necesitamos respuestas. Nuestra curiosidad nos lleva a encontrar una respuesta a lo que desconocemos: qué hay dentro de una caja o qué pasa con el sol, la luna o unas tormentas. Si no hay respuesta científica, recurrimos a la magia. Pero no podemos vivir en la incertidumbre, que al fin y al cabo es nuestra vida. Necesitamos ponerle palabras. Supongo que los

planes de estudio ya lo tienen previsto, pero me parece que es necesario establecerlo según esta idea: a qué edad se está más interesado en qué, en las relaciones sociales, en la manipulación, en la fuerza de la gravedad... Uno de mis nietos, que la semana que viene cumple un año, está absolutamente loco por Newton. Se pasa el día en un lugar un poco alto, un sofá, y tira al suelo una pelota, una ficha de madera, un papel... Está descubriendo la fuerza de la gravedad, y ve que un papel cae lentamente, volando, y que una pelota o una ficha de madera caen de forma diferente. Baja del sofá, lo coge, se vuelve a subir y lo vuelve a lanzar. Se queda extasiado. Quiere decir que este niño está interconectando las neuronas que no tenía conectadas cuando nació. También está aprendiendo a hacer ruidos con la boca y así descubre que haciendo un esfuerzo determinado con la barriga, expulsa el aire hacia la garganta y con la boca, la lengua, los labios y los dientes modifica el ruido. Esto es muy importante, porque no se trata solamente de la coordinación de todos estos elementos, sino de la sensación de que lo liga con el oído, y el cerebro lo integra todo junto. Esta tarea se automatiza. Y aquí está la diferencia entre aprender cuando toca, como en el caso del idioma materno, o después, cuando ya no hablarás con la misma fluidez que si aprendes de pequeño. Como si aprendes a ir en bicicleta cuando tienes cuarenta años, o a nadar. No tienes la habilidad motriz de cuando eres pequeño. Por eso es importante que los niños pequeños tengan un ambiente rico en el que aprender el lenguaje, la motricidad, los hábitos higiénicos, lo que, por otra parte, ya se hace en las escuelas. ■

Inventamos poemas

Taller de poesía de los niños y niñas de 5 años de la Escuela Pública Juan González, de Lorca

Los niños y niñas de cinco años de la Escuela Pública Juan González, de Lorca, comienzan, junto con su maestra, a crear en grupo sus propios poemas. La poesía a estas edades es sobre todo un elemento más de juego, siendo el ritmo, la rima y las palabras los principales útiles empleados. Con esta experiencia de taller de poesía, los niños y las niñas descubren que las palabras pueden divertir, pueden entretener, pueden servir para jugar y también para crear. Tan sólo necesitan comenzar por echar mano de su inagotable imaginación y proponer y compartir palabras, frases y juegos en el taller. A continuación, os invitamos a degustar cuatro botones de muestra de un repertorio de poemas producidos en grupo a partir de actividades variadas y distintos puntos de apoyo, que tanto pueden consistir en la imagen de una lámina como en varias tarjetas de juegos y juguetes, o bien tratarse de poemas basados en mentiras (disparates) de éstas que tanto gustan a los pequeños, o bien tratarse de poemas sin rima.



don Pedro Enrique
perdió su Zapat
para casarse
con un gato

María Jesús Caro

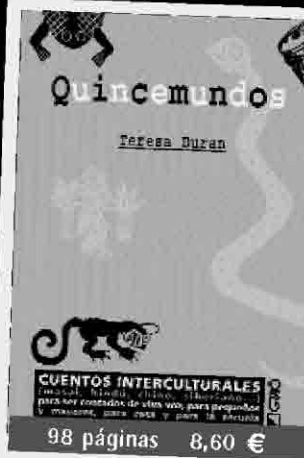
Papá Noel va por el cielo
su trineo es de hielo,
su barba blanca como la nieve,
Y me dice que me quiere.

La pelota bota.
Bota, bota, mi pelota.
Redonda y juguetona
te pareces a una mona.

El mono come manzanas
la luna sale de día
las jirafas son enanas
y en la bañera dormían.

Hay paz en el silencio.
Hay paz cuando nadie hace daño.
Cuando la gente se porta bien.
Cuando mostramos cariño.

LIBROS DE GRAÓ EDITORIAL

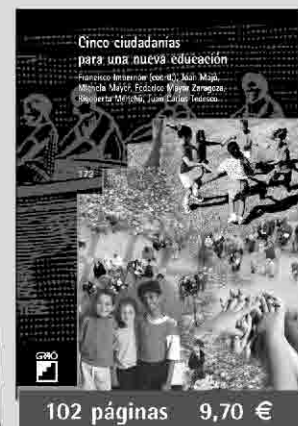


QUINCEMUNDOS Cuentos interculturales para la escuela

TERESA DURAN

Quincemundos es una recopilación de narraciones para pequeños y mayores. Historias de quince comunidades lejanas e incluso desconocidas escogidas para ser explicadas aquí, de viva voz. Encontraréis sugerencias sobre la manera de explicarlas y de utilizarlas en la escuela, pero no son más que eso, sugerencias. Confiamos plenamente en que vosotros sabréis qué hacer con esta recopilación, y cómo hacerlo.

Sobre todo sí, como nosotros, tenéis muchas ganas de integrar en nuestro patrimonio oral aquellas palabras que nos llegan de tan lejos, porque la palabra es una herramienta sencilla, que actúa como puente entre el tú y el yo, entre los otros y nosotros. ¡Empecemos a contar!



CINCO CIUDADANÍAS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN

FRANCISCO IMBERNÓN (COORD.),
JOAN MAJÓ, MICHELA MAYER, FEDERICO
MAYOR ZARAGOZA, RIGOBERTA MENCHÚ,
JUAN CARLOS TEDESCO

Este libro pretende ofrecer elementos de reflexión y argumentos que nos permitan continuar luchando y reivindicando una

educación diferente para un futuro mejor. Es obvio que la educación por sí sola no es suficiente. La educación es sólo un instrumento más, aunque fundamental, para promover el cambio de las relaciones sociales. Pero la educación tiene una virtud, su capacidad de influir para arrastrar otros importantes cambios sociales.

EL PISO DE ABAJO DE LA ESCUELA. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil

M. CARMEN DIEZ NAVARRO

Este libro es una recopilación de experiencias que transmite una manera de sentir y hacer escuela: el cúmulo de cosas que pasan diariamente, tanto alrededor como dentro de nosotros; el cruzarse los acontecimientos, los aprendizajes, las alegrías y los enfados; el ir y venir de las personas y los asuntos, que unas veces se buscan, y otras se encuentran sin más; el estar juntos y abiertos a lo que vaya viniendo con la sensación y el deseo preparados para disfrutar y para aprehender de la realidad todo lo que se pueda.

En el texto se habla con frecuencia del piso de abajo, lugar simbólico, a modo de trastienda emocional, que es motor, cueva y cobijo de nuestros deseos, nuestros miedos, nuestras creencias, nuestras dudas y nuestros más primitivos impulsos, y que nos conforma de manera genuina y diferenciada según las particulares circunstancias de la vida de cada cual.



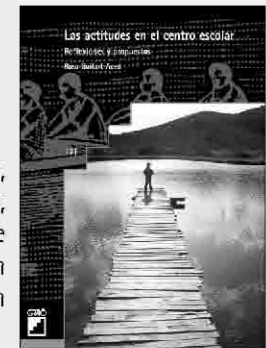
LAS ACTITUDES EN EL CENTRO ESCOLAR. Reflexiones y propuestas

ROSA GUITART ACED

191 páginas 14,60 €

Cada vez es más evidente que el ser humano tiene que formarse globalmente, tanto para acceder a la sociedad a la que pertenece con competencias y recursos, como por su equilibrio personal. Así, pues, es necesario que los individuos que constituyen una sociedad dispongan de valores y actitudes que les permitan incorporarse a ella positivamente y críticamente, y también actuar sobre ésta con la intencionalidad de que sea lo más justa y democrática posible.

La sociedad actual sufre problemáticas diversas, las cuales son fuente de conflictos en los que se hallan valores y actitudes como referentes. No obstante, el desarrollo de las capacidades de la persona, así como el derecho que tiene a desarrollarlas al máximo y a adquirir conocimientos, conduce a la necesidad de contemplar en la enseñanza aspectos afectivos, relacionales, cognitivos, morales y sociales que la lleven a sentirse segura y satisfecha consigo misma, y también que hagan posible el hecho de tener un juicio autónomo moral que la oriente en sus pensamientos, en sus decisiones y actuaciones.



**Congreso Internacional
en Reggio Emilia**

Cruzando límites

Del 25 al 28 de febrero de 2004

**Ideas y experiencias en un
diálogo para una nueva
cultura de la educación de
los niños y de los adultos**



El Congreso, dedicado a Loris Malaguzzi, el fundador de la experiencia pedagógica y de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, quiere constituir una ocasión para el encuentro, el diálogo y el intercambio entre personas de diferentes culturas y experiencias.

El Congreso representa una oportunidad internacional para el diálogo y el intercambio en torno a temas como los derechos y el potencial de niños y adultos, los

procesos de aprendizaje y el papel estratégico de la escuela.

También intentará reflejar y centrar su atención en los «potenciales reales» expresados por los niños en su aprendizaje y crecimiento.



Contenido

- Congreso
- Exposiciones
- Visitas a las escuelas
- Actividades culturales

Lenguas

Las lenguas oficiales del congreso son el italiano y el inglés. Habrá un servicio de traducción simultánea durante las sesiones plenarias y un servicio de traducción consecutiva en los grupos de discusión.



Periodo de inscripción

Hasta el 30 de noviembre.

Precio

600 euros.

Más información

conference@reggiochildren.it
www.reggiochildren.it

De Dioses, Héroes y Titanes

Un recorrido por las mitologías del mundo



La Fundación Germán Sánchez Ruipérez publica una guía de lectura sobre mitologías del mundo

El Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la La Fundación Germán Sánchez Ruipérez, de Salamanca, ha publicado recientemente la guía de lectura: *De Dioses, Héroes y Titanes. Un recorrido por las mitologías del mundo*.

Como podemos leer en la introducción de esta guía:

«Los mitos nos cuentan en forma de relato tradicional el origen del mundo, nos hablan de personajes extraordinarios en tiempos lejanos y heroicos, y simbolizan algunos de los temores y anhelos de la humanidad. Por eso su existencia se extiende a todas las culturas del mundo.»

La clasificación que la guía nos propone comprende dos grandes apartados de materiales: «informativos», «narrativa». En el apartado de «informativos», la guía

reúne la referencia de libros, CD-ROM y páginas web disponibles para conocer la mitología de los cinco continentes. Además, al final de la referencia de cada uno de los materiales, aparece añadida una indicación de la edad a partir de la cual se recomienda la utilización del material en cuestión.

En el apartado de «narrativa», encontramos la referencia de cuentos y leyendas, novelas, CD-ROM y páginas web donde poder vivir aventuras míticas y disfrutar de historias para leer en voz alta o para narrar. Como en el apartado anterior, encontramos al final de cada referencia una indicación de la edad a partir de la cual se recomienda la utilización de cada uno de los materiales.

La selección de referencias de materiales de las mitologías del mundo que ofrece la guía es muy amplia, tanto desde el punto de vista territorial como temporal.

Seminario de Infantil, organizado por el Centro de Apoyo a la Formación e Innovación educativa, en Guernica

Durante el curso 2003-2004 –y por tercer curso consecutivo–, un grupo de maestros y maestras de los distintos centros de la zona de Guernica seguiremos formándonos en el seminario de Educación Infantil que organiza el *Berritzegune B10 Gernika*.

El planteamiento de la formación continua para el presente curso escolar es el de hacer un trabajo en profundidad sobre «El juego heurístico». Para ello, contaremos en un primer momento con la asesoría del profesor Vicens Arnaiz y posteriormente formalizaremos una propuesta de experiencia, sobre la cual efectuaremos un seguimiento y valoración finales.

Karemele Totorikaguena
Asesora de Educación Infantil
y Primaria
Berritzegune B10 Gernika

Fe de erratas

En el número anterior de *Infancia*, núm. 81, septiembre-octubre 2003, págs. 10-15, en el artículo «Centros 0-3: educativos y no asistenciales», de Alfredo Hoyuelos, falta incorporar el nombre de la *Escuela Infantil Izartegui*, de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona, como referencia de las fotos que ilustran dicho artículo.

Nuestra portada

En la escuela pública de Lieres, Asturias, los pequeños y pequeñas de tres años tienen muchísimas ganas de hacer una excursión a la playa. En la clase se habla mucho de un



submarino, el nuclear *Tireless*, estropeado y contaminando, ¿llegará la contaminación a la playa de Rodiles? En una de las actividades con las madres, «Tertulias con la maestra», decidimos compartir la mañana del sábado; el centro tiene dificultades para desarrollar una salida que no está planificada y a nosotras nos parece buena idea pasar una mañana juntas. Decidimos ir a Rodiles esa misma semana. Ese sábado llueve, pero el *orbayu* no nos impide disfrutar del rugir del mar, parece mucho más fuerte que durante el verano, también el olor a algas se percibe

mucho mejor... «Huele a yodo», nos decían las madres. Encontramos la playa muy limpia, las mareas grandes del invierno no habían dejado ninguna basura, así que no hicimos la observación sobre el tipo de basuras de la playa, esperábamos realizar este análisis con ayuda de las madres, para enviarlo a una asociación medioambiental, que solicitaba esa colaboración a los escolares. En la foto, dos niños de tres años hablan con el niño mayor sobre la posibilidad de hacer castillos con lluvia y con la arena que se pega mucho a los zapatos. Las mayores decidimos esperar a que amaine la lluvia, compartimos unas empanadas estupendas, preparadas en nuestras casas, las mujeres intercambiamos recetas, los pequeños devoraban mirando al cielo, «parece que ya para», «ya no orbaya». Todas y todos pudimos comprobar como con la arena húmeda, si se utilizan los moldes y el cubo, es difícil hacer castillos, pero al final resultan mucho más consistentes que los de arena seca. Dos años después esa playa y ese mar se tiznan con el galipote del *Prestige*, y estos niños, ahora en el grupo de cinco años, vuelven a hablar sobre la contaminación del mar, y retoman el libro que elaboramos a partir de aquella excursión de un sábado lluvioso.

Marta M.ª Álvarez

Colección «Temas de infancia» NOVEDADES

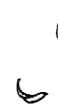


Josep González-Agàpito
La educación infantil.
Lecturas de un proceso histórico en Europa
142 páginas
PVP 9,80 euros



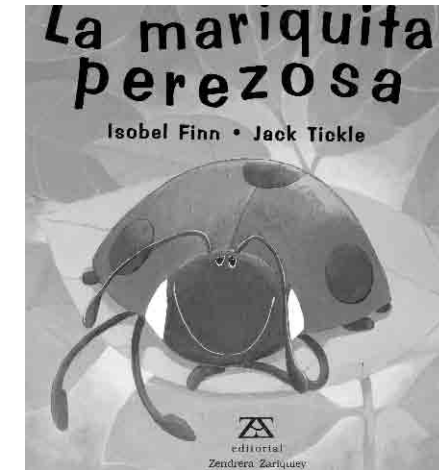
M.^a Carmen Díez
Poesías por alegrías.
Apuntes poéticos para maestros en prosa
79 páginas
PVP 7,80 euros

A. M. Rosa Sensat. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Tel. 934 817 373 FAX: 933 017 550
Correo electrónico: redaccion@revistainfancia.org



Shel Silverstein
El árbol generoso
Barcelona, Lumen, 1997

Un árbol sentía honda predilección por un niño. Ambos pasaron juntos momentos muy divertidos. Pero el niño se hizo adolescente y empezó a estar con sus amigos y olvidar al árbol. De todas formas, el árbol era siempre fiel al muchacho. Pasó el tiempo y el chico se hizo adulto y se casó. El adulto no se acordaba del árbol, pero el árbol seguía ayudando al hombre aunque se quedara sin ramas, aunque se quedara sin tronco. Historia emotiva, un tanto melancólica, pero reconfortante y consoladora. De hecho, el autor tiene el don de no sólo consolar a los niños, sino también a los adolescentes y a los adultos. Historia afectiva que no tiene edad. Ilustrada emotivamente, en blanco y negro. A partir de 6 años.



Isobel FINN, Jack TICKLE
La mariquita perezosa
Barcelona, Zendreras Zariquiey, 1999

La mariquita es muy perezosa, vaga y dormilona. Además de estar sin hacer nada, le gusta estar día y noche durmiendo; y la mariquita, de tanto hacer el vago, se ha olvidado de volar. ¿Pero creéis que se preocupa por ello? ¡En absoluto! Sin embargo la vida le hará una jugarreta y la pobre mariquita no tendrá otro remedio que empezar a volar, como todas las mariquitas. Una historia divertida con un final muy gracioso. Libro digno de ser contado y leído. A partir de 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Bambini, septiembre de 2003

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«La città educativa»

Piero SACCHETO

«Oltre la pedagogia della relazione»

Donatella SAVIO

«Guardare oltre l'anticipo»

Giancarlo CERINI

«L'ingresso anticipato alla scuola dell'infanzia»

Monica GUERRA, Tiziana MORGANDI

«La cultura dei laboratori»

Battista QUINTO BORGHI

«Un laboratorio per piccolissimi»

Asilo nido AQUILONE DI LORA-COMO

«Il Giocatappeto»

Ketti BELLOTTO

«I Laboratori nelle sezioni»

D. D. di CHIARI

Scuola Materna, núm. 3, septiembre de 2003

WEB: www.lascuola.it

«Possibilità, antinomias e limiti dell'agire educativo»

Andrea BOBBIO

«La responsabilità per il creato»

Gian Leonildo ZANI

«Incontrarsi e guardarsi negli occhi»

Luciana FERRABISCHI

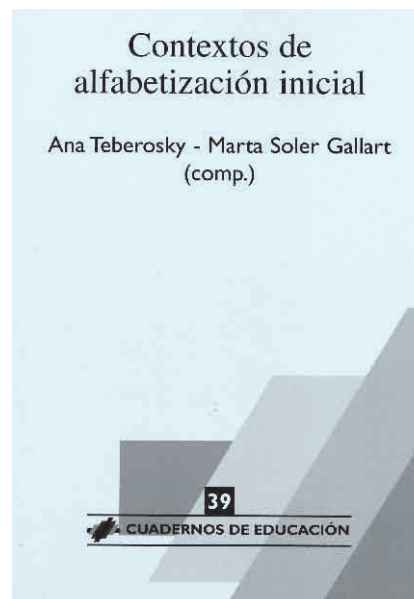
«Verso un modello comunitario di formazione»

Andrea BOBBIO

Vita dell'infanzia, julio-agosto de 2003

«La educazione dalla nascita»

Maria MONTESSORI



A. Teberosky, M. Soler (comp.):
Contextos de alfabetización inicial, Madrid, ICE - Horsori, 2003.

Propuestas de prácticas y estrategias educativas basadas en principios lingüísticos, cognitivos y sociales del proceso de aprendizaje de niños y niñas durante la primera escolarización. Niños y niñas cuya identidad y circunstancias se busca precisar, que van a nuestras escuelas y que, con mucha probabilidad, provienen de otras culturas y lenguas, usan las nuevas tecnologías, viven en comunidades urbanas, interactúan con lectores y participan en prácticas de escritura concretas.

M.^a C. Díez: **El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil**, Barcelona, Graó, 2002.

Recopilación de experiencias que transmite una manera de sentir y hacer escuela: el cúmulo de cosas que pasan cada día, tanto a nuestro alrededor como dentro de nosotros mismos; el cruce de acontecimientos, aprendizajes, alegrías y enfados; el ir y venir de personas y asuntos; el estar juntos y abiertos a lo que se vaya presentando, con la sensación y el deseo dispuestos para disfrutar y para aprehender de la realidad... En el texto se habla con frecuencia del «piso de abajo», para referirse al lugar simbólico, a modo de trastienda emocional, que es motor, cueva y cobijo de nuestros deseos, miedos, creencias, dudas, impulsos...



Secciones

Editorial

La resistencia	núm. 77, p.1
¿Tenemos un problema?	núm. 78, p.1
Las otras voces	núm. 79, p.1
Un curso agrídulce	núm. 80, p.1
Proponemos que NO	núm. 81, p.1
Hagámonos visibles	núm. 82, p.1

Página abierta

MARTÍNEZ, Juan Pedro: La Liga de los Sinbata	núm. 77, p. 2-3
FERRERO, Isabel; MAJORAL, Sílvia; VALLÉS, Paquita: Los niños y las niñas de parvulario hablan del <i>Prestige</i>	núm. 78, p. 2-3
FERNÁNDEZ, Rosa: Sobre las ansiedades profesionales	núm. 79, p. 2-3
TEPPER, Marcos G.: La risa: el remedio infalible	núm. 79, p. 4-5
AINZÚA, M.ª Carmen: ¿Hacia dónde va la educación infantil?	núm. 80, p. 2-3
ORTEGA, Conchi: La fiesta de la castaña	núm. 81, p. 2-3
DE LA FUENTE, M.ª Adoración: <i>O tren da língua</i>	núm. 82, p. 2-5

Educador de 0 a 6 años

RAMOS, Tânia: El juego	núm. 77, p. 4-10
BRUNER, Jérôme: Juego, pensamiento y lenguaje	núm. 78, p. 4-10
SARLÉ, Patricia M.: Jugar en la escuela	núm. 79, p. 6-12
FALK, Judit: La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y relaciones	núm. 80, p. 4-10
MEDRANO, Concepción: ¿Cómo se aprende en la infancia a ser buena persona?	núm. 81, p. 4-9
RITSCHER, Penny: En el jardín, ajetreados	núm. 82, p. 6-11

Escuela 0-3

BADELL, Núria: El reto de promover la filosofía de Reggio Emilia en Holanda	núm. 77, p. 11-15
IZPURA, Belén; HOYUELOS, Alfredo: La comida: un reto educativo	núm. 78, p. 11-16
EQUIPO DE LA ESCUELA INFANTIL Milagrosa: Entrar al taller	núm. 79, p. 13-16
LOBO, Elena: Lo educativo y lo asistencial, ¿de nuevo una contradicción?	núm. 80, p. 11-15
HOYUELOS, Alfredo: Centros 0-3: educativos y no asistenciales	núm. 81, p. 10-15
HOYUELOS, Alfredo: ¿Qué es una escuela infantil?	núm. 82, p. 12-15

Buenas Ideas

GUIJARRO, Maribel; SOLOZÁBAL, Antonia: Praxinoscopio	núm. 77, p. 16
-: Zootropo. Fenaquistoscopio	núm. 78, p. 17
-: Flips-books. Sombras en movimiento	núm. 79, p. 17
ARREGUI, Beatriz: Marioneta sencilla	núm. 80, p. 16
-: Marioneta de papel	núm. 81, p. 16
-: Marioneta bokazas	núm. 82, p. 16

Escuela 3-6

CASANOVA, María José: Informática sin reparos	núm. 77, p. 17-19
ETXEBERRIA, Maite; CRESPO, Fultxo: Una experiencia de informática	núm. 78, p. 18-23
DOMÍNGUEZ, Gloria: Algunas reflexiones sobre los proyectos de trabajo	núm. 79, p. 18-21
DÍEZ, M.ª Carmen; GÓMEZ, Cristóbal: Los discursos del decir, del hacer y del sentir. Reflexión a dos voces a la luz de Eduardo Galeano	núm. 80, p. 17-23
CALDERÓN, M.ª del Mar: Una visita a la Granja de José	núm. 81, p. 17-21
RODRÍGUEZ, M.ª Teresa: Lengua extranjera. Algunas reflexiones y sugerencias para apoyar su aprendizaje	núm. 82, p. 17-23

Ayer en educación infantil

ALCRUDO, Pepa: La función social de las familias	núm. 77, p. 20-21
CONDADO, Eli: La formación permanente	núm. 78, p. 24-25
MAÑANI, Mercedes: Plan experimental de Educación Infantil	núm. 79, p. 22-25
ABAD, M.ª Luisa; DE LA FUENTE, M.ª Adoración: Las formadoras de Educación Infantil: de ayer... a hoy	núm. 80, p. 24-27
QUESADA, Juan: Integración y escuelas infantiles: 25 años de compromiso	núm. 81, p. 22-25

Actualidad de los clásicos

CANALS, M.ª Antonia: María Montessori y su concepto de la educación	núm. 77, p. 22-26
FICHTNER, Bernd: Lev Vigotski. Aprender, desarrollo psíquico y arte: ¿qué tienen en común?	núm. 78, p. 26-32
HOYUELOS, Alfredo: El futuro de la pedagogía de Loris Malaguzzi	núm. 79, p. 26-31
FERNÁNDEZ, Antonio: Célestin Freinet hoy	núm. 80, p. 28-29
ÓDENA, Pepa: Emmi Pikler y la educación de los más pequeños	núm. 81, p. 26-30
MATA, Marta: Friedrich Fröbel, 1782-1852	núm. 82, p. 24-27

Infancia y Sociedad

TORRES Santomé, Jurjo: Educación infantil, equidad y justicia social. Una perspectiva desde la Ley Orgánica de Calidad de la Educación	núm. 77, p. 27-34
GUTIÉRREZ, José: El entorno en el desarrollo de la infancia	núm. 78, p. 33-36
MATA, Marta: ¿Qué puede interesar del <i>Fòrum Barcelona 2004</i> al mundo de la educación?	núm. 78, p. 37-39
GARCÍA, Mònica: Conversación con Claus Jensen: un nuevo rol para los sindicatos	núm. 79, p. 32-34
ANGELINI, Eleonora: El Laboratorio de la Biodiversidad	núm. 80, p. 30-33
SOLANO, Ángela: Análisis del Real Decreto de la LOCE	núm. 81, p. 31-34
SÁEZ, Julia: Reflexiones sobre el trabajo con familias y niñas y niños de necesidades educativas especiales	núm. 82, p. 28-33

Infancia y Salud

GARCÍA, Oscar: La dentición	núm. 77, p. 35-39
RIPOLL, Joan: Se hace pipí	núm. 78, p. 40-41
FALK, Judit; MAJOROS, Mária; TARDOS, Anna: Consejos sobre la comida	núm. 79, p. 36-39
GARCÍA, Oscar: La salud y las vacaciones	núm. 80, p. 34-39
GARCÍA, Oscar: Resfriados: tos y fiebre	núm. 81, p. 35-39
INFANCIA: Entrevista a Nolasac Acarín, neurólogo. Higiene, alimentación, afecto y estimulación	núm. 82, p. 34-36

Poesía

ESCUELA INFANTIL Pajarico: Expresiones poéticas que acompañan los juegos infantiles	núm. 77, p. 40-41
DOMÍNGUEZ, Gloria: Composiciones poéticas que acompañan la actividad cotidiana	núm. 78, p. 42-43
QUINTANA, Rafaela: Poesía y canción. Aires canarios	núm. 79, p. 40-41
ESCUELA PÚBLICA Trabenco: Apuntes y dibujos biográficos sobre el poeta Rafael Alberti TALLER DE POESÍA INFANTIL DE Casas Ibáñez, Fuentealbilla, Chinchilla y Albacete: <i>Lo que sabía el Búho</i> . Poesía popular en las Escuelas de Verano, Castilla-La Mancha	núm. 81, p. 40-41
CARO, María Jesús: Inventamos poemas	núm. 82, p. 37



Autores

ABAD, M.^a Luisa; DE LA FUENTE, M.^a Adoración:
Las formadoras de Educación Infantil: de ayer... a hoy
ACARÍN, Nolas; INFANCIA: Entrevista a Nolas Acarín, neurólogo.
Higiene, alimentación, afecto y estimulación
AINZÚA, M.^a Carmen: ¿Hacia dónde va la educación infantil?
ALCRUDO, Pepa: La función social de las familias
ANGELINI, Eleonora: El Laboratorio de la Biodiversidad
ARREGUI, Beatriz: Marioneta sencilla
-: Marioneta de papel
-: Marioneta bokazas
BADELL, Núria: El reto de promover la filosofía de Reggio Emilia en Holanda
BRUNER, Jérôme: Juego, pensamiento y lenguaje
CALDERÓN, M.^a del Mar: Una visita a la Granja de José
CANALS, M.^a Antonia: María Montessori y su concepto de la educación
CARO, María Jesús: Inventamos poemas
CASANOVA, María José: Informática sin reparos
CONDADO, Eli: La formación permanente
CRESPO, Fultxo; ETXEBERRIA, Maite: Una experiencia de informática
DE LA FUENTE, M.^a Adoración: O tren da lingua
-; ABAD, M.^a Luisa: Las formadoras de Educación Infantil: de ayer... a hoy
DÍEZ, M.^a Carmen; GÓMEZ, Cristóbal: Los discursos del decir, del hacer y del sentir.
Reflexión a dos voces a la lumbre de Eduardo Galeano
DOMÍNGUEZ, Gloria: Composiciones poéticas que acompañan la actividad cotidiana
-: Algunas reflexiones sobre los proyectos de trabajo
EQUIPO DE LA ESCUELA INFANTIL Milagrosa: Entrar al taller
ESCUELA INFANTIL Pajarico: Expresiones poéticas que acompañan los juegos infantiles
ESCUELA PÚBLICA Trabenco: Apuntes y dibujos biográficos sobre el poeta Rafael Alberti
ETXEBERRIA, Maite; CRESPO, Fultxo: Una experiencia de informática
FALK, Judit:
La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y relaciones
-; MAJORS, Mária; TARDOS, Anna: Consejos sobre la comida
FERNÁNDEZ, Antonio: Célestin Freinet hoy
FERNÁNDEZ, Rosa: Sobre las ansiedades profesionales
FERRERO, Isabel; MAJORAL, Sílvia; VALLÉS, Paquita:
Los niños y las niñas de parvulario hablan del *Prestige*
FICHTNER, Bernd: Lev Vigotski.
Aprender, desarrollo psíquico y arte: ¿qué tienen en común?
GARCÍA, Mònica:
Conversación con Claus Jensen: un nuevo rol para los sindicatos
GARCÍA, Óscar: La dentición
-: La salud y las vacaciones
-: Resfriados: tos y fiebre
GÓMEZ, Cristóbal; DÍEZ, M.^a Carmen: Los discursos del decir, del hacer y del sentir.
Reflexión a dos voces a la lumbre de Eduardo Galeano
GUIJARRO, Maribel; SOLOZÁBAL, Antonia: Praxinoscopio
-: Zootropo. Fenaquistoscopio
-: Flips-books. Sombras en movimiento
GUTIÉRREZ, José: El entorno en el desarrollo de la infancia
HOYUELOS, Alfredo: El futuro de la pedagogía de Loris Malaguzzi
-: Centros 0-3: educativos y no asistenciales
-: ¿Qué es una escuela infantil?
-; IZPURA, Belén: La comida: un reto educativo
INFANCIA: Entrevista a Nolas Acarín, neurólogo.
Higiene, alimentación, afecto y estimulación
IZPURA, Belén; HOYUELOS, Alfredo: La comida: un reto educativo
Jensen, Claus; GARCÍA, Mònica:
Conversación con Claus Jensen: un nuevo rol para los sindicatos

LOBO, Elena: Lo educativo y lo asistencial, ¿de nuevo una contradicción?
MAJORAL, Sílvia; FERREROS, Isabel; VALLÉS, Paquita:
Los niños y las niñas de parvulario hablan del *Prestige*
MAJORS, Mária; FALK, Judit; TARDOS, Anna: Consejos sobre la comida
MAÑANI, Mercedes: Plan experimental de Educación Infantil
MARTÍNEZ, Juan Pedro: La Liga de los Sinbata
MATA, Marta:
¿Qué puede interesar del *Fòrum Barcelona 2004* al mundo de la educación?
-: Friedrich Fröbel, 1782-1852
MEDRANO, Concepción: ¿Cómo se aprende en la infancia a ser buena persona?
ÒDENA, Pepa: Emmi Pikler y la educación de los más pequeños
ORTEGA, Conchi: La fiesta de la castaña
QUESADA, Juan: Integración y escuelas infantiles: 25 años de compromiso
QUINTANA, Rafaela: Poesía y canción. Aires canarios
RAMOS, Tània: El juego
RIPOLL, Joan: Se hace pipí
RITSCHER, Penny: En el jardín, ajetreados
RODRÍGUEZ, M.^a Teresa: Lengua extranjera.
Algunas reflexiones y sugerencias para apoyar su aprendizaje
SÁEZ, Julia: Reflexiones sobre el trabajo con familias y niñas y niños
de necesidades educativas especiales
SARLÉ, Patricia M.: Jugar en la escuela
SOLANO, Ángela: Análisis del Real Decreto de la LOCE
SOLOZÁBAL, Antonia; GUIJARRO, Maribel: Praxinoscopio
-: Zootropo. Fenaquistoscopio
-: Flips-books. Sombras en movimiento
TALLER DE POESÍA INFANTIL de Casas Ibáñez, Fuentealbilla, Chinchilla y Albacete:
Lo que sabía el Búho. Poesía popular en las Escuelas de Verano, Castilla-La Mancha
TARDOS, Anna; FALK, Judit; MAJORS, Mária: Consejos sobre la comida
TEPPER, Marcos G.: La risa: el remedio infalible
TORRES Santomé, Jurjo: Educación infantil, equidad y justicia social.
Una perspectiva desde la Ley Orgánica de Calidad de la Educación
VALLÉS, Paquita; FERREROS, Isabel; MAJORAL, Sílvia:
Los niños y las niñas de parvulario hablan del *Prestige*





Temas

Actualidad educativa

MATA, Marta: ¿Qué puede interesar del *Fòrum Barcelona 2004* al mundo de la educación? núm. 78, p. 37-39

Adaptación

EQUIPO DE LA ESCUELA INFANTIL Milagrosa: Entrar al taller núm. 79, p. 13-16

Alimentación

FALK, Judit; MAJORS, Mária; TARDOS, Anna: Consejos sobre la comida núm. 79, p. 36-39

Análisis institucional

MARTÍNEZ, Juan Pedro: La Liga de los Sinbata núm. 77, p. 2-3
 HOYUELOS, Alfredo: ¿Qué es una escuela infantil? núm. 82, p. 12-15

Aprendizaje

FICHTNER, Bernd: Lev Vigotski.
 Aprender, desarrollo psíquico y arte: ¿qué tienen en común? núm. 78, p. 26-32

Atención a la infancia

FALK, Judit:
 La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y relaciones núm. 80, p. 4-10

Autonomía

ÓDENA, Pepa: Emmi Pikler y la educación de los más pequeños núm. 81, p. 26-30

Cotidiano

IZPURA, Belén; HOYUELOS, Alfredo: La comida: un reto educativo núm. 78, p. 11-16
 DOMÍNGUEZ, Gloria: Composiciones poéticas que acompañan la actividad cotidiana núm. 78, p. 42-43
 DÍEZ, M.ª Carmen; GÓMEZ, Cristóbal: Los discursos del decir, del hacer y del sentir.
 Reflexión a dos voces a la lumbre de Eduardo Galeano núm. 80, p. 17-23

Derechos del niño

LOBO, Elena: Lo educativo y lo asistencial, ¿de nuevo una contradicción? núm. 80, p. 11-15

Disposiciones legales

SOLANO, Ángela: Análisis del Real Decreto de la LOCE núm. 81, p. 31-34

Educación

IZPURA, Belén; HOYUELOS, Alfredo: La comida: un reto educativo núm. 78, p. 11-16
 LOBO, Elena: Lo educativo y lo asistencial, ¿de nuevo una contradicción? núm. 80, p. 11-15
 HOYUELOS, Alfredo: Centros 0-3: educativos y no asistenciales núm. 81, p. 10-15
 ÓDENA, Pepa: Emmi Pikler y la educación de los más pequeños núm. 81, p. 26-30

Educación cívica

MEDRANO, Concepción: ¿Cómo se aprende en la infancia a ser buena persona? núm. 81, p. 4-9

Educación en el mundo

BADELL, Núria: El reto de promover la filosofía de Reggio Emilia en Holanda núm. 77, p. 11-15

Entorno

GUTIÉRREZ, José: El entorno en el desarrollo de la infancia núm. 78, p. 33-36
 ANGLINI, Eleonora: El Laboratorio de la Biodiversidad núm. 80, p. 30-33

CALDERÓN, M.ª del Mar: Una visita a la Granja de José núm. 81, p. 17-21

Escuela infantil

IZPURA, Belén; HOYUELOS, Alfredo: La comida: un reto educativo núm. 78, p. 11-16
 FERNÁNDEZ, Rosa: Sobre las ansiedades profesionales núm. 79, p. 2-3
 EQUIPO DE LA ESCUELA INFANTIL Milagrosa: Entrar al taller núm. 79, p. 13-16
 AINZÚA, M.ª Carmen: ¿Hacia dónde va la educación infantil? núm. 80, p. 2-3
 HOYUELOS, Alfredo: Centros 0-3: educativos y no asistenciales núm. 81, p. 10-15
 HOYUELOS, Alfredo: ¿Qué es una escuela infantil? núm. 82, p. 12-15

Escuela rural

CALDERÓN, M.ª del Mar: Una visita a la Granja de José núm. 81, p. 17-21

Espacio

RITSCHER, Penny: En el jardín, ajetreados núm. 82, p. 6-11

Estética

FICHTNER, Bernd: Lev Vigotski.
 Aprender, desarrollo psíquico y arte: ¿qué tienen en común? núm. 78, p. 26-32

Expresión

CASANOVA, María José: Informática sin reparos núm. 77, p. 17-19
 ESCUELA PÚBLICA Trabenco: Apuntes y dibujos biográficos sobre el poeta Rafael Alberti
 CARO, María Jesús: Inventamos poemas núm. 80, p. 40-41
 núm. 82, p. 37

Fiestas tradicionales

ORTEGA, Conchi: La fiesta de la castaña núm. 81, p. 2-3

Folklore

ESCUELA INFANTIL Pajarico: Expresiones poéticas que acompañan los juegos infantiles
 QUINTANA, Rafaela: Poesía y canción. Aires canarios núm. 77, p. 40-41
 núm. 79, p. 40-41
 TALLER DE POESÍA INFANTIL DE Casas Ibáñez, Fuentealbilla, Chinchilla y Albacete:
Lo que sabía el Búho. Poesía popular en las Escuelas de Verano, Castilla-La Mancha núm. 81, p. 40-41

Formación

CONDADO, Eli: La formación permanente núm. 78, p. 24-25
 MAÑANI, Mercedes: Plan experimental de Educación Infantil núm. 79, p. 22-25
 ABAD, M.ª Luisa; DE LA FUENTE, M.ª Adoración:
 Las formadoras de Educación Infantil: de ayer... a hoy núm. 80, p. 24-27

Historia

ALCRUDO, Pepa: La función social de las familias núm. 77, p. 20-21
 CONDADO, Eli: La formación permanente núm. 78, p. 24-25
 MAÑANI, Mercedes: Plan experimental de Educación Infantil núm. 79, p. 22-25
 ABAD, M.ª Luisa; DE LA FUENTE, M.ª Adoración:
 Las formadoras de Educación Infantil: de ayer... a hoy núm. 80, p. 24-27
 QUESADA, Juan: Integración y escuelas infantiles: 25 años de compromiso núm. 81, p. 22-25

Informática

CASANOVA, María José: Informática sin reparos núm. 77, p. 17-19
 ETXEBERRIA, Maite; CRESPO, Fultxo: Una experiencia de informática núm. 78, p. 18-23

Integración

QUESADA, Juan: Integración y escuelas infantiles: 25 años de compromiso núm. 81, p. 22-25
 SÁEZ, Julia: Reflexiones sobre el trabajo con familias y niñas y niños
 de necesidades educativas especiales núm. 82, p. 28-33

Juego

RAMOS, Tânia: El juego núm. 77, p. 4-10
 BRUNER, Jérôme: Juego, pensamiento y lenguaje núm. 78, p. 4-10
 SARLÉ, Patricia M.: Jugar en la escuela núm. 79, p. 6-12

Lengua

DE LA FUENTE, M.ª Adoración: *O tren da língua* núm. 82, p. 2-5
 RODRÍGUEZ, M.ª Teresa: Lengua extranjera.
 Algunas reflexiones y sugerencias para apoyar su aprendizaje núm. 82, p. 17-23

Lenguaje

BRUNER, Jérôme: Juego, pensamiento y lenguaje núm. 78, p. 4-10
 FERNÁNDEZ, Antonio: Célestin Freinet hoy núm. 80, p. 28-29

Maestros

FERNÁNDEZ, Rosa: Sobre las ansiedades profesionales núm. 79, p. 2-3
 GARCÍA, Mònica: Conversación con Claus Jensen núm. 79, p. 32-34
 Díez, M.ª Carmen; GÓMEZ, Cristóbal: Los discursos del decir, del hacer y del sentir.
 Reflexión a dos voces a la lumbre de Eduardo Galeano núm. 80, p. 17-23

Medio ambiente

FERRERO, Isabel; MAJORAL, Sílvia; VALLÉS, Paquita:
 Los niños y las niñas de parvulario hablan del *Prestige* núm. 78, p. 2-3

Métodos pedagógicos

FERNÁNDEZ, Antonio: Célestin Freinet hoy núm. 80, p. 28-29

Neurología

INFANCIA: Entrevista a Nolasac Acarín, neurólogo.
 Higiene, alimentación, afecto y estimulación núm. 82, p. 34-36

Organización escolar

RAMOS, Tània: El juego núm. 77, p. 4-10
 ETXEBERRIA, Maite; CRESPO, Fultxo: Una experiencia de informática núm. 78, p. 18-23
 SARLÉ, Patricia M.: Jugar en la escuela núm. 79, p. 6-12
 EQUIPO DE LA ESCUELA INFANTIL Milagrosa: Entrar al taller núm. 79, p. 13-16
 DE LA FUENTE, M.ª Adoración: *O tren da língua* núm. 82, p. 2-5
 RITSCHER, Penny: En el jardín, ajetreados núm. 82, p. 6-11
 RODRÍGUEZ, M.ª Teresa: Lengua extranjera.
 Algunas reflexiones y sugerencias para apoyar su aprendizaje núm. 82, p. 17-23

Pedagogía

CANALS, M.ª Antonia: María Montessori y su concepto de la educación núm. 77, p. 22-26
 FICHTNER, Bernd: Lev Vigotski.
 Aprender, desarrollo psíquico y arte: ¿qué tienen en común? núm. 78, p. 26-32
 HOYUELOS, Alfredo: El futuro de la pedagogía de Loris Malaguzzi núm. 79, p. 26-31
 FERNÁNDEZ, Antonio: Célestin Freinet hoy núm. 80, p. 28-29
 ÓDENA, Pepa: Emmi Pikler y la educación de los más pequeños núm. 81, p. 26-30
 MATA, Marta: Friedrich Fröbel, 1782-1852 núm. 82, p. 24-27

Pensamiento

CANALS, M.ª Antonia: María Montessori y su concepto de la educación núm. 77, p. 22-26
 BRUNER, Jérôme: Juego, pensamiento y lenguaje núm. 78, p. 4-10
 FICHTNER, Bernd: Lev Vigotski.
 Aprender, desarrollo psíquico y arte: ¿qué tienen en común? núm. 78, p. 26-32
 HOYUELOS, Alfredo: El futuro de la pedagogía de Loris Malaguzzi núm. 79, p. 26-31
 FERNÁNDEZ, Antonio: Célestin Freinet hoy núm. 80, p. 28-29
 MATA, Marta: Friedrich Fröbel, 1782-1852 núm. 82, p. 24-27

Poesía

ESCUELA INFANTIL Pajarico: Expresiones poéticas que acompañan los juegos infantiles núm. 77, p. 40-41
 DOMÍNGUEZ, Gloria: Composiciones poéticas que acompañan la actividad cotidiana núm. 78, p. 42-43
 QUINTANA, Rafaela: Poesía y canción. Aires canarios núm. 79, p. 40-41
 ESCUELA PÚBLICA Trabenco: Apuntes y dibujos biográficos sobre el poeta Rafael Alberti núm. 80, p. 40-41
 TALLER DE POESÍA INFANTIL DE Casas Ibáñez, Fuentealbilla, Chinchilla y Albacete:
Lo que sabía el Búho. Poesía popular en las Escuelas de Verano, Castilla-La Mancha núm. 81, p. 40-41
 CARO, María Jesús: Inventamos poemas núm. 82, p. 37

Política educativa

TORRES Santomé, Jurjo: Educación infantil, equidad y justicia social.
 Una perspectiva desde la Ley Orgánica de Calidad de la Educación núm. 77, p. 27-34
 GARCÍA, Mònica:
 Conversación con Claus Jensen: un nuevo rol para los sindicatos núm. 79, p. 32-34
 SOLANO, Ángela: Análisis del Real Decreto de la LOCE núm. 81, p. 31-34

Prevención sanitaria

GARCÍA, Óscar: La dentición núm. 77, p. 35-39
 RIPOLL, Joan: Se hace pipí núm. 78, p. 40-41
 GARCÍA, Óscar: La salud y las vacaciones núm. 80, p. 34-39
 GARCÍA, Óscar: Resfriados: tos y fiebre núm. 81, p. 35-39

Proyectos

DOMÍNGUEZ, Gloria: Algunas reflexiones sobre los proyectos de trabajo núm. 79, p. 18-21

Relación con padres

ALCRUDO, Pepa: La función social de las familias núm. 77, p. 20-21
 SÁEZ, Julia: Reflexiones sobre el trabajo con familias y niñas y niños
 de necesidades educativas especiales núm. 82, p. 28-33

Salud

GARCÍA, Óscar: La dentición núm. 77, p. 35-39
 RIPOLL, Joan: Se hace pipí núm. 78, p. 40-41
 TEPPER, Marcos G.: La risa: el remedio infalible núm. 79, p. 4-5
 FALK, Judit; MAJOROS, Mária; TARDOS, Anna: Consejos sobre la comida núm. 79, p. 36-39
 GARCÍA, Óscar: La salud y las vacaciones núm. 80, p. 34-39
 GARCÍA, Óscar: Resfriados: tos y fiebre núm. 81, p. 35-39
 INFANCIA: Entrevista a Nolasac Acarín, neurólogo.
 Higiene, alimentación, afecto y estimulación núm. 82, p. 34-36

Servicios educativos

ANGELINI, Eleonora: El Laboratorio de la Biodiversidad núm. 80, p. 30-33

Sociedad

TORRES Santomé, Jurjo: Educación infantil, equidad y justicia social.
 Una perspectiva desde la Ley Orgánica de Calidad de la Educación núm. 77, p. 27-34
 GUTIÉRREZ, José: El entorno en el desarrollo de la infancia núm. 78, p. 33-36
 MATA, Marta:
 ¿Qué puede interesar del *Fòrum Barcelona 2004* al mundo de la educación? núm. 78, p. 37-39
 GARCÍA, Mònica:
 Conversación con Claus Jensen: un nuevo rol para los sindicatos núm. 79, p. 32-34

Teatro

TEPPER, Marcos G.: La risa: el remedio infalible núm. 79, p. 4-5

VALORES

TEPPER, Marcos G.: La risa: el remedio infalible núm. 79, p. 4-5
 MEDRANO, Concepción: ¿Cómo se aprende en la infancia a ser buena persona? núm. 81, p. 4-9

