

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

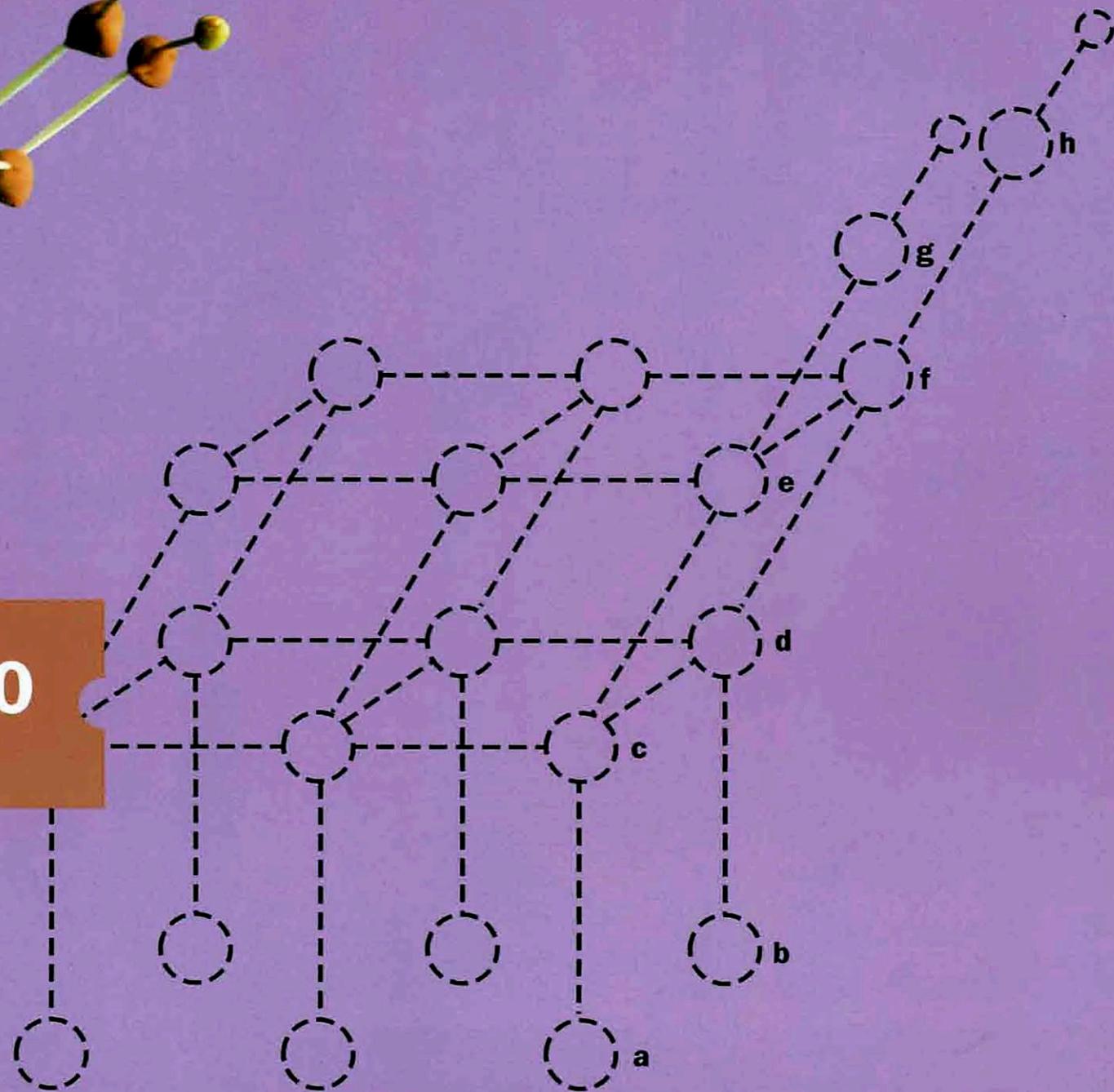
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2005

90

MARZO
ABRIL



TV, una buena noticia

El acuerdo suscrito entre el gobierno y las televisiones del país es, sin lugar a dudas, una buena noticia, tanto para la infancia, como para los adultos. Los responsables del gobierno y de las televisiones han iniciado un proceso saludable para la infancia, que dignifica la responsabilidad adulta. Una responsabilidad compartida *en y para* la educación, entre los poderes públicos, los medios audiovisuales, el medio privado o familiar.

Un acuerdo que se sustenta en leyes y normas del Estado, en directivas y recomendaciones de la Unión Europea y en la Convención de los Derechos de la Infancia. Un marco legislativo amplio que ha permitido un amplio acuerdo, superando fronteras. Se han establecido principios, se han acordado criterios para la clasificación de programas, franjas horarias de especial atención y formas de seguimiento y control de la aplicación del acuerdo suscrito.

Es pronto para opinar sobre el impacto que el acuerdo tendrá en la oferta televisiva y sobre las ofertas digitales que las nuevas tecnologías ponen al alcance de las niñas y los niños. Pero, desde esta página, se abren unos primeros interrogantes.

1. *Los horarios.* Considerados desde una doble perspectiva: La problemática derivada del valor de descansar, la necesidad imperiosa de dormir para poder aprender y crecer positivamente. ¿Podría ser incluida esta problemática en el seguimiento del acuerdo tanto para los adultos, como para los pequeños? La segunda consideración se refiere a la cantidad de horas y el porqué las niñas y los niños están solos ante el televisor. ¿Una cuestión que, sin culpabilizar a las familias, debería ser abordada en el marco de unas políticas que contribuyan a hacer compatibles las responsabilidades familiares y profesionales?
 2. *La protección.* El enfoque que domina la clasificación de los programas recomendados para la infancia enfatiza los comportamientos sociales positivos, la ausencia de la violencia –o limitación del conflicto– y el sexo, con un claro propósito de protección. Esto resulta difícil por complejo. ¿Cómo se clasifican los telediarios? ¿Están los programas considerados infantiles, como por ejemplo los dibujos animados, exentos de ese análisis? ¿Por qué la Cultura, con mayúscula, no es considerada de interés para la infancia? ¿Por qué se sigue considerando a la infancia *infantilizada*, como carente de sensibilidad, incapaz de emocionarse con un buen concierto, o un gran espectáculo visual?
 3. *La educación.* En una sociedad como la nuestra, dominada fundamentalmente por el lenguaje visual: ¿Qué debería plantearse la escuela infantil para responder a la realidad de su tiempo? ¿Qué tipo de instrumentos y materiales audiovisuales y tecnológicos han de estar al alcance de los niños de hoy? ¿Qué tipo de actividades se puede realizar con ellos? ¿Se debería en la escuela infantil mirar la televisión en algún momento con los niños y las niñas, en pequeño grupo, para conocer qué piensan ellos sobre lo que ven en la pequeña pantalla, qué les interesa y por qué?
 4. *La opinión de la infancia.* La Convención confiere a las niñas y a los niños el derecho a ser escuchados. Sin duda tienen opinión sobre la televisión, sobre todos los nuevos medios tecnológicos hoy a su alcance, como parte de su vida cotidiana. ¿Quién les pregunta lo que les interesa y por qué? ¿Quién les da la posibilidad de descubrir su imaginación o su deseo de ver, conocer y hablar de ello? ¿Cómo podrían recogerse sus opiniones?
- Una buena noticia, un reto que requiere implicación y sobre el que será necesario seguir hablando.

Página abierta	¡¡Al espacio!!	M. ^a José López, José Manuel Cánovas	2
Educación de 0 a 6 años	Literatura infantil y educación moral	Nerea Alzola	4
Escuela 0-3	Apuntes para una escuela 0-3 del siglo XXI	Marisol Gelonch, Àngels Zamora	11
	Observación de los seres vivos en la plaza Boyeros	Glòria Blasi, Carme Cisneros, M. ^a Camino Val, Àngels Zamora	15
Buenas ideas	Cuentos en red	Grupo de Informática de Rosa Sensat	22
Música	Taller de instrumentos	Xavier Relats, Gabriela López	23
Escuela 3-6	La Tierra está en un lugar estupendo	Alberto Pérez, Xulia Quintela, Manuela Rial	24
	El libro de China	Carmen Hernández	28
Infancia y salud	La calidad de las relaciones: un paseo por el amor y la escucha	Carles Parellada	34
Informaciones			43
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47



¡¡Al espacio!!



El 31 de marzo de 2004, a las 20:30 horas iba a tener lugar una actividad que, aparte de tener también las demás vocales como iniciales de sus muchos y merecidos adjetivos, que los tiene, como «interesantísima, apasionante, ocurrente y universal», la hemos calificado con dos calificativos que comienzan por la segunda vocal, por lo que nos queda una «actividad *espacial* muy *especial*».

Ante todo quiero mencionar por su labor excepcional a las maestras del grupo de 5 años, María, Manoli e Irene, que hicieron posible la realización de esta actividad con su iniciativa y otras muchas a lo largo del curso. La verdad es que se las podría calificar como a la propia actividad: «especiales».

Toda la familia preparándose para asistir a esta actividad extraescolar

Los niños y las niñas del grupo de 5 años de la Escuela Pública de Santo Ángel, Murcia, han vivido, junto con sus maestras y familiares, una experiencia tan inaudita como inolvidable: una observación nocturna de los astros del Espacio, con telescopios, prismáticos y otros aparatos especiales.

tan escolar. Diez minutitos antes, los que vivimos un poco retirados de la escuela, montamos en nuestras naves del asfalto y nos dirigimos al punto de encuentro.

Las 20:27 - 20:28 - 20:29... y 20:30 horas, llegando. Aparcamos y ya vemos lo que algunos expertos y otros aficionados (sin nada que envidiar al mejor profesional, todo hay que decirlo) nos han preparado para deleite de nuestra vista.

Las maestras, las niñas y los niños, las familias y otros colaboradores, hemos sido citados allí para

M.ª José López, José Manuel Cánovas

ver juntos los astros con aparatos especiales, telescopios de diferentes tamaños y potencias, algunos de elaboración artesanal y ¡hasta unos prismáticos!

Hay una gran concentración de personas, entre otros, familiares que se han sumado curiosos al evento, junto con otros vecinos de alrededor de la escuela que han venido a ver qué pasaba. ¡Es que desde lejos parecía que preparábamos focos para una actuación!

No pasa nada, todos podemos mirar. Primero los pequeños y después los mayores.

¡Menuda actuación iban a ver, ¡qué maravilla!

Era bonito el panorama que había en el patio y lo fotografiamos, creímos que merecía la pena, ¿no? Bueno pues, pedí ayuda a un padre de otra alumna, José

Manuel, para ver si tenía una cámara en condiciones.

–Sí, yo pongo la máquina y echo las fotos, pero no tengo carrete –me dijo José Manuel–.

–No importa, compramos uno. ¡Huy, si son las 9! Voy corriendo a ver si está la librería aún abierta...

Sí, por lo pelos lo compré.

Las niñas y los niños aprenden mucho de estas bonitas situaciones prácticas, no lo olvidan fácilmente.

Y sobre todo en esas edades, te lo recuerdan todo a cada momento. Además nuestras *supermaestras* se habían encargado previamente de estudiar «El Espacio» durante unos días, tan diligentemente, que los pequeños venían dándonos clases a los mayores.



Estas son algunas de las preguntas y comentarios que hacían los pequeños a sus maestras:

–¿Podremos ver el planeta Sedna?

Muchos adultos no sabían qué planeta era ese Sedna y preguntaban:

–¿Qué planeta es ése?

Y los pequeños les contestaban:

–Pues el último que se ha descubierto en nuestro sistema solar.

Otros niños y niñas decían:

–Pero va a ser muy difícil verlo, porque es el que está más lejos del Sol.
 –Y por eso, por estar tan lejos, está cubierto de hielo.
 –¿Y los anillos de Saturno, se podrán ver?
 –Júpiter, como es el más grande, seguro que se verá, ¿verdad?

Teníamos que volver la cabeza y mirarlos. ¡Saben más que nosotros!

También estaban muy contentos porque realizaban una experiencia junto a sus padres y maestras, todos juntos, eso les encanta. Se les nota en su carita que están aprendiendo felices en esta corta convivencia.

Bueno, pues, lo dicho, nuestras maestras del grupo de 5 años nos buscaron y encontraron unos papás y otros allegados que tan amablemente trajeron sus telescopios para observar el espacio.



A la hora de la cita, todos los pequeños, y luego los mayores, ¡claro!, que para eso somos sus maestros y sus padres y los hemos traído a la escuela de noche a ver el espacio, que, además, un poco más cerca, en vivo y en directo, alucina a cualquiera. Nos enseñaron los cráteres de la luna,



que se veían enormes, y también el planeta Júpiter, que era el punto más grande del cielo iluminado, el que la gente de a pie toda la vida hemos creído que era Venus.

Y, ¡vaya!, ¡cuánto saben estos expertos que han venido a mostrarnos tan desinteresadamente el espacio!

Nos enseñaron también, atención, a ver el planeta Júpiter ¡con prismáticos! Y ¿sabéis qué? Pues que se veían un poco las bandas descritas por sus numerosos satélites. Sí, sólo con unos prismáticos.

Otra persona trajo un telescopio de elaboración artesanal. Pues se veía todo también con una perfección asombrosa.

¡Enhorabuena por su artilugio! Todos mirábamos con mucho interés, quizá con intención de encontrar algo más, que diera respuesta a nuestras preguntas. El Universo..., los planetas, sus satélites describiendo órbitas... ahora se ve mejor.... No. se ha perdido la imagen... Otra vez se ve... José Manuel con sus fotos por aquí y por allá... Y llegó la hora de irnos. Muy bonita la experiencia, lista para comentar en la escuela. ¡Así se enseña! y ¡así se aprende!

Gracias maestras. Gracias padres. Gracias a todo el que pone un poco de su parte para que este mundo sea un poco mejor. ■

Literatura infantil y educación **moral**

contenido ético en los libros

Doble destinatario de la literatura infantil. El adulto como mediador entre el libro y los niños y las niñas

Nuestro mundo tiene serios problemas que exigen con urgencia una educación ética¹ de calidad. Desde esta perspectiva, en este artículo nos centramos en la potencia educativa y el rico contenido ético de los libros de literatura infantil considerados de calidad, dando unas pistas a los educadores para que puedan hacer un trabajo aplicado en sus realidades concretas.

La literatura infantil y juvenil tiene un doble destinatario: las personas adultas (padre, madre, educador, bibliotecaria, etc.) y las niñas y los niños.

Los libros infantiles son producidos (no podemos olvidar el negocio editorial y sus estudios prospectivos sobre los gustos no sólo de los niños, sino también de los adultos), comprados e introducidos por los adultos. Es decir, los adultos (ya sea en casa, en la escuela o en la biblioteca) son quienes facilitan y proporcionan libros a los niños y niñas y los sancionan.

No sólo está en manos de esos adultos la selección, sino que, sobre todo en las primeras edades, también la introducción de los libros: los cuentan, los leen, los presentan, etc. Por ejemplo, la pequeña biblioteca

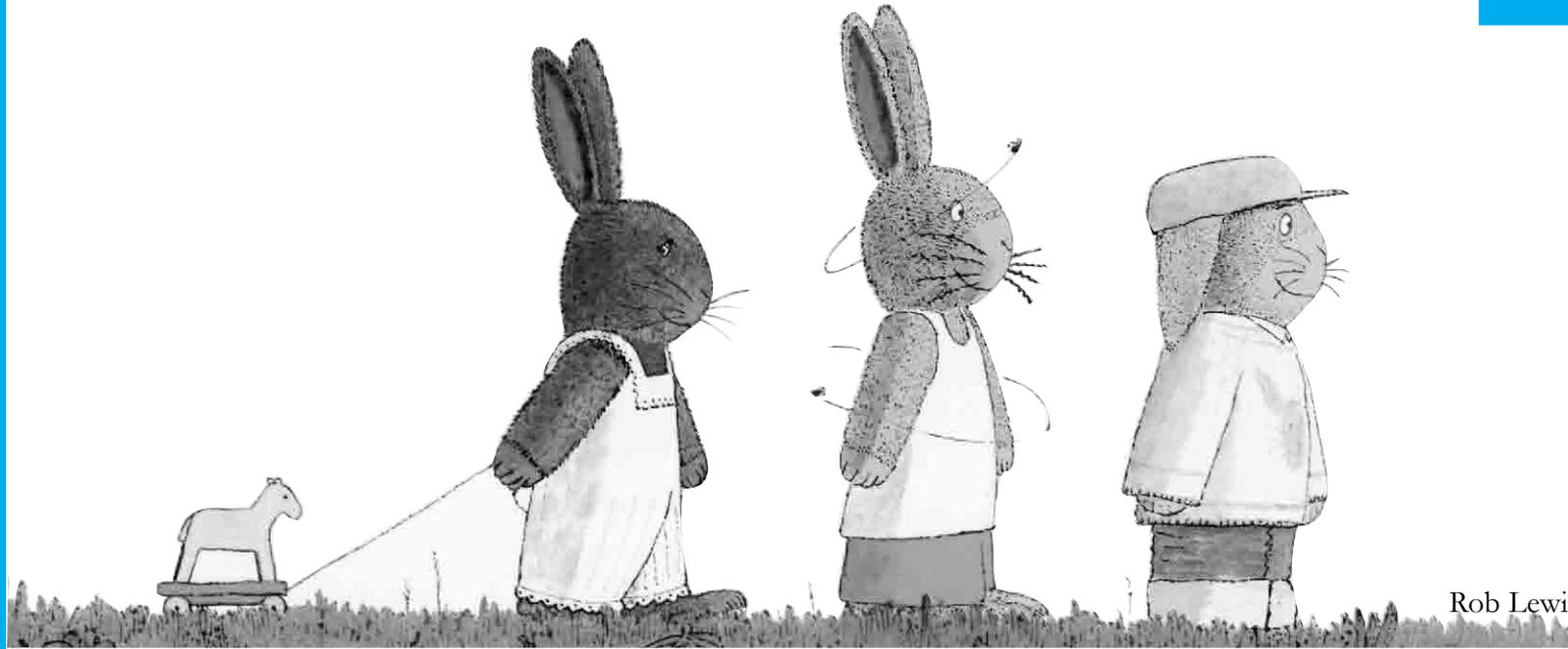
Nerea Alzola

particular de un niño o de una niña o de un aula, tanto en su cantidad como en su calidad, nos está «hablando» de los educadores de esos niños y niñas.

Teniendo en cuenta este hecho, muy considerado por los autores y editores, en los últimos años se ha hecho un gran esfuerzo por formar a los maestros y maestras en literatura infantil, tanto en lo que respecta a la formación inicial, como a la permanente: créditos obligatorios y de libre disposición en las Escuelas Universitarias y Facultades, cursos, seminarios, publicaciones, guías de lectura, campañas, exposiciones. Sólo hay que observar la realidad para comprobar el cambio que se ha dado con respecto a este asunto en muchas escuelas en los últimos quince años.

Igualmente se han organizado muchas actividades para las familias: charlas, encuentros, exposiciones, guías de lectura, etc., con el fin de sensibilizar y enseñar sobre la importancia del libro y de su tratamiento con los niños y niñas.

Por otra parte, los responsables de las bibliotecas infantiles se han ido formando y el vuelco que han dado a la realidad de estos centros culturales ha sido espectacular.



Rob Lewis: *Tener amigos es divertido*, SM, Madrid, 1999.

Es decir, se ha visto la importancia del adulto en la introducción del libro y de la lectura y se han invertido recursos, aunque nunca sean suficientes, en su formación e información.

En esta formación es fundamental el conocimiento de los libros por parte de los educadores: por una parte, una vez adquirida la información², para leerlos, conocerlos y amarlos. Difícilmente se podrá contar o leer con pasión un libro, transmitir su «alma», si no lo conocemos, si no nos dejamos conquistar por él y si no lo amamos. Hace falta estar expuesto a la obra para que nos habite.

Ciertamente, sólo logramos esto con algunas obras. En nuestra experiencia, los niños y niñas espontáneamente no se detienen y cogen, en primera instancia, muchos buenos libros, quizá porque están más habituados a la estética Disney, a los colores brillantes, a la movilidad de los medios visuales, etc.; por lo tanto, hay que introducirlos y, entonces, algunos de esos libros pueden terminar por formar parte de sus vidas.

Por lo tanto, si tenemos libros para elegir, y los hay³, ¿por qué no escoger aquellas historias con las que nos sentimos más identificados?, ¿los libros que nos parecen más bellos?, ¿los libros en los que los personajes nos parecen más humanos, más logrados?, etc. No podemos

menospreciar la influencia de los libros en los niños; por lo tanto, debemos elegir lo que consideremos mejor.

Algunos modos de utilización de la narrativa literaria infantil y juvenil en la educación moral

Desde los orígenes de la producción de libros para niños y niñas, la escuela se ha aprovechado de estos libros para la socialización, educación moral, instrucción histórica, para el aprendizaje de la lectura o, incluso, para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este momento no vamos a estudiar el desarrollo de esta utilización, sino a citar algunos de los modos de uso en la actualidad, de la narrativa literaria infantil para la educación moral.

Antes de plantear directamente este asunto nos interesa apuntar dos hechos que se dan en la actualidad y que tienen relación con él: por una parte, no hace falta subrayar que las condiciones actuales nada tienen que ver con las de otros momentos históricos, pues en la situación presente la narración literaria tiene que compartir espacio con el cine, la televisión, los vídeo-juegos, etc., en la vida de los niños y de las niñas.



Anais Vaugelade: *De cómo Fabián acabó con la guerra*, Barcelona, Corimbo, 2000.

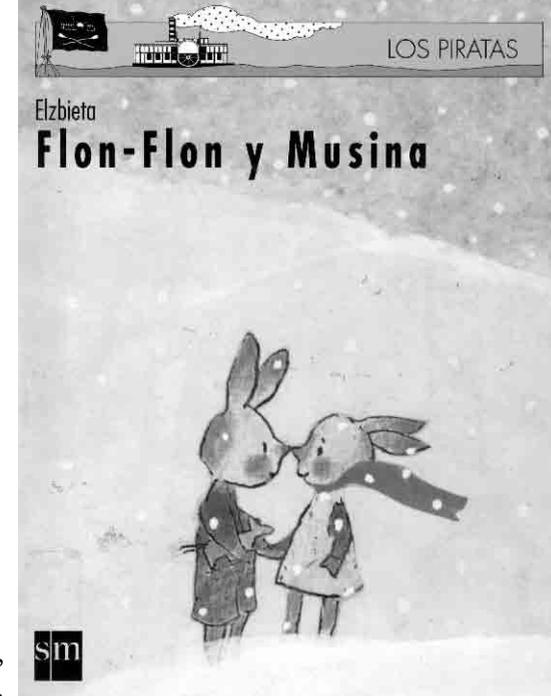
Medios, todos ellos, más llamativos y más llenos de color y movimiento que las narraciones literarias. Sin embargo, la literatura infantil está ahí con una fuerte presencia editorial, ocupando su lugar y, en algunos ambientes (depende de familias y escuelas), un espacio diario notable.⁴ Por otra parte, creemos que a pesar de la presencia de la educación en valores en la legislación, así como de la existencia de los proyectos educativos de centro (PEC), no se da, en general (aunque haya destacables excepciones), una planificación real de la educación moral, con lo que significa de falta, en primer lugar, de objetivos morales seleccionados y definidos.

Una vez apuntados estos dos elementos de la situación actual, exponemos un modo de uso de la narrativa infantil en la educación moral.

La elección de una serie de narraciones literarias como repertorio para la educación moral

Es uno de los métodos clásicos de educación moral. MacIntyre⁵ ha recordado que, en el mundo clásico, el medio principal de la educación moral era contar historias. Los grandes relatos de la tradición cultural

Elzbieta: *Flon-Flon y Musina*, Madrid, SM, 1993.

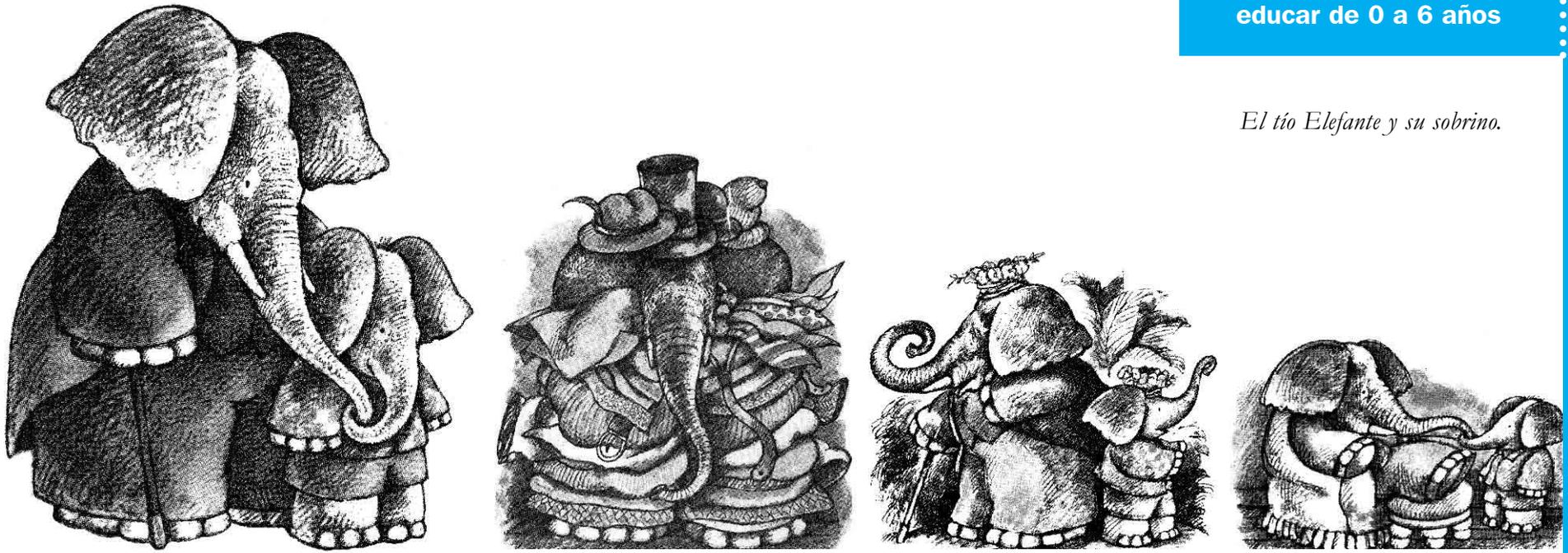


han sido medios de educación moral en todas las culturas. Las virtudes que se quieren transmitir se muestran a través de la vida de los personajes o héroes de esas historias, que las encarnan.

El psicoanalista Bruno Bettelheim se enfrentó al problema del exagerado énfasis puesto en la racionalidad por la educación y recurrió a los filósofos clásicos Platón y Aristóteles para que le apoyaran en su planteamiento:

«Platón conocía el tipo de experiencias intelectuales que configuran la humanidad real. Sugirió que los futuros ciudadanos de su república ideal empezaran su educación literaria por la narración de mitos en lugar de los simples hechos o las denominadas “enseñanzas racionales”. Incluso Aristóteles dijo que el “devoto de la sabiduría es un devoto del mito”». (BETTELHEIM, B. (1977): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica, pág. 35.)

Esas narraciones, leídas o escuchadas ininidad de veces, se van haciendo nuestras, van formando parte de nuestro ser, de nuestra identidad personal y comunitaria, van configurando nuestro modo de entender el mundo.



«Cuando se repite mucho una lectura, leyendo y releendo, memorizando, grabándose las palabras profundamente y sometiénolas a una tensión interpretativa como los estudiantes de libros sagrados aplican a sus textos, esa lectura es intensa y crea profundidad.» (BIRKERTS, S. (1999): *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*, Madrid: Alianza, pág. 125.)

Los personajes forman parte de uno mismo, se les ama o se les odia; se ama o se odia lo que encarnan, las bondades o las maldades que ellos viven y experimentan. Además, se va enriqueciendo la propia sensibilidad y, así, en vez de cansarnos en la repetición, se profundiza, se matiza y se hace más compleja la lectura, que siempre es nueva.

Por ejemplo, uno de nuestros libros favoritos, *Tío Elefante* de Lobel⁶, es un libro para niños, que también aman los mayores. Su lectura siempre es una riqueza: la penetración del mundo infantil es magistral; la ternura de ese elefante adulto es conmovedora. Es un texto siempre nuevo en su sencillez y que se va enriqueciendo con la interpretación de sus lectores; lo hemos leído infinidad de veces, lo hemos contado a niños pequeños, medianos y adolescentes; a maestros, a bibliotecarias, a padres y a madres; siempre nos emociona y les emociona. Alguna de esas personas que se han conmovido, a su vez lo han contado, transmitiendo su

tono, su subrayado, su emoción. Tío Elefante es cada vez más universal, a la vez que más «de cada sí mismo».

Dentro de esta forma de educación clásica, encontramos dos líneas distintas de planteamiento y concreción:

a) *La elección de un repertorio, plural y abierto, de obras de literatura*

Los criterios de selección son: la calidad literaria y cierta concepción del ser humano y del mundo. Supone una elección y definición por parte de los educadores, tanto literaria como moral.

Los libros que están en dicho corpus han de ser obras literarias valiosas en sí mismas; es decir, narraciones literarias que fascinen, con unos personajes bien definidos, no historias planas que no emocionan a nadie y que, al contrario, aburren. Además, como hemos señalado más arriba, han de contener en sí una visión rica de lo humano (en positivo o en negativo), lo que las hace interesantes para la educación ética. Esta educación moral es entendida como educación de lo humano en su complejidad, de sensibilización, de educación de la contemplación, como



Nadja
Perro azul
 Corimbo, Barcelona, 1999.

dice Sontag, como oferta de aquellos aspectos morales que hacen que la vida de una persona sea digna de ser vivida.

En la elección de estas obras, cada comunidad (familia, escuela, etc.) ha de tener en cuenta su proyecto educativo, es decir, su visión de realización humana y de sociedad.

En esta línea de uso de la narrativa como instrumento de educación moral, se encuentran las personas que abogan por una autonomía de la literatura y por una necesidad de educación artística en general y literaria en particular. La selección de libros comienza a basarse en criterios de calidad. Algunas autoras, como Lurie, dicen que muchos de los buenos libros tienen un componente subversivo:

«[...] Las grandes obras de la literatura infantil nos sugieren que existen otras formas de ver la vida, diferentes a ir de compras o a la oficina. Se burlan de las ideas vigentes y expresan su punto de vista no comercial, alejado de las convenciones de este mundo [...] hacen una llamada a ese niño imaginativo, interrogante y rebelde que todos llevamos dentro, renovando nuestra energía instintiva y actuando como una fuerza que nos impulsa al cambio». (LURIE, A. (1998): *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pág. 13.)

Estamos de acuerdo y, desde el punto de vista moral, necesitan tener ese componente, pues los valores éticos cuestionan lo establecido y buscan un mundo alternativo.

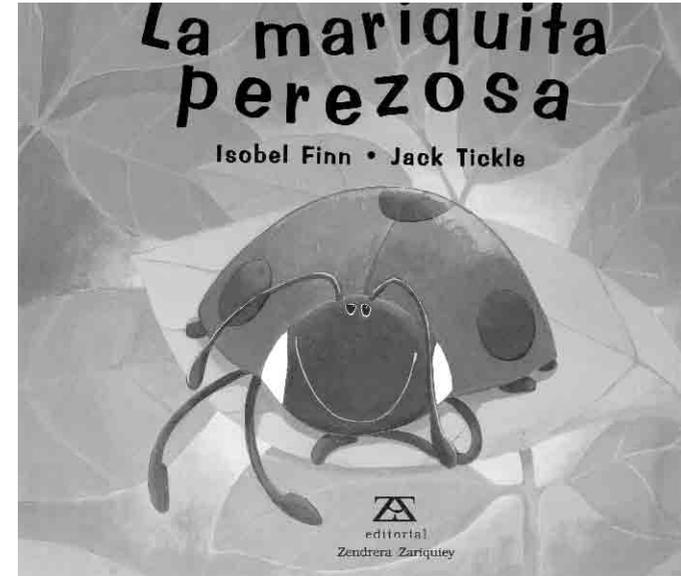
b) *La elección de un repertorio cerrado, con libros creados o elegidos a propósito de una educación moral*

En ellos, los valores aparecen de modo bastante explícito y los criterios de selección son morales.

Esta línea ha sido adoptada por una educación tradicional conservadora, con una estrecha censura en la elección de los libros y, asimismo, por posturas reivindicativas del feminismo, ecologismo, etc. Los libros, en realidad, no son más que una excusa para transmitir mensajes ideológicos o valores. Como escribe Hollindale⁷, estos libros son la explicitación de las opiniones, creencias y valores del escritor. Éste, deliberadamente, desea convencer de sus ideas a los niños a través de la historia que cuenta.

Actualmente encontramos varios testimonios de este planteamiento de «corpus» cerrado:

Isobel Finn, Jack Tickle: *La mariquita perezosa*, Barcelona, Zendrera Zariquiey, 1999.



Shel Silverstein
El árbol generoso
Barcelona, Lumen, 1997.

- Historias ejemplares o morales. Es la línea adoptada, por ejemplo, en Estados Unidos por Bennett⁸, que ha editado una serie de historias morales y religiosas. Cada relato, en general, desarrolla una virtud. Los libros son grandes, con narraciones cortas y hermosas ilustraciones. Es una posición conservadora y demandada en la actualidad por algunos sectores sociales.
- Colecciones de libros de literatura infantil con temas morales o ideológicos explícitos. Son, en general, libros con un planteamiento didáctico, muchas veces realizados por encargo en torno a un tema «de moda» (la ecología, la multiculturalidad, etc.), o temas clásicos como el compañerismo, la solidaridad, etc. Estos libros tienen éxito comercial pues son útiles para tratar de dichos temas en la escuela y se pueden realizar actividades educativas con ellos.

Con respecto a este planteamiento, Patte, ya hace unos años, denuncia la política de algunas colecciones editoriales:

«Toda una corriente pedagógica empuja a los escritores para niños a escribir para demostrar, para que el libro tenga una finalidad educativa. Esto se lleva incluso hasta una voluntad abusiva de biblioterapia: el libro para el niño que se chupa el

dedo pulgar, el libro para el que tiene miedo en la oscuridad, el libro para el niño cuyos padres están divorciados, etc.» (PATTE, G. (1988): *Dejadles leer. Los niños y las bibliotecas*, Barcelona: Pirene, pág. 118.)

- La tradición de la fábula podría integrarse en esta línea de trabajo: las antiguas fábulas, las fábulas clásicas adaptadas o las fábulas modernas. Hemos de decir que algunas de estas últimas son de una buena calidad literaria.
- Algunos de los cuentos tradicionales con moraleja también pueden incluirse en esta línea de educación moral. Por ejemplo, los cuentos de Perrault, con su triste final, son lecciones morales con moraleja explícita. En estos cuentos, cualquier placer que el niño o la niña podía obtener de la lectura estaba necesariamente vinculado a algún tipo de aprendizaje.⁹

Aunque existan excepciones, muchos de los libros utilizados en esta orientación educativa son obras sin gran valor literario, pues esto no es lo que preocupa a los educadores que los utilizan. A este tipo de historias, en general, les falta complejidad y riqueza humana, por lo que pueden resultar aburridas e insípidas.

Asimismo, desde hace ya unos cuantos años, los grupos pertenecientes al movimiento «políticamente correcto» de EEUU censuran de modo implacable¹⁰, con el propósito, por otra parte loable, de una defensa de las minorías marginadas: negros, latinos, mujeres, homosexuales, etc. Si se respetaran estos criterios de lo «correcto», habría muchos libros a los que los niños y los jóvenes no tendrían acceso. Desde nuestro punto de vista no es una postura inteligente y lo que hemos de hacer es educar en una lectura crítica que posibilite la práctica de la libertad en una sociedad plural.

Como hemos señalado más arriba, hemos de optar, saber lo que queremos transmitir y buscar los medios para hacerlo. Sin embargo consideramos que el mundo es muy amplio, el ser humano muy complejo y la diversidad en nuestros contextos de vida cada vez más rica, al menos si no nos dejamos engullir por el pensamiento único que trata de imponerse como una apisonadora. Por lo tanto pensamos que hay que ser osados en la oferta de lecturas, pero ello con dos condiciones: el conocimiento de los libros y el acompañamiento por nuestra parte de los lectores jóvenes, no sólo de los pre-lectores. Así, los niños y niñas irán interpretando y creando la realidad.

Algunos requisitos para la elección de un repertorio de obras de literatura

Anteriormente nos hemos referido a la potencia educadora de la literatura y a dos tipos de selección de libros para la educación de los niños y niñas.

Como hemos señalado, desde la educación clásica los educadores se han preocupado por la literatura que leen o escuchan los niños y las niñas. Actualmente, teniendo en cuenta la cantidad de libros de literatura infantil que se publican en España, «valorar los libros infantiles incluye ser conscientes de en qué manos vamos a dejar a los niños y niñas» (COLOMER, T. et al. (2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pág. 64). Por lo tanto, nos parece importante seleccionar y tener unos criterios para hacerlo.

En cuanto a la selección según la calidad literaria, hay ya mucha experiencia en España, buenos referentes publicados y guías realizadas con mucha seriedad.

Sin embargo, si nos referimos a la elección de un repertorio, plural y abierto, de obras de literatura con el objetivo de una educación ética y literaria,

aunque el asunto no se haya trabajado mucho hasta el momento, podemos apuntar que este tipo de selección exige tres condiciones básicas:

- La aplicación de unos criterios de calidad literaria.
- La elección y definición de unos valores éticos: esta elección y definición, necesarias antes de comenzar a analizar cualquier material, ya sea visual (televisión, cine, dibujos animados, etc.), documental (libros de texto, etc.) o literario, puede basarse en distintas fuentes (filosóficas, la declaración de los derechos humanos, etc.). Con respecto a los centros escolares, si existiera en ellos el Proyecto Educativo de Centro (PEC), con los valores éticos consensuados por el claustro, éste sería el referente claro para analizar los libros.
- Un instrumento de análisis que posibilite leer e interpretar los libros de modo integral (forma y contenido) y, asimismo, para que la interpretación no quede en el subjetivismo del lector y pueda ser una lectura compartida y confrontada entre varios lectores. Este último punto es fundamental para la creación de cualquier listado consensuado por un equipo de trabajo, por un conjunto de centros escolares, bibliotecas, etc. ■

Notas

1. En este texto utilizaremos indistintamente los términos educación ética y educación moral.
2. Para ello están las revistas especializadas, las guías de lectura, los seminarios de lectura, etc.
3. En algunas librerías y en muchas bibliotecas municipales hay fondos muy importantes, con variedad y calidad.
4. En datos recogidos por nuestra observación profesional, estimamos que en nuestra sociedad hay bastantes niños y niñas que, desde los primeros años, dedican una media hora diaria al contacto con la narración literaria. Colomer habla de un libro semanal entre los cinco y los quince años, lo que supone unos quinientos títulos leídos en ese período (COLOMER, T. (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid: Síntesis, pág. 161).
5. MACINTYRE, A. (2001): *Tras la virtud*, Barcelona: Editorial Crítica-Biblioteca de Bolsillo, 2001.
6. LOBEL, A. (1984): *Tío Elefante*, Madrid: Alfaguara. (*Uncle Elephant*, 1981.)
7. HOLLINDALE, P. (1988): «Ideology and the Children's Book», *Signal* 55, 3-22.
8. BENNETT, W. J. (1996): *El libro de las virtudes para niños. Relatos de hoy y de siempre*, Barcelona: Ediciones B; BENNETT, W. J. (2001): *El libro de las virtudes para jóvenes*, Barcelona: Ediciones B.
9. Este final se eliminó pronto de los cuentos. Por ejemplo, los cuentos de hadas de los hermanos Grimm en Alemania se limitaban a las historias en sí, sin moralejas explícitas.
10. Para el tema de la censura ver: MACHADO, A. M. (1995): «Ideología y libros infantiles», *XXIV Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil*, 371-384, Madrid: Organización Española para el Libro Infantil.

Apuntes para una escuela 0-3

del siglo XXI

Marisol Gelonch, Àngels Zamora

La fuerte demanda social de plazas para niñas y niños de 0 a 3 años ha situado en primera línea de debate las escuelas 0-3. Más allá de la necesidad de las familias, existe la necesidad y, sobre todo, el derecho de los niños a disponer de buenas escuelas donde poder convivir, aprender y desarrollarse al lado de otros pequeños y adultos. Para contribuir al debate y reflexión aportamos algunas ideas sobre los contenidos y organización de la escuela 0-3.

Las ideas principales que a continuación se expondrán son la base de las funciones del Centro 0-3 de Barcelona, que pretende realizar y promover de estudios sobre el desarrollo humano del nacimiento a los tres años.

La publicación *Perfil de la infancia 0-3, a inicios del siglo XXI*, es el último estudio documental recopilado en el mencionado Centro 0-3, y trata sobre diferentes aspectos que tienen relación con el desarrollo infantil, como la alimentación, la salud, el sueño y el reposo, las actividades diarias y el tiempo libre, así como las relaciones familiares y sociales de una muestra de niños y niñas escolarizados de Barcelona y poblaciones cercanas.

La citada publicación incluye también un capítulo donde se hace un resumen retrospectivo sobre la infancia 0-3 a lo largo del siglo

XX, destacando los progresos más importantes y los estancamientos y/o retrocesos según el momento histórico correspondiente.

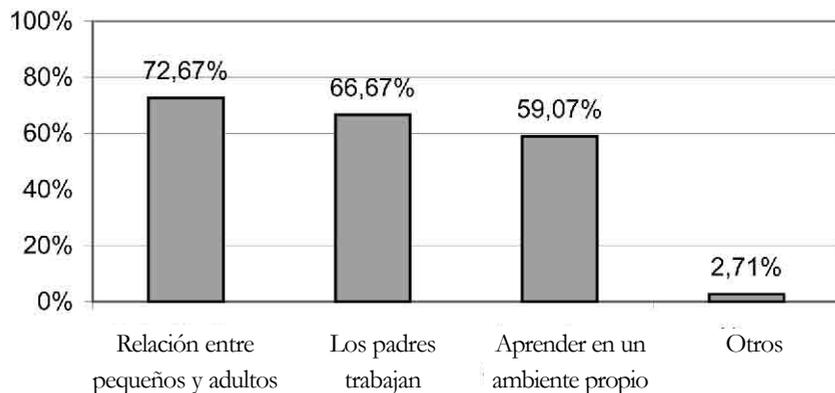
Cierra la publicación un último apartado donde se esbozan unos criterios y líneas de actuación encaminadas a potenciar el desarrollo de los niños y niñas de cero a tres años.

En este artículo nos centraremos únicamente en este último apartado. Con la mirada hacia adelante y en perspectiva de futuro, apuntaremos aquellos aspectos pendientes de introducir, o cuando menos profundizar, en las escuelas con pequeños de 0 a 3 años. No incluimos en esta categoría aquellas propuestas que han surgido como respuesta a la imperiosa demanda social de plazas para 0-3. Pongamos sólo dos ejemplos: las llamadas «madres de día», opción pretendidamente educativa, aunque la finalidad no es otra que la de abaratar costes, y las guarderías de empresa, opción que se presenta como pionera, si bien ya existían a principio del siglo pasado.

En cualquier caso, no creemos que la educación de los niños y niñas tenga que depender esencialmente de la situación laboral de los padres. Si se acepta que la educación comienza desde el momento del nacimiento, las administraciones educativas habrían de asumirla plenamente y no delegar en el sector empresarial.



Gráfico núm. 1. Motivo para llevar al hijo a la escuela



Derecho a la escuela 0-3

Los pequeños tienen derecho a buenas escuelas 0-3 que faciliten su desarrollo, con espacios y equipamientos adecuados, con profesionales preparados y en número suficiente, que trabajen en colaboración con las familias y abiertos al exterior.

Por otra parte, las madres y los padres –con arreglo a los resultados del estudio antes mencionado (véase gráfico adjunto), también valoran la escuela 0-3 como la mejor opción para el cuidado de sus hijos, junto con la tarea educativa de los padres en casa. Priorizan el hecho de que se puedan relacionar con otros pequeños y adultos por encima de la necesidad de llevarlos a la escuela porque ambos trabajan.

Concepción de infancia

Nuestra tarea como maestras está influenciada por la forma en que entendemos el proceso de

aprendizaje y desarrollo de los niños, por las capacidades que les reconocemos y, en definitiva, por la concepción de infancia que tenemos. Si pensemos, por ejemplo, que como que son pequeños se lo hemos de enseñar todo o que debemos hacerles la mayoría de las cosas, estableceremos un tipo de relación y una organización del espacio y el tiempo completa-

mente diferente a si creemos que los niños son competentes desde que nacen para desarrollar capacidades genéticas y alcanzar aprendizajes culturales, en interacción con el ambiente.

Todavía se cree que, por el hecho que un pequeño tiene necesidades que no puede resolver por sí solo, no es autónomo en el sentido que lo es un adulto, y éste se lo debe hacer todo, enseñárselo todo, decidir por él constantemente, olvidando que los niños son seres activos, capaces de decirnos muchas cosas, antes de que se puedan expresar verbalmente, con intereses y ganas de aprender por su cuenta todo aquello que les rodea.

Las propuestas que hacemos a las niñas y los niños han de estar basadas en los conocimientos y la investigación internacional existentes sobre el desarrollo infantil, así como partir de la observación de los niños para saber cuáles son sus intereses, sus capacidades y necesidades en cada momento.

Es preciso valorarlos por lo que son y por lo que hacen, no por lo que puedan llegar a ser en el futuro con arreglo al patrón cultural dominante.

La organización del tiempo y el espacio en la escuela

En la organización del tiempo y el espacio en la escuela 0-3, los pequeños han de encontrar propuestas y situaciones a través de las cuales puedan experimentar, probar, pensar, expresarse y comunicar por su cuenta. Sin olvidar, claro está, que han de sentirse acogidos y seguros emocionalmente y tener sus necesidades fisiológicas resueltas.

En esta organización se han de evitar al máximo las propuestas unidireccionales obligadas, aquéllas que hace la maestra a todo el grupo y en las que se espera que todos los pequeños las sigan. Esta metodología limita las posibilidades de acción y las iniciativas de los niños y niñas.

En cambio, el trabajo en pequeño grupo facilita la atención y la concentración de los niños, su actividad mental y exploratoria, así como también permite seguir su propio ritmo e intereses. A las maestras, les permite hacer un seguimiento más esmerado de cada niño, observar las estrategias que utilizan, conocer el proceso de aprendizaje particular de cada uno de ellos, documentarlo con más facilidad e introducir los cambios necesarios o hacer nuevas propuestas para que los niños y niñas puedan avanzar.

Valoramos las dificultades que esta organización supone para las maestras teniendo en cuenta, entre otras razones, las ratios actuales o los





criterios establecidos en la LOCE -contamos con que el cambio político producido impida su aplicación. Pese a las dificultades, las actividades con pequeños grupos de niños y niñas tendrían que ser las predominantes en estas edades.

Los espacios en las escuelas 0-3, especialmente los de los mayores, están organizados en los llamados rincones de juego. Los que predominan y a la vez se mantienen más tiempo a lo largo del curso son el «rincón de la casita», el «rincón de la cocinita», el «rincón de las muñecas», el «rincón de los coches y garaje»..., rincones que perduran en el tiempo y con los que a menudo –tal vez inconscientemente tendemos a imbuir a los pequeños de una forma simbólica o virtual en el patrón cultural dominante, aunque los tiempos han cambiado y los roles personales y dentro de la familia también son diferentes. ¿No tendríamos que proponer algún cambio necesario?

En general, en una misma escuela hay prácticamente los mismos rincones en todos los grupos. ¿No podríamos pensar en una organización diferente del espacio? ¿No se podría optimizar y organizar de manera que, por ejemplo, un mismo rincón pudiese ser utilizado por diferentes grupos de niños? ¿No merecería la pena pensar en otras salidas: otros rincones, talleres o como se le quiera llamar, y utilizar unos materiales diferentes?

En este sentido, hemos visto que predominan los materiales y juguetes para favorecer el juego simbólico y representativo. En cambio,

se observa poco uso de materiales reales y funcionales, de características científicas, como, por ejemplo, lupas, balanzas, estetoscopios... con los que las niñas y los niños pueden explorar y experimentar sobre una base real.

Los materiales virtuales nos dan información mientras que los materiales reales contribuyen a la formación. Por este motivo, estos últimos tendrían que entrar en las escuelas, y no como actividades puntuales o anecdóticas, sino de modo sistemático, dentro de la programación de los diferentes grupos de niños.

Ciencia 0-3

Otro aspecto que tendrían que tener en cuenta las escuelas en sus programas curriculares es lo que Dolors Canals ha introducido, de acuerdo con el movimiento científico internacional, como «Ciencia 0-3», en el sentido de descubrimiento por parte de los pequeños de principios científicos mediante la propia experimentación.

Por experiencia sabemos –e investigaciones internacionales lo demuestran– que las niñas y los niños actúan como pequeños investigadores, con una enorme curiosidad, capaces de desarrollar y revisar las teorías intuitivas que van construyendo sobre el mundo en que viven.

Las actividades englobadas en este apartado son importantes porque permiten a los pequeños investigar, razonar y pensar. Se trata que puedan conocer y descubrir características y posibilidades de los seres vivos, objetos y fenómenos del entorno.

Como puede verse en las fotografías adjuntas, no es lo mismo conocer un caracol a través de una imagen que observarlo y tocarlo realmente. Así como tampoco no es lo mismo auscultarse el corazón con un estetoscopio real que hacerlo con uno de juguete.

Movimiento

Otra tarea a llevar a cabo en la escuela 0-3 es favorecer la expresión de las secuencias de movimiento de origen genético que mueven los músculos esqueléticos, como caminar, correr, trepar, saltar, empujar y arrastrar..., esenciales en el desarrollo motriz de los pequeños. Estas actividades no es preciso que sean «enseñadas» –porque son genéticas–, pero sí que es preciso que las niñas y los niños tengan facilidades para expresarlas y perfeccionarlas espontáneamente.

En general, se valora poco el movimiento espontáneo de los pequeños –los resultados de este estudio también lo confirman. En nuestra cultura se tiende a reprimir con expresiones del tipo «no te subas», «no corras», «no



saltes», a pesar de que el movimiento es una característica de la vida y una necesidad para las niñas y los niños.

Para que los niños puedan desarrollar su potencial motriz han de disponer de espacios amplios, de equipamientos adecuados, contar con un programa definido de actividades físicas y con profesionales que organicen las condiciones pedagógicas favorables para los niños y que hagan el seguimiento.

En este sentido, se habría de evitar la tendencia –muy mayoritaria aún– de que todo el grupo de niños, a propuesta de la maestra, haga las mismas actividades al mismo tiempo, como, por ejemplo, saltar, encestar todos a la vez, ir uno detrás de otro haciendo equilibrios a través de un circuito, etc. Una organización del espacio que ofrezca diferentes posibilidades (saltos, trepar, equilibrio, espacio para correr...) estimula la actividad motriz de los pequeños y les permite seguir su propio ritmo e intereses.

El arte

Por lo que se ha podido ver en el estudio documental mencionado anteriormente, las actividades relacionadas con las artes, como la plástica o la música, entre otras, están más integradas en las escuelas que la actividad física o las relacionadas con la ciencia.

El arte al igual que la ciencia permite entender el mundo, siempre y cuando los niños y niñas puedan tener un papel activo y libertad en la realización de las actividades, y no tengan que copiar o repetir mecánicamente los modelos que se los da. También hay que cuidar la

estética de la escuela en su conjunto, procurando ofrecer un ambiente visual rico, que acerque a los niños al arte en general, pero sin caer en el exceso ni los estereotipos.

La formación

La formación de las maestras, tanto la inicial como la permanente, es otro aspecto crucial para la escuela 0-3. Las maestras tendrían que disponer de facilidades para acceder a la formación continuada, y por lo que respecta a los contenidos, además del desarrollo infantil, tendrían que tener más conocimientos de anatomía y fisiología de los niños en proceso de desarrollo, de etología para poder entender mejor nuestros antecedentes filogenéticos y ontogenéticos, así como una visión amplia y crítica del mundo actual para ver cómo ir hacia adelante, especialmente en un mundo tan cambiante como el actual.

Ante las dudas, incertidumbres y contradicciones que estos cambios nos producen, los derechos humanos y los derechos de la infancia tienen que prevalecer en todo momento, tienen que ser nuestro punto de referencia.

Los valores

No queremos acabar sin hablar de los valores en la escuela 0-3, de la necesidad de potenciar desde el principio valores como, por ejemplo, el autocontrol, la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad con los otros. Obviamente, no se trata tanto de hablar de ellos como de ponerlo en práctica para que los pequeños los puedan comprender e interiorizar. Por otra parte, los niños

enseguida se dan cuenta de cuando decimos una cosa y hacemos otra, no los hemos de engañar y, si lo hacemos, sepamos que ellos acabarán engañando también porque es el patrón de comportamiento que habrán aprendido.

La infancia, y en concreto el periodo 0-3, cada vez tiene más reconocimiento y es motivo de estudios e investigaciones en todo el mundo. La globalización y los cambios vertiginosos que se producen nos obligan en estar permanentemente informados y abiertos a todo aquello que pasa, para escoger claramente aquello positivo para los pequeños, y rechazar aquellos aspectos perjudiciales, que impiden o inhiben la expresión de su potencial. En el extremo más negativo, también presente en nuestro país, no podemos olvidar a los niños y niñas que sufren abusos y maltratos, víctimas en la mayoría de los casos, de las personas de referencia más cercanas a los niños.

Desde el Centro 0-3 de Barcelona, trabajemos en dirección al futuro, con la finalidad de avanzar en un mejor conocimiento del desarrollo infantil que revierta en una práctica educativa en favor de la infancia 0-3, por parte de todos: familias, maestros y la sociedad en su conjunto. Los niños se lo merecen y, sobre todo, ¡tienen derecho! ■

Bibliografía

- CANALS, D.: *Ciència 0-3. Fisiologia*, Barcelona: Fundació Canals-Junyer, 2001.
- GELONCH, M., y A. ZAMORA: *Perfil d'infants 0-3, a inicis del segle XXI*, Barcelona: Fundació Canals-Junyer, 2003.

Observación de los seres vivos en la plaza Boyeros

Glòria Blasi, Carme Cisneros,
M^a. Camino Val, Àngels Zamora

Las niñas y los niños se interesan por los seres vivos. Un entorno cercano a la escuela, conocido y, para algunos pequeños, incluso familiar, fue el marco donde un grupo reducido de pequeños de 2 y 3 años pudieron observar los seres vivos. Descubrieron las hormigas y, a lo largo de horas y horas miraron, hablaron, dedujeron y aprendieron cómo son, dónde viven, cómo se desplazan.

El proyecto llamado «Observación de los seres vivos en la plaza Boyeros» nació como fruto de nuestra participación en el primer «Seminario-Taller de Educación Científica. La observación de los seres vivos», organizado por el Museo de la Ciencia de la Fundación «La Caixa».

Escogimos la plaza Boyeros porque se trata de un espacio cercano a la escuela, en el barrio de Taxonera Carmel, en el distrito de Horta-Guinardó de Barcelona. Los pequeños la conocen –como escuela, hemos acudido a la plaza varias veces, y algunos niños y niñas también van regularmente con sus familias.





Además, en el marco de la Agenda 21 Escolar, nuestra escuela está desarrollando un proyecto que hemos llamado «Adoptamos la plaza Boyeros», con el que pretendemos mejorarla y adecuarla para que pueda ser utilizada, en condiciones satisfactorias, por los niños y niñas, los jóvenes, los adultos y las personas mayores del barrio. Como es bien sabido, participar en la citada Agenda 21 Escolar requiere un esfuerzo de reflexión y de revisión de las prácticas y los planteamientos educativos de

los centros, y también la implicación en alguna acción que comporte una mejora en relación al medio ambiente y la sostenibilidad.

Por todos esos motivos, y porque creemos que no hemos de hacer actividades porque sí, sino contextualizar al máximo aquellas que hemos programado, escogimos la plaza Boyeros, como entorno en el que los pequeños de nuestra escuela pudieran observar a los seres vivos que en ella se encuentran y cómo interactúan.

La plaza se halla al final de la calle de nuestra escuela. Hay algunos bancos y diversas instalaciones de juegos. También hay algunas plantas: una higuera, jacarandas y diversas tipuanas (*Tipuana tipu*), y también acostumbra a haber muchos perros, porque delante de la plaza, al otro lado de la calle, se ha instalado un «pipí-can».

Se llega a la plaza por un desnivel embaldosado, de difícil acceso para los niños y niñas pequeños y para la gente mayor; el resto de la plaza es de arena. En la distribución de la plaza hay diferentes niveles.

El proyecto duró un mes y medio, y se desarrolló mezclando los niños y niñas de los dos grupos de 2 y 3 años que teníamos en la escuela. La organización de las actividades se llevó a cabo en grupos pequeños, de seis niños y niñas.

Observación del entorno

El objetivo en una primera fase era motivar a los pequeños y descubrir qué conocimientos poseen sobre este entorno. Les mostramos fotos de la plaza desde distintas perspectivas para ver si la reconocían y qué elementos identificaban.

Les hicimos preguntas sobre los diversos elementos para ver qué recordaban o qué preferían, como, por ejemplo: «¿qué hay en la plaza Boyeros?», «¿con quién vas allí?», «¿qué haces cuando vas?», «¿ves a otros niños?», «¿has visto algún animal?», «¿has visto alguna planta?»

Todos los niños y niñas habían acudido a la plaza alguna vez y reconocían el espacio perfectamente.



Salidas a la plaza

En una segunda fase, organizamos diversas actividades y salidas a la plaza. Queríamos hacer observaciones, recoger los comentarios que hiciesen los niños y ver qué elaboración-interiorización hacían de lo que habían observado.

En la primera salida a la plaza, realizamos una observación general de todo lo que había: elementos de juego, otro mobiliario urbano, seres vivos, etc. Lo que más les llamó la atención fueron los elementos de juego, la higuera –que tiene un tronco muy grueso, al cual los pequeños se abrazaban– y las hormigas que descubrimos.

De vuelta a la escuela, iniciamos una conversación con el objetivo de que los pequeños explicasen lo que habían visto, o lo que más les había gustado. Finalmente, les ofrecimos diversos materiales: troncos pequeños, piedras, tapones de corcho, hojas y semillas secas, hojas de papel y ceras para dibujar, y les pedimos que intentaran representar lo que más les hubiera gustado a interesado.



Primera salida a la plaza Boyeros (15/4/02)

Resumen de la conversación al llegar a la escuela

Maestra: ¿A dónde hemos ido?

Niños y niñas: A la plaza Boyeros.

M.: ¿De dónde han salido estos palos?

Se refiere a unas ramitas que Alba ha recogido en la plaza. Nadie responde.

Los pequeños comentan entre sí que las hormigas que han visto «corren porque hace frío».

M.: ¿Qué había en la plaza Boyeros?

N.: Un tobogán, escaleras, camellos (son unos columpios que hay en la plaza), hormigas grandes, hormigas pequeñas y bichos.

M.: ¿Qué otro animal habéis visto?

N.: Un pájaro.

M.: Era un gorrioncillo.

N.: No come [el gorrioncillo] porque tiene frío. Palomas. Y mariquitas. –Otro añade–: No, porque no han salido.

M.: ¿Habéis visto árboles?

N.: El higuero.

M.: Sí, la higuera.



Segunda salida a la plaza Boyeros (19/4/02)

Resumen de la conversación con los niños y niñas

Maestra: ¿Qué hemos hecho? ¿A dónde hemos ido?

Niños y niñas: A la plaza Boyeros.

M.: ¿Qué hemos visto?

N.: Un tobogán, hormigas.

M.: ¿Y qué hemos encontrado? ¿Un agujero, no?

Raül: Era grande.

Berta: Iba hacia el agujero.

M.: Mirad, ¿de qué habla este libro?

Alba: Es una hormiga.

Raül (mirando las imágenes): una, tres, cuatro

M.: ¿Qué era el agujero? –No contestan. Señalando las antenas de una hormiga que se ve en el libro–: ¿qué es ?

Raül: Ojos no, uñas.

M.: Son antenas. Y esto, ¿qué es? ¿qué tiene esta hormiga que las otras no tienen?

Berta: Las alas. Y esta también.

M.: Hay hormigas que tienen alas y otras que no. ¿Habéis visto qué caminos que hacen? ¿Qué tienen aquí?

Berta: son piedras.

M.: Es comida. Mirad el agujero como baja y baja.

Jordi: Hormigas, ¡muchas!

Berta: Están en el huerto.

M.: ¿Qué hacen?

Berta: Se esconden en las hojas.

Raül: Mira, come, «chichi» y pan.

Alba: No tiene ojos.

Berta. Esto es comida. Mira la casa, mira el agujero, mira la comida.

M.: ¿Qué hacen aquí las hormigas?

Berta: Se comen la hoja.

M.: Se la llevan a su casa. Es como mamá cuando va a comprar al super y lleva la comida a casa.

Berta: Mamá la pone en la nevera.

M.: Pues la hormigas también se la llevan a casa.

Berta: Mira una abeja, un nido.

Como una de las cosas que más les interesaron fueron las hormigas, centramos la segunda salida en estos seres vivos.

Al llegar a la plaza, lo primero que les llamó la atención fue el tobogán y la rampa, por donde subieron y se deslizaron. Preguntamos: «¿Recordáis qué animales vimos el otro día?». Respondieron: «Las hormigas». También recordaban perfectamente el lugar donde las habíamos visto. Aún había algunas y dedicamos un rato a observar sus desplazamientos.



Unos metros más allá descubrimos el hormiguero. Observamos las continuas entradas y salidas. Les contamos que, por aquel agujero, las hormigas entran y salen de su casa, que viven bajo tierra, a oscuras. Cogimos unas cuantas hormigas para poder observarlas mejor, con las lupas.

Antes de regresar a la escuela, no pudieron evitar volver a subir y bajar por el tobogán. Al lado de éste se encuentra la higuera que hemos mencionado antes, a la cual también prestaron atención. Cuatro de los seis pequeños se acercaron a ella y, como en la ocasión anterior, abrazaron su tronco.

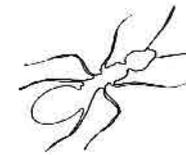
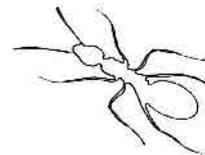
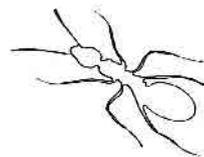
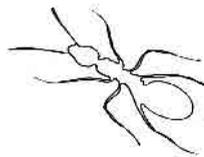
También vimos otros animales; un perro que se hacía notar porque ladraba mucho, y dos gorriones que, a medida que nos acercábamos, levantaron el vuelo y los pequeños casi ni los vieron.

De nuevo en la escuela, miramos las producciones que los niños y niñas habían realizado a partir de la primera salida. Las reconocieron enseguida: sabían perfectamente cuál era suya y las de cada uno de los demás.

Dedicamos un rato a la observación de las hormigas con los botes-lupa y también con una lupa binocular que nos prestaron. Con este aparato la visión es mejor, pero también es más difícil enfocar.

Todos los pequeños probaron, y creemos que dos de ellos (Raül y Berta) veían perfectamente las hormigas; mostraron mucho interés y insistieron en observarlas diversas veces.

Paralelamente, algunos de los niños y niñas miraban los libros sobre las hormigas que tenían a su alcance; posteriormente, la maestra



se incorporó al grupo y comentó con ellos las ilustraciones de estos libros.

Finalmente, todos juntos hicimos un hormiguero para poder observar así, al cabo de unos días, los caminos que van haciendo las hormigas.

Aprovechamos una pecera vacía, la tapamos con cartulina negra por los cuatro costados, colocamos en su interior las hormigas que habíamos cogido en la plaza y otras que las maestras habíamos recogido previamente.

Algunos días más tarde propusimos a los niños mirar en el patio de la escuela a ver si también encontramos hormigas. Miramos por todos los rincones, y al lado de las plantas cogimos unas cuantas y nuevamente las observamos con el bote-lupa.

Un hormiguero

Finalmente, a propuesta de las profesoras que dirigían el seminario, construimos, conjuntamente con los niños, un nuevo hormiguero de manera que los niños pudieran ver cómo

entraban y salían las hormigas para ir a buscar comida.

Consistía en una caja de madera, con una parte cerrada y otra donde había un bote de cristal transparente con comida (hojas de ensalada, trocitos pequeños de pan, un trozo de esponja mojada en agua y azúcar). Este bote se comunicaba con el interior de la caja a través de un trozo de manguera transparente, de forma que las hormigas circulaban a través de este tubo y los niños las podían ver.

Por dos veces, los niños observaron entrar y salir a las hormigas para procurarse comida, pero desgraciadamente el hormiguero no funcionó.

No sabemos si consiguieron escapar por alguna ranura o qué; por lo que parece, pusimos en la caja hormigas de diferentes especies y se eliminaron mutuamente.

Aunque nosotras ya sabíamos que no encontraríamos hormigas dentro del hormiguero, seguimos con el proceso y, juntos, destapamos la caja para observar la reacción de los niños.

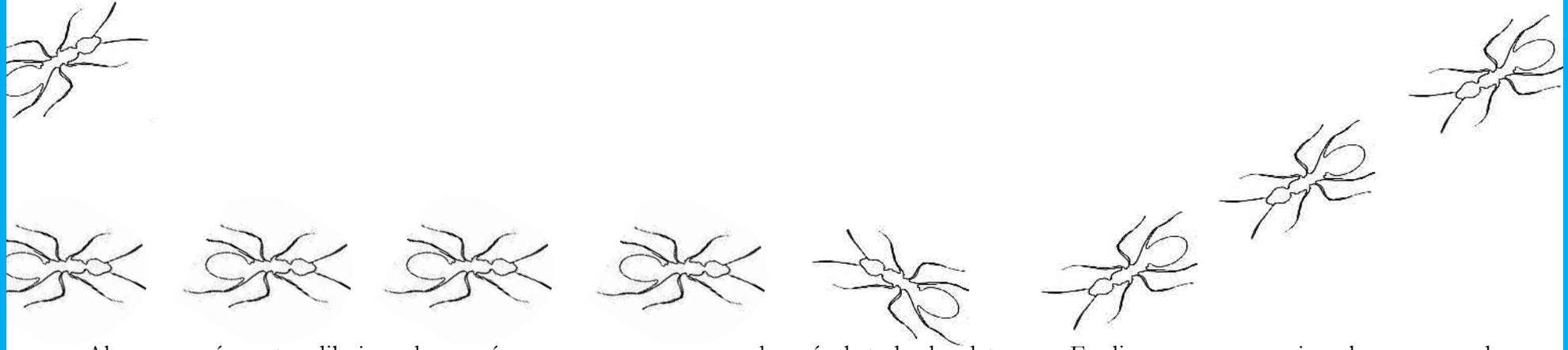
Enseguida se dieron cuenta de que habían desaparecido, removieron la arena y corroboraron que no había ninguna.

Lo aprovechamos para preguntarles qué había pasado, dónde pensaban que estaban las hormigas, y un niño respondió «en el cole» (esta actividad la desarrollábamos en un local anexo a la escuela); otra niña dijo «en su casa», y otra pensó que habían vuelto «a la plaza Boyeros».

A Alba, que continuaba removiendo la tierra del hormiguero, le pareció haber visto una hormiga muy pequeña y lo explicaba emocionada al resto de niños.

Para cerrar las distintas actividades de este proyecto, repasamos verbalmente con los niños todas las actividades que habíamos realizado hasta aquel momento y, nuevamente con la ayuda de libros y murales, hablamos de las hormigas: cómo son, dónde viven, cómo se mueven, cómo se comunican, etc.

También les enseñamos dibujos recortados de hormigas de distintos tipos y tamaños. Todos los niños reconocieron la imagen de las hormigas.



Algunos cogían estos dibujos y los ponían en el hormiguero, otros los colocaban en el suelo como para hacerlas andar; al ver que no andaban, un pequeño dijo: «está rota». Casi todos pedían «las más gordas».

Les dimos, también, otros dibujos de insectos recortados (escarabajos y abejas). Al principio, confundían la imagen del escarabajo con la de la hormiga; la abeja era más fácil de diferenciar. Berta dijo enseguida que eran *bichos*.

Finalmente, dejamos a su alcance diversos materiales (los mismos que habíamos usado en la primera sesión. Además de los dibujos recortados) y les dijimos «recordar todo lo que habéis visto y hemos hecho estos días», y cada uno elaboró su producción.

Qué hemos aprendido

Valoramos positivamente este proyecto, aunque no tuvimos éxito con las construcciones del hormiguero. Todos hemos aprendido, no sólo los niños y niñas, y en un próximo intento nos

preocuparemos mucho más de todos los detalles (hormigas de la misma especie, la alimentación, tapar muy bien las posibles ranuras, etcétera).

El descubrimiento del entorno, y en concreto de los seres vivos, es un tema muy motivador para los niños. Su interés quedó demostrado a lo largo de las distintas sesiones y también posteriormente; algunos de los niños que participaron nos preguntaban cuándo volveríamos a la plaza Boyeros a ver las hormigas, y otros que no habían participado, pero que sabían de ello, preguntaban cuándo irían ellos.

Metodológicamente, queremos remarcar el hecho de lo positivo que resulta trabajar con grupos pequeños. Consideramos que esta forma de trabajar debería ser la predominante en la escuela infantil. Los niños y niñas pueden así seguir su ritmo, les permite mayor atención y concentración, y favorece su actividad exploratoria y también mental, porque tienen más posibilidades de hacer y hacerse preguntas, de plantearse cosas, de probar distintas estrategias, en definitiva, de ser protagonistas de sus aprendizajes.

Explicaremos como ejemplo que, cuando recogíamos hormigas en la plaza, primero los pequeños lo intentaron con las manos, pero les costaba, no lo conseguían; después de un rato y de diversos intentos, dos niños, por su cuenta, encontraron una solución: cogieron una vaina seca caída de un árbol y consiguieron que las hormigas pasaran por encima para, desde allí, guardarlas en el bote-lupa.

A los maestros, esta forma de trabajo en grupos pequeños nos posibilita un seguimiento más ajustado de cada niño y niña, ver cómo aprenden, cuáles son las estrategias mentales que utilizan, los procesos que siguen... para, así, introducir las modificaciones o estímulos que sean necesarios a fin de facilitarles que avancen en su desarrollo.

Finalmente, también valoramos de forma positiva el hecho de trabajar con niños y niñas de grupos distintos. Ello ha supuesto y puede comportar mayores posibilidades de interrelación y de encuentro de estrategias comunes, tanto por parte de los pequeños como de las maestras y maestros. ■

El mundo de los cuentos, tanto en la etapa de Educación Infantil como en el Ciclo Inicial de Primaria, siempre ha generado actividades muy interesantes para las niñas y los niños y para los propios maestros.

Un posible planteamiento a desarrollar desde el entorno escolar y con la idea de compartir la red con otras escuelas, es la que se inició con los centros que compartimos el grupo de trabajo que actualmente nos encontramos en la asociación.

Cada una tenía que desarrollar una parte del cuento: inicio-nudo-desenlace, y enviarla por correo electrónico a la escuela siguiente.

La novedad no era hacer los cuentos compartidos, sino que consistía en colgarlos en una página web común, y añadir las ilustraciones hechas por un grupo de Ciclo Superior o por los mismos autores, junto con una presentación de cada curso participante.

Cuentos en red

Grupo de Informática de Rosa Sensat

Qué teníamos que tener en cuenta al plantear la experiencia

Cada centro tenía que disponer de:

- Clips de película de los personajes.
- Gráficos para tener algunos elementos de paisaje comunes.
- Botones para pasar de un capítulo a otro.

Cuál era el papel de las escuelas

Una vez creado entre todas el texto del cuento o el hilo conductor, para mantener la coherencia, cada escuela elaboraría la película en Flash correspondiente a su escena y en el último fotograma incluiría un botón que remitiera a:

- a) El capítulo siguiente
- b) El inicio del cuento

Cuál era el papel de la coordinación

Elaborar la página inicial con el título y las escuelas participantes en el cuento y acabar la película con una de estas diferentes opciones:

- a) En el último fotograma, poner un botón que remita a la primera escena.
- b) En el último fotograma, poner diferentes botones que remitan a cada una de las escenas correspondientes.

Evaluación y autocrítica. Ventajas y desventajas

- a) Se ve todo el cuento seguido.
- b) Puedes volver a ver la escena que te interesa, pero tienes que volver a ver cada vez la presentación.

¿Es posible dirigir el botón al último fotograma de una película? De ese modo, no habría necesidad de volver a ver la presentación cada vez. ■

Webs de cuentos

http://biblioteca.redescolar.ilce.edu.mx/sites/colibri/cuentos/animarbujas/htm/sec_3.htm

http://www.xtec.es/recursos/lit_inf/contes/

<http://www.xtec.es/~jcardena/xerinola.htm>

Taller de instrumentos

Sin duda una de las mejores maneras de acercar la música a las niñas y a los niños es propiciando la comprensión de los diferentes elementos que la conforman, elementos que, por su carácter intangible y de difícil representación gráfica, pueden resultar *a priori* difíciles de abordar. En este sentido, es determinante preestablecer el objetivo que se pretende conseguir en una determinada actividad, y que las herramientas que utilizemos sirvan para ese fin y no se conviertan en objetivo en sí mismas.

Por ejemplo, con un taller de construcción de instrumentos intentaremos que las niñas y los niños aprendan a reconocer los distintos *timbres sonoros*, lo que podríamos considerar como *colores*

en música, y que los identifiquen con los instrumentos que los producen.

Para ello será imprescindible que observen y experimenten ellos mismos de qué manera cada instrumento musical produce su sonido, los materiales de los que está constituido y su forma y tamaño.

El timbre de cada instrumento viene determinado esencialmente por la forma de producción del sonido. Entender los distintos mecanismos de emisión será pues fundamental para que las niñas y los niños asimilen los sonidos que están escuchando y para que los identifiquen de una manera más auténtica, y no sólo a través de una imagen gráfica que puede resultar bastante inexpressiva. ¡Ya

Xavier Relats, Gabriela López



Guitarra construida por el hijo del autor, cuando el pequeño tenía 4 años.

es hora de que pase a la historia la típica y tópica clase de música dedicada a colorear aburridamente fichas de instrumentos!

Construyamos pues nuestros propios instrumentos, o parte de ellos. Las posibilidades son enormes: desde inventar nuestros pro-

prios instrumentos de percusión con materiales reciclados de nuestra vida cotidiana, hasta adentrarse en el mundo la orquesta sinfónica.

En este último supuesto, por ejemplo, y centrándonos en la familia de los instrumentos de viento, sólo el hecho de construir distintas embocaduras puede resultar una actividad tan sencilla como divertida, y además realmente instructiva.

Además podemos utilizar las horas de plástica para decorar nuestras creaciones, escuchar buena música interpretada con el instrumento que estamos trabajando mientras realizamos la actividad, pedir a alguien de nuestro entorno que venga a tocarlo a la escuela,...

La Tierra

está en un lugar estupendo

Una experiencia sobre el Universo que han llevado a cabo los grupos de Educación Infantil, de la Escuela Pública O Piñeirño, de Vilagarcía de Arousa, Pontevedra.

Alberto Pérez, Xulia Quintela, Manuela Rial



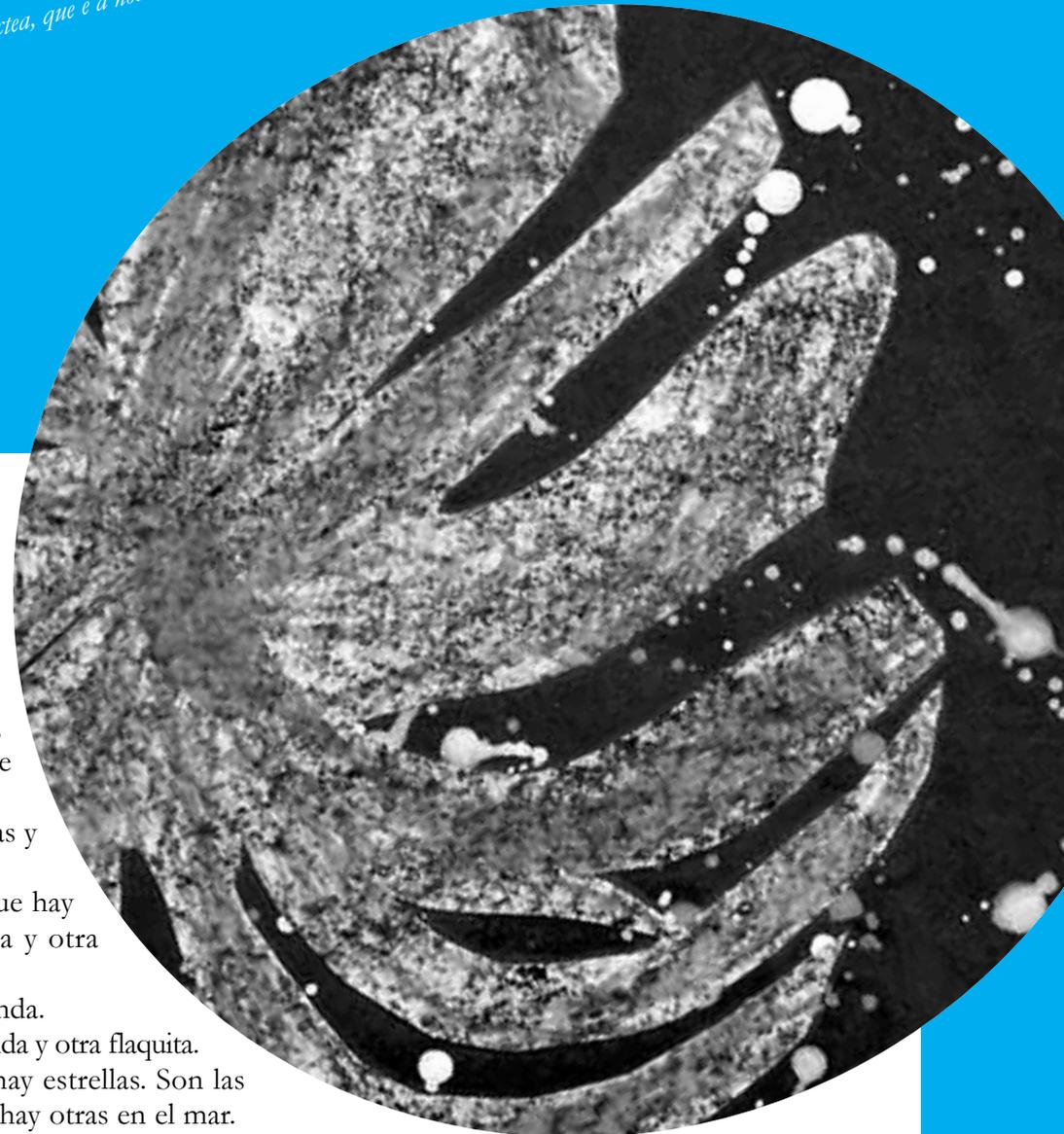
Cada día observamos el tiempo que hace, a veces lo buscamos en el periódico o comprobamos, con los de días anteriores, si la predicción ha sido acertada. Después de anotarlo en nuestros calendarios sostenemos pequeñas conversaciones sobre este particular y luego seguimos con nuestras actividades previstas. Es algo que venimos haciendo desde hace tiempo y se ha convertido en una actividad «cotidiana» y rutinaria; hasta que un buen día surgen algunas preguntas que van «más allá» (y nunca mejor dicho), porque al observar el registro meteorológico de esa semana vemos que: el lunes llovió, el martes también, el miércoles y el jueves estuvo todo el día muy nublado... entonces surgió el chispazo y nuestra amiga Noelia, con la naturalidad y vivacidad a la que nos tiene acostumbrados, preguntó, dirigiéndose a todo el grupo: ¿Os habéis fijado en esto?

O Sistema Solar está na Via Láctea, que é a nosa Galaxia.

No hay ni rastro del Sol durante toda la semana, ¿qué pasa?, ¿dónde está ahora?, ¿por qué no lo vemos?

Entonces nos dimos cuenta de que el tema nos interesa a todos muchísimo y decidimos estudiar el Universo; y así empezamos a escribir todo lo que sabemos sobre el Sol, la Luna, los planetas...

- El Sol te quema si no tienes crema.
- Si te acercas mucho te puedes derretir.
- Da mucho calor y tiene rayos.
- Si te quedas mucho tiempo al Sol se te pone la piel roja.
- No, dirás que se te pone negra.
- Si no hubiera Sol, tendríamos que dormir todo el día.
- Cuando es de día, el Sol está despierto y la Luna no...
- Sólo se puede tomar el Sol cuando es de día, porque de noche está muy oscuro porque no está el Sol.
- El Sol tiene mucha luz, la Luna no tiene luz, sólo alumbra para que veamos un poco.
- Hay unas lunas redondas y otras flacas.
- Bueno, querrás decir que hay dos lunas, una redonda y otra flaca.
- La luna llena es la redonda.
- Un día vi una luna redonda y otra flaquita.
- Por la noche también hay estrellas. Son las del cielo, pero también hay otras en el mar.





Gloria y sus hermanos nos contaron algo muy interesante:

- En un dibujo de un cuento, mis hermanos y yo, vimos que había un sol en medio y alrededor rayas y planetas.
- Sí, y así es como se mueven los planetas, con ayuda de unas rayas.

También Ana nos dijo algo *un poco raro*:

- Mis papás se fueron de vacaciones a otro país, muy lejos, y cuando llamaban por teléfono aquí era de día y allí era de noche.

conocíamos a nadie que hubiera estado en el espacio, pero conseguimos libros con fotografías muy interesantes, incluso pedimos alguno a los mayores.

Cada día aprendíamos nuevas cosas. Elaboramos un gran mural del Sistema Solar, que colocamos en el pasillo. Los mayores se sorprendían de lo que ya sabíamos del Universo y los «menos mayores» aprendían con nosotros; nos encantó construir el Sol y los planetas, con globos que inflamos más o menos, según el tamaño que deseábamos conseguir; luego los cubrimos con tiras de periódico y cola



Con todo este torbellino de ideas era hora de empezar a trabajar, a manipular, a comprobar información.

Claro que no

de empapelar, esperamos a que estuvieran bien secos y duros para pintarlos y colgar en el techo de la clase nuestro Sistema Solar.

Nos lo pasamos estupendamente construyendo nuestro propio cohete, que mantuvimos en la clase para poder viajar por el espacio en algunos momentos.

Claro que el número de astronautas debía ser reducido en cada viaje y el cohete de cartón resistió... incluso más de lo previsto.

Otra actividad que nos encantaba repetir era la del día y la noche.

Necesitábamos un globo terráqueo, con su satélite, la luna, una linterna y dejar la clase a oscuras. Con la linterna iluminábamos la tierra, mientras giraba sobre sí misma; así veíamos lo que nos había contado Ana: «Cuando nosotros recibimos la luz del sol, en otros países es de noche.»



*Os astrónomos son científicos que estudian os planetas e as estrelas.
Para observar o Universo usan Telescopios.*



También descubrimos que la luna sólo refleja la luz que recibe del sol (la linterna) como si fuese un espejo.

A través de todas estas experiencias descubrimos muchas cosas nuevas para nosotros:

- Que vivimos en el planeta tierra, que forma parte del Sistema Solar.
- Descubrimos por qué hay día y noche: la tierra gira sobre sí misma.
- Nuestro planeta está en un lugar estupendo, ni demasiado cerca ni demasiado lejos del sol.
- El sol es una estrella, la más cercana a nuestro planeta.

- La tierra recibe su luz y calor.
- La luna no tiene luz propia, es como un espejo que refleja la luz del sol.
- La luna tarda un mes en dar una vuelta alrededor de la tierra.
- Hay otros planetas que tienen más de una luna.

Y todo lo que aprendimos lo fuimos recogiendo en nuestro libro de EL UNIVERSO. Nosotros somos sus autoras y autores y nos gusta mirarlo y remirarlo, para poder recordarlo todo; incluso, a veces, nos reímos de algunas

cosas que pensábamos antes de «saber tanto» sobre el tema.

Cada página del libro la plastificamos y luego las unimos con una espiral, para que resulte más resistente y podamos usarlo cuantas veces queramos.

Incluso llevarnos éste y otros libros al grupo de Primero durante un tiempo; porque también tenemos otros que nos encantan: el del mar, el de nuestros experimentos, el de números (homenaje a Gloria Fuertes), el de las excursiones, el de papás y mamás, el de hacer pan...





Todos sabemos que nuestra actual sociedad es plural; en ella conviven cada vez más culturas, aunque desgraciadamente, no siempre esta convivencia es pacífica y enriquecedora para todos. Por ello, durante todo el curso el Equipo de Educación Infantil de mi centro, venía intentando introducir, en diversas

situaciones, aspectos alusivos al respeto a las distintas culturas y costumbres con las que convivimos; de hecho, en nuestro Proyecto Curricular, uno de los temas transversales hace alusión a este tema, concretamente, el de «Educación Moral y para la Paz», que incluye también objetivos referentes a educación para la

Relato de una experiencia que se ha llevado a cabo en un grupo de 5 años de la Escuela Pública Antonio Díaz de Los Garres (Murcia). La actividad estaba programada para trabajar durante algo menos de un mes y, al final, ha resultado un pequeño proyecto que se ha desarrollado durante casi todo el segundo trimestre del curso. Por otra parte, al principio, captar la atención de los niños y niñas fue difícil, pues se les proponía un tema muy ajeno a su entorno, pero, pronto, y a medida que avanzaba el trabajo sobre el tema, el interés, la motivación y las ganas de participar, por parte de los pequeños e incluso de sus familias, ha ido en aumento, hasta llegar a un alto grado de satisfacción y conocimientos al concluir el trabajo propuesto.

para dar cabida a la multiculturalidad actual, desde un punto de vista festivo y lúdico, una forma de acercar otras sociedades a nuestro entorno y de hacerlas un poco más conocidas para todos. Para ello decidimos que el tema de nuestro Carnaval iba a ser «Otros niños del mundo», y que cada grupo iba a confeccionar

Carmen Hernández

aceptación de las diferencias culturales. Si bien es cierto que, en nuestro centro, éste es un trabajo preventivo, pues todavía no son muchos los niños y niñas inmigrantes con que contamos.

Así las cosas, cuando empezamos a plantearnos qué hacer con el Carnaval, nos pareció que quizá fuese un momento adecuado

disfraces relacionados con niños y niñas que vivían en otros países: hawaianos, mexicanos, indios, árabes y chinos.

A mi grupo le correspondió el tema de los niños y niñas chinos. Desde el principio el planteamiento intentó huir de la frivolidad, íbamos a hacer disfraces de chinos y chinas, pero también íbamos a conocer distintas características y curiosidades de una cultura tan lejana, tan antigua y tan importante en el desarrollo de la humanidad como es la cultura china.

Al iniciar el trabajo con mi grupo, los objetivos propuestos fueron los siguientes:

- Identificar la existencia de otros pueblos y de otras culturas en el mundo.
- Reconocer aspectos fundamentales de la cultura y la sociedad china.
- Desarrollar actitudes de no discriminación hacia otros por ningún motivo.
- Cooperar con otros en la preparación de disfraces y de una fiesta.



Osos panda.

Más adelante, cuando la actividad «desbordó» el marco de una mera unidad didáctica, para empezar a convertirse en un pequeño proyecto, debido al interés que despertó en los pequeños, así como al tiempo que le dedicábamos, se plantearon otros objetivos:

- Ser capaces de tomar decisiones en grupo.
- Estructurar la actividad común del grupo para conseguir un resultado.
- Aceptar las opiniones ajenas como una aportación importante.
- Aceptar las decisiones tomadas entre todos.
- Identificar partes y formato de los libros.

Punto de partida de la actividad: el Carnaval

En principio, la actividad se enfoca al aprendizaje de aspectos de la cultura china y a la elaboración de disfraces para el Carnaval, pero, después, esto sirvió como punto de partida a la elaboración del «Libro de China».

El proceso de trabajo seguido en esta fase de la actividad, es el siguiente:

Motivación

Al principio, el mayor reto consistió en atraer el interés de los niños y niñas con la idea de que en el mundo hay muchos países y en cada uno de ellos viven niños con rasgos, costumbres, folclore, etc., diferentes a los nuestros, y, en algunos casos, muy diferentes. Para ello pusimos en el espacio propio del grupo un planisferio y fuimos leyendo, en distintos momentos de la jornada, el libro: *Niños como yo* (Barnabas y Anabel Kindersley, 1995) y situando el país donde vivía cada uno de los niños que aparecían en el libro, insistiendo principalmente en aquellos países en que nos íbamos a centrar para el Carnaval, todo ello, dentro de las posibilidades de los pequeños. De una forma muy relacionada con lo anterior, vimos que, igual que nosotros tenemos un traje

típico que podemos usar en situaciones especiales, los niños de los distintos países también lo tienen, para ello nos ayudamos de las ilustraciones del libro *Fiestas* (Barnabas y Anabel Kindersley, 2000).

Planteamiento de la actividad

Basándonos en el punto anterior, fuimos planteando a los niños y niñas en qué iba a consistir el Carnaval de nuestra escuela: íbamos a confeccionar trajes típicos de los que se llevan en otros países; concretamente, nuestro grupo iba a hacer trajes de chinos y chinas, y además íbamos a aprender cosas de este país.

¿Qué sabían sobre el tema?

Ya centrados en el tema de la cultura que íbamos a trabajar, la de China, indagamos qué



cosas conocían los niños de ella, y éstos manifestaron algunas cosas que sabían: que los chinos tenían los ojos rasgados, que los veían a veces en los restaurantes chinos, que usaban

Nuestros nombres en chino.

mucho los dragones en sus dibujos, que salían en la película de Mulán... y poco más.

Recopilación de material bibliográfico

El siguiente paso fue reunir información sobre los chinos. Para ello, cogimos, tanto del Bibliobús como de la Biblioteca de la escuela, algún libro (ver Bibliografía) que nos pudiese dar información sobre el tema. Leyéndolos aprendimos muchas cosas.

Conceptos trabajados

De todo el trabajo previo, fueron muchos los conceptos que fuimos conociendo:

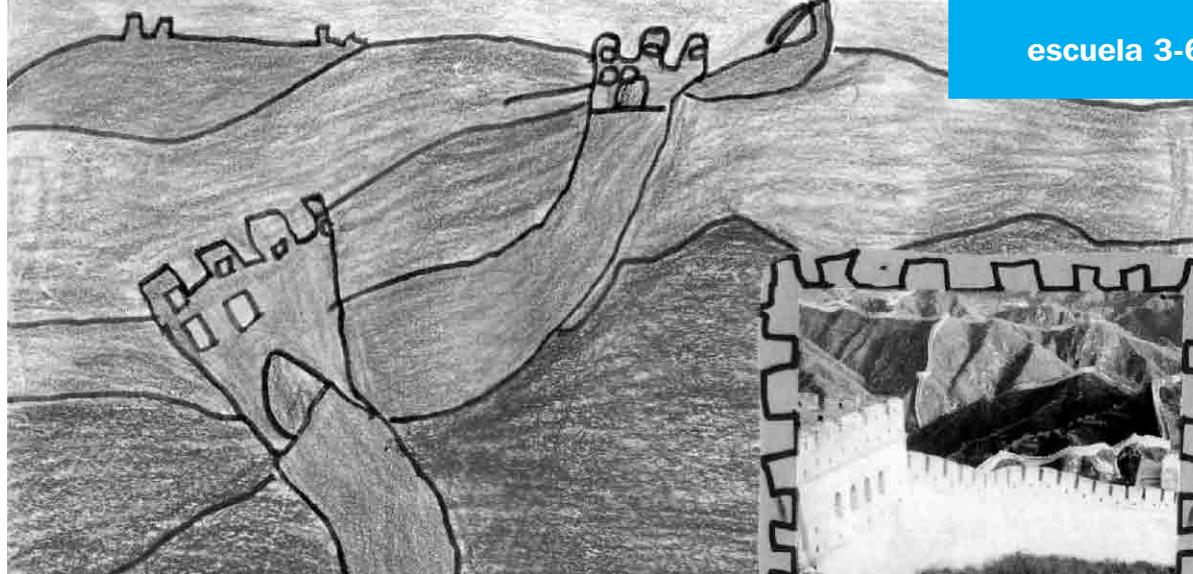
- Cómo se llama el país de los chinos y chinas y dónde está, señalándolo en el Planisferio.
- Cómo son su bandera y su dinero.
- Sus monumentos más importantes.
- Su fiesta más importante.

- Las características más destacadas de sus rasgos físicos.
- Su forma de escribir, hemos conseguido incluso saber cómo se ponen cada uno de nuestros nombres con «letras chinas».
- Sabemos además que tienen un idioma diferente al nuestro, y hemos aprendido a saludar (*Ni hao*) y a despedirnos (*Zai jian*) en chino.
- También hemos sabido cosas de los niños chinos: cómo van a la escuela, algunas cosas que hacen en ella, etc.

Para el aprendizaje y comprensión de cada uno de estos aspectos, fuimos conectándolos con aspectos de nuestro país y de nuestro entorno, como una forma de dotarlos de sentido y aproximarlos, dentro de lo posible a los niños.

Elaboración de «trajes chinos»

Después de lo trabajado hasta el momento y tras ver la película de Mulán, decidimos cómo podía ser el traje que íbamos a elaborar.

La gran muralla.

Preparamos los patrones y los materiales necesarios, siempre pensando en que resultasen fácilmente manipulables por los niños y niñas, ya que se pretendía que el traje lo elaborasen, en su mayor parte, ellos. Los materiales utilizados fueron: cartulina, papel pinocho, papeles adhesivos de colores, bolsas de plástico, pegamento y tijeras.

Con todo preparado, empezamos a elaborarlos. Para ello, se organizaron talleres por las tardes, en los que, con la ayuda de algunas mamás y papás que se ofrecieron voluntarios, fuimos confeccionando los disfraces.

Celebración del Carnaval

Por fin llegó el Carnaval, ese día nos disfrazamos todos en nuestro espacio y participamos en un desfile con el resto de compañeros del Ciclo, cada uno ataviado con los trajes que habíamos hecho.

Hasta aquí, la primera parte del trabajo que hemos hecho, pero después...

Elaboración de un dossier: el «nacimiento» de El libro de China

Tras el Carnaval nos quedó muy «buen sabor de boca», porque todos habíamos disfrutado mucho preparando los trajes y aprendiendo cosas de los chinos y chinas, incluso habíamos conseguido que un señor chino nos ayudase en algunos aspectos...

Les propuse a los niños y niñas escribir en un libro todo lo que habíamos hecho y habíamos aprendido. Así que iniciamos el trabajo.

Qué queríamos recoger en el Libro

Mediante una «tormenta de ideas», los niños y niñas fueron diciendo todas aquellas cosas que recordaban de nuestro trabajo, y así fue como surgió el «Libro de China», sin poner ni quitar nada de lo que los pequeños recordaban. Entre todos decidimos el título, incluso votamos entre diversas propuestas que ellos mismos hicieron. Esta parte del trabajo nos sirvió también para

constatar que eran muchos los conocimientos que los niños y niñas habían adquirido, ya que difería mucho la cantidad de cosas que aportaban ahora, comparándolo con la primera vez que se les preguntó sobre cuestiones de los chinos y su cultura.

Las ilustraciones de nuestro libro

Una vez que ya habíamos decidido qué íbamos a reflejar en nuestro libro, nos dimos cuenta de que necesitábamos otro tipo de materiales, así que cada uno trajo de su casa fotografías de revistas, también folletos de viajes por China, incluso una niña trajo unos palillos que le habían regalado en un restaurante chino y, con todo esto y alguna cosa que conseguimos a través de Internet, fuimos confeccionando algunas páginas del libro.

Además de las fotografías, los pequeños elaboraron dibujos para poder contraponer en el libro las imágenes reales y los dibujos, como una forma de hacer más patente su «visión particular» de cada uno de los aspectos y



Pagoda.

aprendizajes que recogimos, o como una forma de «hacer más suya» la realidad que estábamos reflejando.

Para ir elaborando los dibujos de cada página, en la Asamblea se decidía quién iba a encargarse de hacer una determinada página, o dibujar alguna de las ideas que queríamos reflejar en el libro. A veces, eran varios los que querían hacer una misma página; en esos casos, o bien se repartían el trabajo para hacerlo entre varios, o bien, una vez terminado el trabajo, entre todos, en la Asamblea, decidíamos (si era preciso, votando), qué trabajos se seleccionaban para el libro.

Los textos del libro

Además de las imágenes, en el libro son importantes los textos. Sobre cada una de las ideas que queríamos reflejar, decidimos qué textos queríamos que apareciesen en el libro. Los fuimos escribiendo entre todos y después cada uno copiaba aquel párrafo que elegía.

La «forma» de libro

Pronto nos dimos cuenta de que en un libro, además de los textos y las ilustraciones, hay otros aspectos que era preciso determinar: diferenciar una portada del resto de las páginas, poner un número a cada una de las páginas, indicar quiénes habían sido los autores del libro, especificar la editorial...

En la confección del libro ha habido trabajo para todos: búsqueda de fotografías, realización de dibujos, colorear algunos dibujos, collages con diversos materiales, picado de letras, decoración de dibujos y páginas, copia de los textos predeterminados entre todos...

Al concluir, estábamos muy orgullosos de nuestro trabajo, y, en justa correspondencia, lo presentamos al concurso literario que, con motivo del Día del Libro se celebra en nuestra escuela.

Ahora forma parte de la Biblioteca del Centro, donde otros niños y niñas pueden consultarlo e incluso llevárselo a su casa por unos días.

Metodología

Las características de la metodología empleada en nuestro trabajo se desprenden de todo lo que hemos ido explicando hasta ahora, pero queremos dejar patente la «filosofía» que subyace a la misma:

- Hemos procurado que todo el trabajo resultase siempre coherente y significativo para los niños y niñas implicados.
- Siempre se ha intentado motivar a los alumnos para que se implicasen y participasen en todo el proceso de trabajo y, a través de los niños, se ha intentado motivar también a sus familias.
- Se ha dedicado mucho tiempo a ESCUCHAR todo lo que los niños y niñas tuviesen que aportar al trabajo: ideas, sugerencias, experiencias,...
- Se desprende de lo anterior: los niños han sido los protagonistas del trabajo, han sido ellos los que han tomado las decisiones necesarias en cada momento.



- El papel de la maestra ha sido el de hacer posibles aquellas situaciones en que pudiesen intercambiar experiencias y conocimientos, así como las situaciones en que, ante cualquier tarea hubiese que tomar decisiones conjuntas, ejerciendo de «moderadora» en los «debates» surgidos.

Conclusiones

La elaboración de «El Libro de China», ha significado una experiencia muy gratificante para todos los que hemos participado en ella, incluso ha tenido una importante repercusión en el ámbito familiar, pues los niños y niñas contaban entusiasmados en casa todo lo que iban aprendiendo.

A los niños y niñas les ha servido para comprender que existen otros países, otras culturas, otros idiomas y otros pequeños iguales a ellos que viven con otras costumbres.

Por otra parte, como ha quedado en la Biblioteca del Centro, está ayudando a pequeños de otros grupos a aprender cosas sobre China.

Este trabajo me ha servido para comprender que, con una motivación adecuada y una graduación conveniente de la actividad, no sólo podemos trabajar aspectos próximos a las niñas y los niños, sino que, apoyándonos en lo más cercano, podemos tratar muchos temas lejanos y, en principio, ajenos.

Por último, ha sido muy gratificante comprobar que cuando los niños y niñas se interesan por un tema, y ese interés es atendido, su entusiasmo permite avanzar en él mucho más allá de lo que, en un principio, se hubiese podido pensar. ■

Bibliografía

- BARNABAS y Anabel KINDERSLEY, en colaboración con UNICEF (1995): *Niños como yo*, Editorial Bruño.
- BARNABAS y Anabel KINDERSLEY, en colaboración con UNICEF (1997): *Celebraciones!*, Editorial Bruño.
- COCTEAU, Jean y otros (1999): *Shanghai*, Colección Letras de Viaje, Acento Editorial.
- COS, Rosa M.^a (1983): *Noel viaja a China*, Ediciones S.A.
- HOFFMAN, Ginette y Marie-Pierre CHATHAS (1992): *En tiempo de la Gran Muralla*, Colección Los niños en la historia, Ediciones Serres.
- PERRUDIN, François y otros (2000): *Civilizaciones Antiguas*, Colección Imagen descubierta del mundo, Editorial Fleurus Panini.
- RUIZ DE INFANTE, Begoña (1998): *Bali, yo soy de la China*, Colección Yo soy de..., Editorial La Galera.
- VENTURA, Piero y Gian Paolo CESERANI (1979): *Grandes Viajes I*, Editorial Magisterio.
- WILLIAMS, Brian (1996): *Enciclopedia Visual. Países del Mundo*, Editorial Everest.

La calidad de las relaciones

un paseo por el amor y la escucha

En las relaciones humanas lo esencial resulta complejo y simple a la vez

Las teorías de la comunicación explican, si no estoy equivocado, que las primeras palabras que se dicen, o se escriben, son las más importantes, y las que orientan el resto del discurso. Pocas veces he sentido este hecho con tanta claridad como en esta ocasión, cuando de nuevo me coloco frente a una hoja en blanco con el reto, el atrevimiento, el deseo y también la incertidumbre, además del respeto por el compromiso que comporta, de decir algo significativo sobre las relaciones, y sobre su relevancia en la vida cotidiana de las personas, espe-

Este documento habla de la calidad de las relaciones, de una forma más genérica que centrada en una edad concreta, o entre colectivos determinados. Muy pronto se observa que en su contenido se mezclan algunas ideas, algunos conceptos, que resultan habituales en los foros educativos, y otros que aportan la novedad de fuerzas emergentes que van apareciendo en el horizonte del mundo de la comunicación y de las relaciones humanas. Espero que esta mezcla sea suficientemente comprensible y sugerente, y permita aclarar algunos elementos significativos de este ámbito tan importante de la educación, y de la propia vida cotidiana de las personas.

que nos hace mayores, otorgándonos una mayor responsabilidad hacia nosotros mismos y nuestras actuaciones. La energía que nos libera, que nos ayuda en este proceso de crecimiento surge, necesariamente, del amor.

Para conseguir un buen nivel de calidad en la relación, el amor ha de fluir, y la experiencia nos muestra, una y otra vez, que esto es posible, en

Carles Parellada

cialmente para los niños y niñas en sus primeros años de vida. He aquí una forma de mirar, de entender, incluso de calibrar la calidad de las relaciones; tiene mucho que ver con la medida en que éstas nos debilitan o nos hacen crecer, nos transforman, convirtiéndose en un rasgo de identidad

mayor o menor medida, si estamos en paz con nuestro contexto personal más íntimo, es decir, con nuestra familia, especialmente con nuestros padres, si hemos podido abandonar los reproches que más de una vez les habremos hecho quejándonos por no habernos sentido lo bastante amados. De rebote, éste es un fenómeno que también podemos observar en nuestro contexto profesional, en el grupo humano con el que llevamos adelante nuestra tarea educativa, y a través de las diversas funciones que desarrollamos en éste. Todo ello nos orienta, también, hacia la comprensión de las vivencias de los pequeños.

La queja permanente, el reproche, son los impedimentos más grandes para el fluir de nuestra vida, porque nos dejan anclados, congelados sin poder actuar, y veremos que la escucha no es posible si estamos atrapados compulsivamente en las trampas que todo esto nos plantea. En este sentido, uno de los retos sugerentes es cómo pasar de la queja a la



demanda, es decir, cómo podemos cambiar el reproche por la posibilidad de aclarar lo que necesitamos para nuestro bienestar emocional, un bienestar para el cual, en muchas ocasiones, no encontramos respuestas efectivas. Aprender a movernos en esta dirección representará no solo un beneficio para nosotros, sino también para los pequeños que estén a nuestro cargo, sean los propios hijos o los niños y niñas de nuestros grupos.

Casi me atrevería a decir que todo lo que añada a estos párrafos resultará, de algún modo, un embellecimiento, pero aún me veo en la necesidad de justificar estas ideas, y por ello me gustaría compartir algunos de los elementos que forman parte de esta decoración e incluso, quizás descubrimos, juntos, que éstos también son relevantes. Los seres humanos nos hemos especializado en la elaboración de tratados sobre las temáticas más diversas, en una especie de carrera de obstáculos para llenar los vacíos e incertidumbres que nos abruma. Muchas veces, para hacerlos más espectaculares, los adornamos con conceptos sofisticados cuando, en la mayoría de los casos, lo que es esencial, lo que realmente es importante, resulta ser muy simple y se podría reducir a algunos principios básicos, que no por ello dejan de tener su complejidad. Con la comunicación, en el mundo de las relaciones, pasa lo mismo. En este escrito me gustaría plantear mi forma de entender lo que considero esencial para conseguir una buena calidad en las relaciones, y algunos principios que las hacen sostenibles, aceptando esta complejidad. Para conseguirlo, uno de los aspectos significativos será comprender la relación que

hay entre los ámbitos cognitivo y emocional, comprensión que nos permite una mayor conciencia de nuestra dimensión humana.

Pertenencia versus exclusión

Los seres humanos nos comunicamos para sobrevivir, como mínimo en primera instancia. Un bebé, al nacer, necesita confiar en la calidez relacional de su entorno como un trampolín indispensable para todas sus conquistas potenciales. Esta vinculación necesaria se traduce en un sentimiento que nos acompañará toda la vida y constituirá la clave del éxito en las relaciones. Estoy hablando del sentimiento de pertenencia, de saberse miembro de una familia, en un inicio, de un contexto social, más adelante, y, para completar el proceso, mucho más a largo plazo, la experiencia integrada de pertenecer a una dimensión superior, que podríamos denominar ecológica, que para algunos se podría entender desde una perspectiva más existencialista, como cósmica, trascendente o espiritual, aunque hoy en día algunas de estas palabras estén bajo la sospecha de ciertos sectarismos o dogmatismos.

Justo en las antípodas de la pertenencia nos encontramos con la exclusión. Me arriesgaré en la dirección de una hipótesis: la mayor parte de los males del mundo, desde las situaciones más simples y concretas hasta las más complejas y generales, con los que convivimos las personas y las sociedades, residen en este sentimiento de exclusión, la sensación profunda de que, en los contextos más importantes para nuestra supervivencia emocional, no contamos

para nada ni para nadie, somos rechazados, denigrados o, simplemente, olvidados, «ninguneados», como diría un buen amigo que usa bastante esta expresión para hablar de este tipo de interacciones en el contexto profesional.

Podemos evaluar la incidencia de esta hipótesis mostrando sus consecuencias en diferentes circunstancias y contextos. Para un bebé la exclusión, es decir, la no garantía de un entorno contenedor, segurizante, afectivo, es un billete sin retorno hacia una gran fragilidad, y si lo hacemos un poco más dramático, es una puerta abierta a su muerte psíquica. Tal vez algunos pensarán que exagero, pero existen datos que no nos orientan hacia otra dirección. En el Congreso Internacional de Psiquiatría celebrado en diciembre del 2002 en Barcelona, una de las conclusiones a las que llegaron los expertos fue que los niños y niñas que hoy en día están escolarizados en la etapa de educación infantil, cuando lleguen al mundo adulto, hacia los veinte años, se encontrarán con una circunstancia muy desfavorable: de cada tres habrá uno que sufrirá importantes



trastornos en su salud mental. ¿Ciencia-ficción? me parece que es un dato que sugiere la necesidad de detenernos, en un momento u otro, y no podemos esperar mucho más porque sino perderemos el tren para reflexionar sobre sus causas, y los efectos que se derivarán de éstas en muchas direcciones.

Sólo hace falta dar una vuelta curiosa por las aulas de infantil, escuchando las quejas de los educadores, los comentarios de los padres y madres, respecto a los cambios inesperados que se están produciendo en las vivencias de los pequeños (alergias, somatizaciones de diversa índole, exceso de peso, dificultades para posponer el deseo, para soportar la frustración, confusión con los límites, ...), para darse cuenta de que, lentamente, como si todo entrase en un cierto nivel de normalidad, los pilares en los que se sustenta la construcción de la identidad, y la estructura psicológica de las personas, se van debilitando.

Para un niño que deja su casa y entra en un centro educativo, para otro que cambia de clase, o de maestra, espacio, edificio, territorio (y ja no digamos en el caso de la inmigración)..., cualquiera de estos hechos comporta una necesaria actualización de su sentimiento de pertenencia y, por lo tanto, un hipotético riesgo de exclusión del que nadie se libra, en un momento u otro. Siento afirmar tan categóricamente: en el mundo de la escuela todos estos cambios son tan habituales que casi no les prestamos atención, y vistos con los ojos de un niño estas cosas se perciben de una forma radicalmente diferente. No podemos dar por supuesto ninguno de estos procesos.



Los educadores, con los cambios e incertidumbres que nos conmueven, ¿no corremos el riesgo de revivir en muchas ocasiones sentimientos de exclusión? Nos sorprenderíamos si, en un claustro, en un equipo, investigásemos en profundidad cómo se sienten los miembros recién incorporados, los que ya llevan un tiempo, los antiguos, porque la realidad se acerca bastante al hecho de que, en muchas ocasiones, muchos lloramos interiormente esta sensación de exclusión, tras la cual, en la mayoría de casos, no hay una intencionalidad malévola.

Las familias no escapan a estos fenómenos. Por un lado dejan sus hijos a cargo de personas a quien inicialmente no conocen, y ello les puede generar inseguridad al pensar si serán atendidos y cuidados adecuadamente, es decir, si se sentirán acogidos. Por otro lado, y por experiencia, sabemos que esto pasa más de una vez, sobre todo cuando hacemos referencia a los niños de estas primeras edades, que también pueden tener dudas en el sentido de que si resulta que sus hijos

están muy bien atendidos, en qué medida ello hará más frágil la estima de los pequeños hacia ellos y, por lo tanto, si no quedarán relegados a un papel secundario, atendiendo al hecho de que los niños y niñas pasan buena parte del día en los jardines de infancia y los parvularios. Con el agravante de que a veces tienen que oír, por parte de los profesionales, los «expertos» en materia educativa, que hay cosas que deberían hacer mejor para la buena educación de sus hijos. Parecen aspectos anecdóticos pero en la práctica resultan tener una influencia significativa en el malestar emocional de todos.



No iré más lejos, no entraré en lo que implica la exclusión en los contextos sociales, en las disputas entre colectivos, comunidades y estados. Tan sólo dedicando cinco minutos de atención a cualquier medio de comunicación, cualquier día de la semana, a cualquier hora del día, es suficiente para darse cuenta de sus efectos devastadores. A mi entender, es la plaga más importante de la sociedad actual. A este nivel las consecuencias, y desgraciadamente lo hemos visto recientemente, son horrosas para la vida de las personas, sean de la ideología, de la etnia y de las creencias que sean, sin distinción de edades ni de espacios geográficos.

El reto de las relaciones inclusivas

¿Por qué tanto énfasis en estos aspectos, especialmente impresionantes? Sencillamente para crear un efecto en nuestro interior, para generar un impulso en la dirección que pretende favorecer este escrito: para que las relaciones personales, y lógicamente las relaciones educativas, sean un beneficio, una energía generadora de crecimiento, es indispensable que se sostengan en la inclusión, que favorezcan el sentimiento de pertenencia, permitiendo que el otro se sienta, en cualquier circunstancia, como si estuviera en su propia casa. La pregunta inicial, en este sentido, y desde la perspectiva de la comunicación y la calidad de la relaciones, sería: ¿qué estoy haciendo yo, en beneficio o en detrimento, para que aquél que comparte su experiencia conmigo, sea un niño o un adulto, se sienta a gusto en el contexto que compartimos? También puedo hacerme esta pregunta desde otra perspectiva: ¿dónde se siente vacío el otro, de qué forma vive en situación de

exclusión? Cada uno de nosotros tenemos que ir encontrando la respuesta a estas preguntas, no sólo desde la reflexión sino, y especialmente, desde la acción. Y en la escuela hemos de favorecer que esta reflexión se convierta en una vivencia compartida con los pequeños y en todos los ámbitos de la comunidad educativa.

A pesar de las apariencias, soy profundamente optimista, estoy convencido de que vamos a mejor y que estamos destinados a entendernos y a convivir en paz. La seguridad física y afectiva, la contención emocional, la muestra de afecto, permiten al otro sintonizar con este sentimiento de pertenencia. Dicho de otro modo: si un niño se siente amado, apreciado por lo que es, no por lo que de él se espera, es un niño que fundamentará este sentimiento favorable de acogida, que le servirá de base para la complicidad y la generación de energías para un desarrollo armónico enriquecedor. En el caso de las familias, será el punto de partida para la co-colaboración y la corresponsabilización, y en el caso de los colectivos y las comunidades, el principio en el que se sustentará la convivencia. Para establecer una relación de calidad es indispensable favorecer, establecer este sentimiento de pertenencia, de inclusión.

Aún podríamos profundizar un poco más en este ámbito de la pertenencia, con la buena intención de asumir la complejidad en la que se mueven todas estas cuestiones. En ocasiones, no será suficiente favorecer la inclusión, reconocer la exclusión, porque resulta que a veces las personas nos auto-excluimos, en un proceso inconsciente que se repite una y otra vez sin saber cómo, por fidelidad a algún otro miembro de nuestra familia de origen que, en su momento,

fue excluido por motivos diversos (dificultades de estabilidad mental, suicidio, homosexualidad, maltrato, participación activa o pasiva en acciones violentas, ...). Sé positivamente que son aspectos difíciles de integrar en nuestros esquemas de análisis de las vivencias emocionales y relacionales, y no me extenderé por razones obvias de espacio y porque estas ideas abren las puertas a una reflexión que requeriría muchas aclaraciones. Sólo lo dejo como un posible apunte en el que se puede continuar profundizando. Son las consecuencias del que se denominan emociones adoptadas. De este tipo de emociones se pueden encontrar elementos de referencia significativos en el abordaje sistémico de las Constelaciones Familiares¹.

Dos nuevos elementos que favorecen la calidad de las relaciones: el equilibrio entre el dar y el recibir, y el orden en las funciones relacionales (parentales, profesionales...)

Hemos hablado de la fuerza destructiva de la exclusión, y de la energía positiva de la pertenencia. Querría ahora introducir un segundo elemento de reflexión que tiene relación con el papel que juega en las relaciones el binomio dar-recibir. Las relaciones que ayudan a las personas a crecer, a los pequeños a desarrollarse armónicamente, son aquellas que se sustentan en un equilibrio adecuado entre las partes de este binomio. Es obvio, en el caso de los niños en la escuela, y de los hijos en sus familias, que los maestros, y los padres, dan, y los niños y los hijos reciben, hecho que hay que considerar de un modo

diferente entre los propios educadores, o entre la pareja, y entre los unos y los otros, porque en estos casos la paridad obliga al equilibrio.

En cualquier caso, si alguien realiza una acción y después espera algún tipo de compensación, aparecerá un desequilibrio que se manifestará de formas diversas. Generalmente el resultado será que uno se sentirá en deuda, el otro con el derecho de ser correspondido y, al fin, aparecerán sentimientos contrapuestos en los que la culpa tendrá un papel protagonista, no deseable para las complicaciones que comportará. Y no sólo la culpa, este tipo de interacciones acaban generando un profundo sentimiento de victimismo que actúa como un caramelo envenenado, porque otorga un poder relacional al que lo desarrolla y, desde este poder, paradójicamente, queda en desventaja para cualquier acción de cambio.

Puede ser el caso de un niño a quien se le pide, se le exige, que aprenda justo lo que se le ha enseñado con tanto esfuerzo, no aquello que le interesa, o el de un maestro que dedica mucho tiempo a su trabajo y después, sutilmente o no, reclama a los demás la misma entrega. También el de un equipo de maestros que manifiesta preocuparse por las dificultades de un pequeño determinado y considera que su familia no muestra el mismo interés por su propio hijo, o no sigue las directrices que le llegan desde la escuela, ... Estamos hablando de un desequilibrio que, en todos los casos, genera malestar relacional porque obliga al otro a hacer algo que no está consensuado, que no es compartido.

La respuesta habitual a este tipo de situaciones, además de que fácilmente generan culpabilidades y resentimientos, es, por una parte, la

defensa a ultranza, es decir, atacar para no sentirse denigrado, y conocemos muy bien este tipo de ataques por parte de los niños que se manifiestan de un modo indisciplinado, o por parte de los compañeros del claustro que se oponen frontalmente, sin reflexión previa, a cualquier propuesta, o por parte de las familias que nos vienen con historias superfluas actuadas de una forma desmesurada y conmovedora. Por otra parte, una respuesta de inhibición que muchas veces acaba con una huida, escenificada de formas diversas.

Querría destacar un tercer aspecto que permite que las relaciones fluyan: la aceptación, y el ejercicio justo, en su caso, de las diferentes funciones que asumen las personas en los diversos contextos en los que conviven. Si no es así, si se producen confusiones importantes que se hacen más rígidas con el tiempo, el tejido relacional queda profundamente afectado. Podemos poner algún ejemplo. Imaginemos un niño que es triangulado por sus padres, que le utilizan para resolver conflictos previos que como pareja no tienen resueltos. El niño pasa a ocupar una posición de adulto, como interlocutor de los padres, y ello, aparentemente, le da un gran poder, pero también debilita su proceso de crecimiento porque debe ocuparse de asuntos que le superan y no le corresponden.

Lo mismo sucedería en el caso de una clase, cuando un maestro que, por las razones que sea, delega la función de liderazgo en un niño, o en un grupo de niños; o en el caso de un claustro, en el que el equipo directivo no asume la función que le corresponde, o al que las personas del centro no le reconocen esta función,

automáticamente la escuela entra en conflicto,... La calidad de la relación, curiosamente, no está peleada, sino todo lo contrario, necesita de la claridad y de la aceptación de los diferentes rangos contextuales en los que esta se da, lo contrario debilita y confunde y, en consecuencia lógica, imposibilita la calidad y, en última instancia, la propia capacidad de relacionarse significativamente.

Los órdenes del amor y de la escucha

Hemos visto, por lo tanto, de qué forma las relaciones entre las personas pueden desarrollarse desde la significación y la calidad: favoreciendo y cuidando la pertenencia, es decir, evitando la exclusión; manteniendo el equilibrio entre el dar y el recibir, es decir, evitando pasar factura por las acciones realizadas, aparentemente en beneficio

de otros; y respetando escrupulosamente los diferentes roles y niveles relacionales, es decir, evitando la confusión en los diferentes contextos en los que convivimos. Bert Hellinger habla de estas tres condiciones para el bienestar relacional como de los «órdenes del amor». Es el amor el que rige la energía positiva de todas estas dinámicas y, curiosamente, puede ser un amor arrogante², lo que las dificulta e incluso las imposibilita.



Dar un lugar de respeto y dignidad a cualquier persona, independientemente de su edad y de su estatus socioeconómico, se trate de un bebé o de un abuelo, de un enfermo o de una persona sana, ..., es la garantía de que estos órdenes del amor actúen en beneficio de cualquiera de ellos. La sintonía, la calma, el saber, el saber hacer y la intuición que emerge en el marco de este orden, estable y equilibrado, favorecen el desarrollo de un conjunto de actitudes que van aumentando progresivamente la capacidad de desarrollar una mejor calidad relacional. La escucha, sea activa o diferida³, es el eje vertebrador de estas actitudes.

Escuchar no es sólo estar atento a lo que nos llega del otro, aguzando el oído, por decirlo de algún modo, estando atento a las informaciones, ni tampoco es, solamente, desarrollar la capacidad de ponerse en lugar del otro, lo que llamamos empatía, que de por sí ya es una gran conquista; la verdadera escucha es la que está plenamente asociada a la comprensión de la diversidad y también al respeto y la aceptación profunda de las consecuencias que surgen en los contextos de interacción en los que esta diversidad se hace evidente, que son, prácticamente, la mayor parte de los contextos relacionales de la vida cotidiana de cualquier persona.

El equipaje relacional: una garantía para el crecimiento personal

Todo esto de lo que estamos hablando sólo es posible si se dan dos presupuestos que se complementan: la transformación de los protocolos relacionales de poder⁴ en una actitud de reconocimiento de los otros, junto con una sensibilidad

aguda hacia la inclusión, y el convencimiento de que, en ningún caso, nadie es mejor que nadie, aunque en muchas situaciones de interacción podemos ser plenamente conscientes de nuestras buenas cualidades y capacidades, y sin que este sentimiento nos haga perder de vista nuestras limitaciones y necesidades. Al sentirse más que el otro se corre el riesgo de generar una comunicación extremadamente excluyente, aunque sea de una forma sutil⁵. Hemos de dedicar energías en la dirección que nos permita entender al otro desde la dimensión de su contexto y de su realidad personal, con una mirada sistémica que nos ayude a evitar los prejuicios que son tan comunes en las situaciones de interacción: buenos y malos, víctimas y culpables, expertos e incompetentes,...

En torno a, y también complementariamente a estas actitudes, se erigen otras importantes, algunas de las cuales ya había mencionado, como la de segurización, la de la claridad, y las de respeto y



aceptación. Añadiría dos que me parecen muy relevantes. Por un lado, la capacidad de que cada uno de nosotros se convierta, potencialmente, en un ser de acompañamiento, con la disponibilidad hacia los otros que ello comporta. En el acompañamiento se evita de una forma radical cualquier tipo de prepotencia, un sentimiento que tanto daño produce en las relaciones.

Por otro lado, la confianza. Los niños nacen con una confianza absoluta en que encontrarán en su contexto cercano adultos que les acogerán y les ofrecerán lo mejor de sus posibilidades. Tenemos que mantener viva esta confianza a lo largo de sus procesos de crecimiento, y debemos vivirla en nosotros de forma que nos permite aprovechar, especialmente en las circunstancias más desfavorables, los buenos recursos que hemos ido adquiriendo con el paso del tiempo, la experiencia y la reflexión. El acompañamiento y la confianza son dos actitudes muy potentes, no sólo por los beneficios que aportan a los contextos relacionales, sino también porque ejercen un modelamiento muy significativo en el estilo, en la forma en que nos relacionamos.

Gracias a todos estos elementos, gracias a la estabilidad de los órdenes del amor, gracias a este despliegue de actitudes, entre las que destacamos la escucha, podemos ir confeccionando un equipaje con el que podremos viajar por la complejidad de las relaciones, haciendo de este proceso un arte enfocado, fundamentalmente, hacia tres ámbitos: la autonomía, la creatividad y la responsabilidad. La consolidación de estos tres ámbitos confluirá en un proceso de crecimiento personal extraordinariamente significativo, independientemente de la edad. Si lo miramos desde la perspectiva de los



niños, poder gozar de la posibilidad de experimentar de un modo abierto en sus contextos cercanos, sostenidos, segurizados, amparados por la evitación de la confusión, y por la calidad de las relaciones que en ellos se dan, fomentará con creces su autonomía y propiciará esta creatividad de la que hablamos. Ambos elementos son condiciones indispensables para poder entrar, paso a paso, pero ya de bien pequeños, en la esfera de la responsabilidad y, más adelante, en la del sentido.

Un equipaje que ha de servirnos para este maravilloso camino de la vida, que he intentado ilustrar con esta metáfora de un hipotético, y pienso que posible, paseo por las relaciones, el amor y la escucha. Hagamos de este paseo una costumbre, un hábito, y de nuestra vida un regalo, agradeciendo, a quien corresponda, haber-noslo otorgado, y dejando, a quien corresponda también, aquello con lo que hemos cargado innecesariamente durante años⁶. Nosotros, y aquellos que conviven con nosotros, lo agradeceremos profundamente. ■

Notas

1. En el libro *La felicidad dual*, Guntar Weber (editorial Herder), se ilustra de una forma bastante comprensible lo que comportan los aspectos esenciales de las constelaciones familiares de Bert Hellinger. En algunas situaciones, tal como comentaba en este párrafo, no siempre será suficiente orientarse en la dirección de la inclusión. Aquellas personas que se sienten atrapadas en estas situaciones, llegadas del contexto familiar de origen, necesitarán trabajar estos desequilibrios relacionales de una forma específica. En Barcelona, el Instituto Gestalt está haciendo un trabajo muy sugerente en este ámbito de ayuda: www.insitutgestalt.com

2. Generalmente, tenemos la tendencia a idealizar el amor, y esto es bueno, pero a veces el amor nos hace malas jugadas porque, y no se trata de un hecho aislado, en nombre del amor se pueden hacer cosas que contradicen bastante esta idealización. En *Los órdenes del amor y Lograr el amor en la pareja* (Herder), Bert Hellinger aborda este amor arrogante que se otorga una función que no le corresponde.

3. Hablamos de escucha diferida cuando nos damos cuenta de que, en una situación de interacción, no nos hemos ajustado lo suficiente al otro, y esta conciencia

posterior nos otorga la posibilidad de reconducir, en una nueva interacción, lo que no se pudo llevar a cabo de una forma coherente con nuestra intención inicial, en el marco de la comunicación y el acompañamiento.

4. Cuando estaba escribiendo este documento quedó más que claro el hecho de que cuando no se escucha, cuando alguien lleva puesta la directa intentando pasar por encima de cualquier otro con sus ideas e intereses propios, se tiende a disfrazar la realidad de una forma compulsiva y la frontera con la mentira y el engaño se traspasa con gran facilidad. Un libro interesante para reflexionar en esta dirección es *Idolatría del poder o reconocimiento*, Ruth Schwarz (Grupo Editor Latinoamericano).

5. Rebeca Wild habla en su libro *Calidad de vida* (editorial Herder), del lenguaje semisocializado como aquel lenguaje que, más que buscar la comunicación, lo que pretende es poner a prueba al otro, provocándole con desconfirmaciones, generando confusión y tensión en la relación, enmascarando las dificultades que uno tiene para ponerse en situación de acompañamiento y escucha.

6. El trabajo con las emociones adoptadas y los órdenes del amor que se lleva a cabo en las constelaciones familiares, pone en evidencia estas cargas y esclavitudes. Al hacer una constelación casi nada cambia inmediatamente, pero se genera una nueva imagen de la propia realidad, que actúa como un impulso que puede convertirse en una energía muy potente para el cambio.

EDICIONES INFANCIA

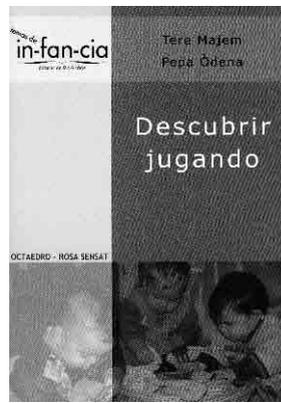
sólo para lectores
de la revista

20% de descuento

si compras tus libros y CD
directamente a:

934 817 377

www.revistainfancia.org



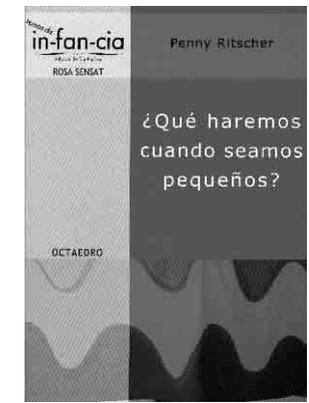
La cesta de los tesoros
y el juego heurístico.
72 págs 7,50 eur



Matemáticas, juego y
vida cotidiana.
96 págs 7,50 eur



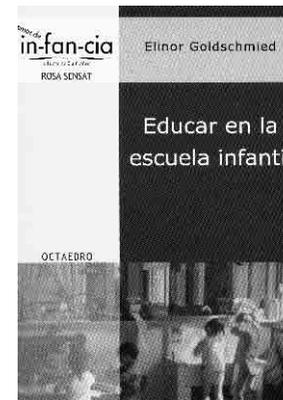
La pedagogía de Loris
Malaguzzi.
120 págs 8,80 eur



La relación entre los niños
y la maestra.
80 págs 8,50 eur



Las ideas fundamentales
de Vigotski.
48 págs 6 eur



La organización de la
actividad y la vida.
208 págs 12,80 eur



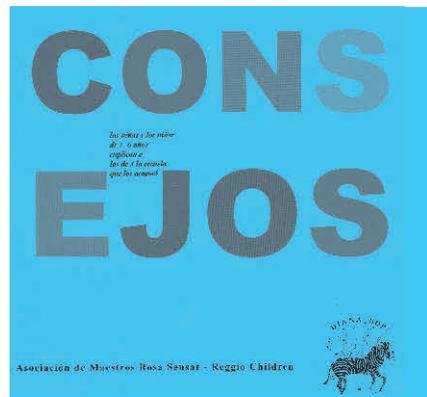
Seis puntos de vista sobre
la educación artística.
80 págs 7,60 eur



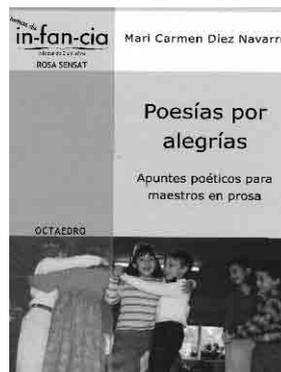
La historia de la
pedagogía en sus textos.
142 págs 9,80 eur



Los más pequeños hablan, con el
cuerpo, con la mirada, con la acción, con
la relación... y en las escuelas de Reggio
Emilia se documentan sus lenguajes.
62 págs 12 eur



Niñas y niños de 5-6 años
explican a los de 3 los secretos
de la escuela que los acogerá.
62 págs 13 eur



Experimentar y descubrir el
fondo y forma de la poesía.
79 págs 7,80 eur



Literatura popular de
todos los continentes.
88 págs 8 eur



Malaguzzi y la ética en su
obra y pensamiento.
360 págs 22,50 eur



El reto de aprender el
gran oficio de maestro.
42 págs 7,50 eur

40 Escuela de Verano de la Asociación de Maestros ROSA SENSAT en Barcelona

En 2005 la *Escola d'Estiu* de Rosa Sensat cumple cuarenta años ininterrumpidos. Para festejar esta efeméride, se está trabajando para que constituya toda ella una celebración, que nos gustaría poder compartir con todos aquellos que en un momento u otro habéis estado vinculados a la Escuela de Verano.

Por lo que respecta a Educación Infantil, esta 40 Escuela de Verano contará con la Muestra de *Los cien lenguajes*, veinte años después de haber estado por primera vez en Barcelona. La Muestra recoge

la experiencia de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, y el pensamiento pedagógico de Loris Malaguzzi y su excepcional equipo.

Desde la Asociación de Maestros Rosa Sensat queremos compartir nuestra alegría y comenzar a dar noticia de la dimensión que este año quiere tener la Escuela de Verano. Os esperamos para compartir con todos vosotros, esta celebración.

Más información:

www.rosasensat.org
www.revistainfancia.org

Recomendaciones y consideraciones del Defensor del Pueblo de Cataluña al Ayuntamiento de Barcelona sobre el nuevo modelo de escuelas infantiles y a la Generalitat de Cataluña como responsable de las escuelas infantiles en Cataluña

Con fecha de 1 de febrero de 2005, el Defensor del Pueblo de Cataluña ha publicado un documento con recomendaciones y consideraciones dirigido al Ayuntamiento de Barcelona para que reflexione sobre el nuevo modelo de escuelas infantiles que está implantando.

Estas recomendaciones se hacen extensivas a la Generalitat como Administración responsable de estas escuelas en Cataluña.

Las recomendaciones del Defensor del Pueblo llegan después de haber recibido más de 150

quejas procedentes de los distintos sectores de la comunidad educativa de las escuelas infantiles en contra del nuevo modelo que está llevando adelante el Ayuntamiento de Barcelona.

Este resultado es fruto del trabajo del equipo del Adjunto para la Defensa de los Derechos de los Niños.

El documento completo emitido por el Defensor del Pueblo se puede consultar en nuestro apartado de «actualidad» en nuestra página web:

www.revistainfancia.org



SEMINARIO de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL para la EDUCACIÓN PREESCOLAR (OMEP)

VII Encuentro internacional de EDUCACIÓN INICIAL y PREESCOLAR del CENTRO DE REFERENCIAS LATINOAMERICANO para la EDUCACIÓN PREESCOLAR (CELEP)

ASAMBLEA MUNDIAL Y REUNION DEL EJECUTIVO DE OMEP

"El Proceso educativo para el desarrollo de la primera infancia: Su pertinencia y calidad"



en La Habana, Cuba

Del 10 al 15 de julio de 2005, en el Palacio de Convenciones de La Habana, OMEP y CELEP organizan el evento: «El proceso educativo para el desarrollo de la primera infancia: su pertinencia y calidad».

Este seminario y encuentro internacional se propone:

- Mostrar las bases teóricas y metodológicas de la educación cubana para la infancia de 0 a 6 años y su concreción en la práctica.
- Conocer el estado actual de la educación inicial y preescolar en el mundo, sus convergencias y divergencias.
- Intercambiar experiencias sobre las distintas formas de organización del proceso educativo y su evaluación.
- Demostrar la importancia del educador como factor esencial de un proceso de calidad, así como promover alternativas de atención educativa en el hogar.

El programa científico preliminar del evento prevé la organización de conferencias temáticas, simposios, paneles, mesas redondas, talleres, foros, temas libres en las modalidades orales y póster, actividades todas ellas donde los participantes tendrán la oportunidad de intercambiar sobre investigaciones y experiencias adquiridas y en las cuales se espera poder contar con la presencia de destacadas personalidades académicas tanto cubanas, como también de otros países.

Paralelamente, se organizará una exposición de materiales para la Educación Inicial y Preescolar, y el Comité Nacional de OMEP Cuba está preparando un programa complementario de actividades sociales y turísticas.

Más información:

www.loseventos.cu/omep2005
www.omep.org.uk
www.cpalco.com

Antecedentes de OMEP

Registrada en 1948 y con sede legal en París, es representada en más de 70 países la Organización Mundial para la Educación Preescolar, entidad Internacional No Gubernamental dedicada a promover, para todos los niños del mundo, condiciones óptimas que les garanticen desarrollo y felicidad al interior de sus familias, instituciones y comunidades; presta ayuda a toda iniciativa encaminada a mejorar la educación preescolar y brinda su apoyo a las investigaciones científicas que puedan influir en dichas condiciones, además de contribuir al buen entendimiento entre los seres humanos y, a través de éstos, a la paz en el mundo. La OMEP tiene un estatus consultivo y operacional ante UNESCO, UNICEF, Consejo de Europa y es representada a nivel internacional en las reuniones de estos organismos.

Antecedentes de CELEP

El Centro de Referencias Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) es una institución del Ministerio de Educación de la República de Cuba, creado en 1998, como respuesta al reclamo de los educadores participantes en el Encuentro Pedagogía 95.

El CELEP propicia el intercambio permanente en torno a concepciones, enfoques, alternativas, métodos y perspectivas de trabajo, a fin de favorecer el óptimo desarrollo de los niños y las niñas en los primeros seis años de vida; tiene el propósito de promover y coordinar la labor técnica y científica de las ciencias pedagógicas en las edades tempranas y preescolar; estimular las distintas alternativas de educación en estas edades, así como, contribuir al perfeccionamiento del nivel profesional de los educadores y de todos aquellos que se relacionan con la educación de estas edades.

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña

El sábado 22 de febrero se celebró la segunda sesión de encuentro de la Red Territorial de Educación Infantil para poner en común y compartir las opiniones que en torno de cada uno de los temas de trabajo se habían elaborado en cada población o comarca, sobre: los tiempos, los espacios, las relaciones y las actividades. La siguiente reunión se celebrará en Rosa Sensat el sábado 12 de marzo.

Para más información y para poder participar en un grupo de trabajo en tu territorio o a través del fórum abierto:

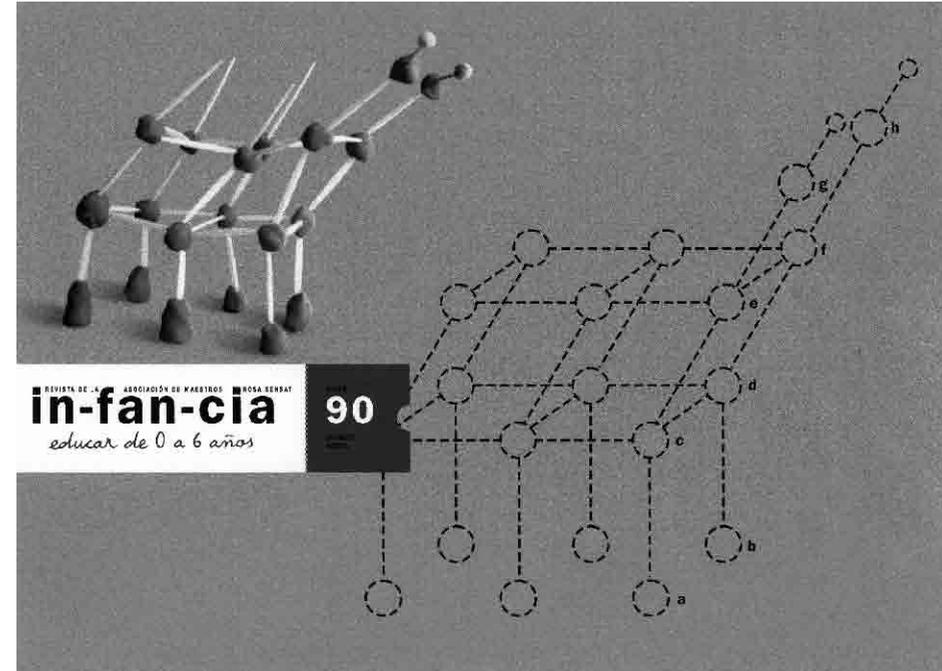
www.xtec.es/~jfernancq/

Federación de madres y padres de Escuela 0-3, en Cataluña

Más de ochocientas familias que tienen hijos de 0 a 3 años en escuelas 0-3 se han constituido en una Federación para defender la calidad de la oferta educativa en estas primeras edades.

Todas aquellas familias que estén interesadas en disponer de más información sobre el trabajo que ha emprendido la Federación puede contactar con Cesar Aguado:

cesaraguado@telefonica.net



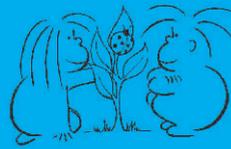
Nuestra portada

Construcciones moleculares

Combinar materiales para modelar (barro, plastilina, masa de harina, miga de pan, arena...) con otros que engarzan bien en material blando, como palillos, pajitas, palos, conchas, piedras... posibilita construcciones variadas en las que se experimenta con la masa y los huecos. El trabajo que supone conseguir el equilibrio, luchar contra el peso y mejorar los engarces nos parece sumamente interesante. El diálogo sobre las diferentes visiones que obtenemos dependiendo del lugar desde el que las miremos, es fundamental para comprender la escultura. Sí, hablamos de lo que hemos hecho, de cómo lo hemos hecho, de lo que nos ha costado, de por qué era difícil, de a qué se parece, estamos trabajando la representación y uniendo varios lenguajes que nos ayudan a estructurar el pensamiento, a construir la inteligencia.

II Encuentro

«La Educación Infantil 0-6 años. Un Derecho»
en Córdoba



El objetivo de la Plataforma de Educación Infantil 0-6 años es sensibilizar a la sociedad y a los responsables políticos sobre la Educación Infantil de 0-6 años que se ha visto agredida por la LOCE. Sensibilizar:

- De la importancia de esta Etapa Educativa que coincide con la 1ª etapa evolutiva, de aquí la relevancia de no dividirla, que se reconozca su carácter educativo sin menoscabo de sus funciones de carácter social.
- Del derecho de la niña y el niño a la educación desde su nacimiento.
- De que es el mejor momento para compensar los déficits de partida de todo tipo.

La Educación Infantil es un Derecho, lo que nos hace exigir y luchar por unas Escuelas Infantiles específicas 0-6 años, que estén dentro de una Red Única regulada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En este trabajo de sensibilización y entre otras actuaciones cabe destacar las Jornadas de Debate

organizadas por el Ayuntamiento de Córdoba realizadas el pasado año, que reunieron a 150 personas de Córdoba y Provincia.

Ahora la Plataforma quiere celebrar un nuevo encuentro, que se hace particularmente importante por la nueva situación, llena de esperanza, que se abre con la paralización de la LOCE. Por eso, la Plataforma de Educación Infantil 0-6 años, con la colaboración de la Diputación de Córdoba, Instituto de Asuntos Sociales, organiza el 9 de abril de 2005, en Córdoba, en el Salón de Actos de la Diputación, el II Encuentro: «La Educación Infantil 0-6 años. Un Derecho».

Así mismo la aparición del documento «14 Propuestas de Infancia a la Ministra de Educación» que reclama su difusión, debate y ser asumido por las personas implicadas en la dignificación de la Educación Infantil en la provincia de Córdoba, por su oportunidad, actualidad y carácter progresista.

Inscripción e información:

Fax: 957486216

escuela.infantil@ayuncordoba.es



Antonio VENTURA (1999):
No todas las vacas son iguales
Caracas, Camelia.

Este libro es original, pues ¿quién se atrevió a decir que todas las vacas son iguales? Ya conocíamos la vaca de Bernardo Atxaga, pero las vacas de esta narración son desconocidas y curiosas: vacas modernas, vacas postmodernas, vacas lúdicas, vacas románticas, vacas astrólogas, etc. Todas vacas y todas diferentes, vacas pastando en mundos plurales: mundos negros, mundos blancos, mundos enroñados,... vacas dispuestas a conectar con cualquier lector o lectora, muuu!, muuu!

Y nos preguntamos: ¿con qué figura geométrica podemos comparar una vaca?, ¿con el cuadrado?, y ¿con qué animal la podemos comparar?, ¿con las personas tal vez?

Quizá, no sabemos por qué, las vacas que aparecen en este libro nos resultan muy familiares y, porque son tan cosmopolitas, nos resultan muy hermosas.

Este libro recibió el premio Lazarillo de Ilustración 1999.

A partir de 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades y
Educación
Mondragón Unibertsitatea

Bambini, enero de 2005WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«Le culture dell'infanzia»

Tullia Musatti

«Una proposta di legge zerosei anni»

Luisa Carminati

«Padri in gioco»

Enrico Aliprandi, Lorenzo Fronte, Paola Nicolini

«I laboratori per la formazione»

Claudia Bevilacqua, Anna Tava

«Piccoli grandi distacchi, piccole grandi crescite»

Paolo Bozzato, Carla Campini

«I bambini stranieri nelle scuole e nei servizi educativi»

Clara Silva

«Il protagonismo dei bambini nel piccolo gruppo»

Sara Zingani

«Il principio dei ceci»

Penny Ritscher

«Dentro alle storie»

Giulana Pento

«Tempo del bambino, tempo della natura»

Gaetano Greco, Teresa Soatti

Cuadernos de Pedagogía, núm. 342, enero de 2005WEB: www.cuadernosdepedagogia.com

«Happy birthday, Dalí!»

Anna Leeds

«La informàtica en el aula»

Jaioine Elguezabal

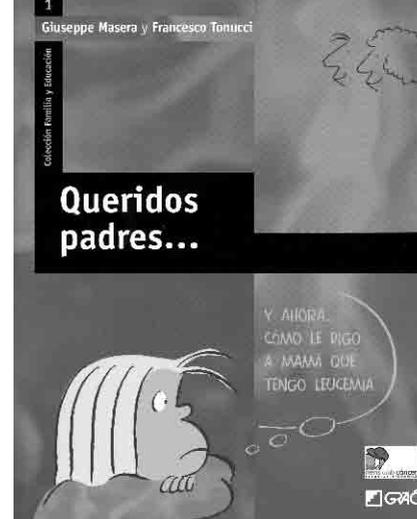
«Entrevista... Edgar Morin»

Rafael Miralles

Scuola Materna, núm. 8, enero de 2005Web: www.lascuola.it

«Il bambino competente»

Rita Gregori

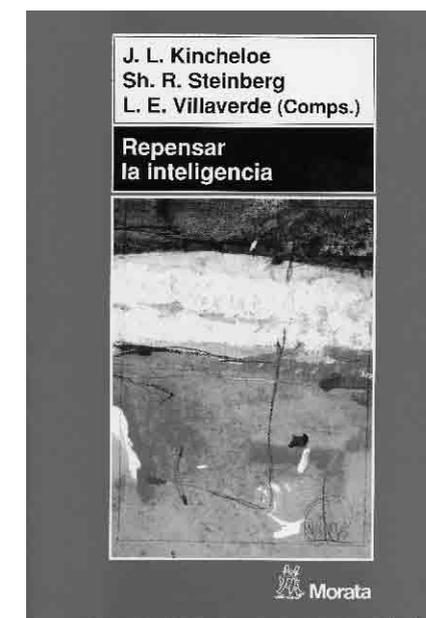


G. MASERA, F. TONUCCI: **Queridos padres...**, Barcelona, Graó, 2004.

Un libro de consejos y propuestas, presentados con el lenguaje irónico de la viñeta, para aquellos padres a los que se les ha comunicado de repente que su hijo ha contraído la enfermedad de la leucemia. Comienza, sin duda, una experiencia dura y difícil; sin embargo, las esperanzas de curación en la actualidad son muy grandes y, para aprovecharlas, se debe vencer el miedo y el aislamiento, y sumar las fuerzas de todos los implicados en la salud del pequeño. Médicos, padres, maestros y, en especial, el propio niño son los protagonistas de esta alianza terapéutica. Una vez superada la prueba, la familia se siente casi siempre más serena y reforzada.

J. L. KINCHELOE, Sh. R. STEINBERG, L. E. VILLAVERDE (comps.) : **Repensar la inteligencia**, Madrid, Morata, 2004.

La inteligencia es una materia que genera debate. En esta obra se hace un repaso crítico de los estudios que, desde la psicología, se dedican a la inteligencia y después se aplican en las escuelas. Diversos investigadores muestran las prácticas antidemocráticas y fuera de contexto con que trabajan algunos expertos: los resultados impiden la construcción de alternativas educativas y sociales más liberadoras. Se requiere a todos cuantos están comprometidos con la mejora de la escuela para que se involucren en proyectos que ayuden a construir una educación democrática de verdad.



Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 2005 (IVA incluido):
 España: 42,20 euros
 Europa: 48,20 euros
 Resto del mundo: 51 euros / 65 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

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

Firma del titular

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

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mònica García

Consejo de Redacción: Marta M.^a Álvarez, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Pilar Martínez, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Antonio Rodríguez

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez
Asturias: Marta M.^a Álvarez, Jorge Antuña, M.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, Delia Suárez, M.^a Dolores Suárez, Cándida R. Toledo
Cantabria: José Antonio Arce, Isabel Bolo, M.^a Cruz Cruz, M.^a Paz Muñoz
Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla
Castilla-León: Helena del Amo, J. L. Barrio, Gloria Domínguez, M.^a Carmen Soto
Euskadi: Nerea Alzola, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

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

Extremadura: M.^a Encarnación Ambrona, Carmen de Tena, M.^a Paz Pellisa, Alicia Pérez

Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, María Mallol, Sol Martín, Lulgarda Reig

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

Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.^a Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Cubierta: Escuela Pública Amos de Escalante, de Torrelavega, Cantabria. Grupo de 5 años.
 Maestra: Michi Muñoz

Impresión: Gráficas y Encuadernaciones Reunidas. Tambor del Bruc, 6.
 08970 Sant Joan Despí (Barcelona)

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

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

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

P.V.P.: 6,75 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

