

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

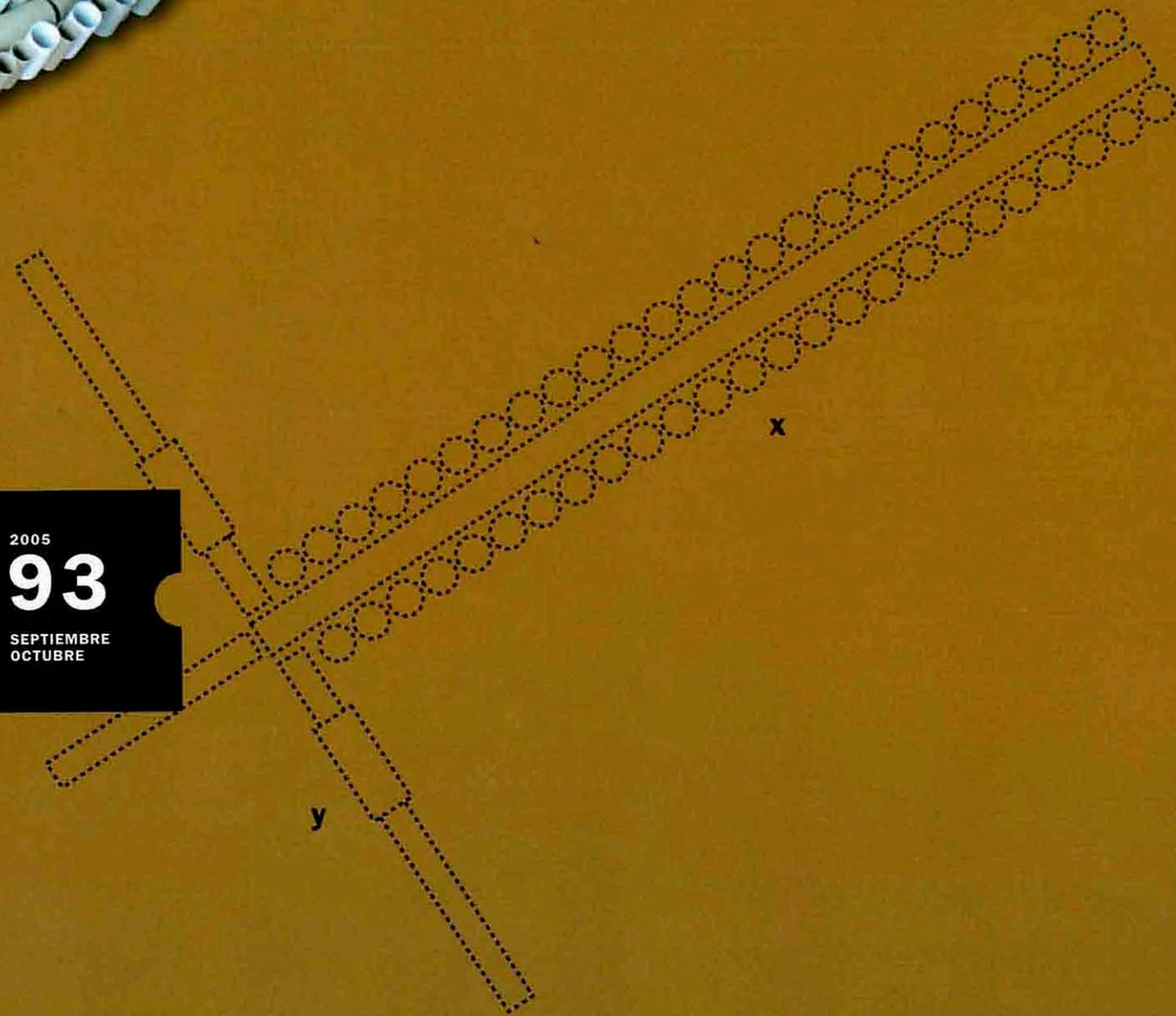
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2005

93

SEPTIEMBRE
OCTUBRE



Una encrucijada

El curso que justo ahora comienza es para la educación infantil un curso excepcional. Un curso en el que se decidirá su futuro, y, con él, el de los miles de niñas y niños de 0 a 6 años; será aprobada la LOE, la nueva ley de educación, y, posiblemente, muchos gobiernos autónomos abordarán el reto de redactar una ley de educación propia; por lo tanto es un curso que exigirá poner mucha atención a las decisiones que se vayan tomando.

El curso pasado finalizaba con un gran reto para la educación, el 14 de julio se aprobaba en Barcelona, el marco de la 40 Escuela de Verano de Rosa Sensat una Declaración en favor de Una Nueva Educación Pública. Una Declaración que abre fronteras entre países, entre niveles educativos, entre la educación formal e informal, entre teorías y prácticas, entre norte, sur, este y oeste, entre realidad y utopía, una Declaración que ha sido suscrita

por miles de madres y padres, de maestras y maestros y ciudadanos que tienen esperanza en transformar la propia realidad, y, por lo tanto, se comprometen juntos a avanzar transformando positivamente la cotidianeidad de los niños y los jóvenes y a exigir nuevas políticas educativas para todos ellos.

También el curso pasado finalizaba con un encuentro de todo el Estado para compartir el sueño de un futuro posible en educación infantil. Un encuentro que más allá del tiempo compartido abría un proceso, de rigor, de autoexigencia, de entusiasmo, de sentirse acompañado, de nuevas complicidades para seguir trabajando juntos, y con todo ello surgían nuevas ideas para seguir trabajando en favor de la educación emancipadora desde las primeras edades.

Página abierta	¿Las gallinas comen huevo?	Enrique Ontiveros	2
Educar de 0 a 6 años	Las hermanas Agazzi	Sabala Ribas	4
	Loris Malaguzzi, soñar la belleza de lo insólito	Alfredo Hoyuelos	5
Escuela 0-3	Las actividades	Donatella Giovannini	13
	Un tiempo para comenzar y un tiempo para esperar	Nancy Bello, Teresa Boronat, Misericòrdia Olesti	22
Buenas ideas	¿Preocupa a las familias el uso de las nuevas tecnologías?	Grupo de Informática de Rosa Sensat	26
Títeres	Y, por pies, desatascadores	<i>Infancia</i>	27
Escuela 3-6	Historia de un espacio	Ane García	28
	Dos orillas camino de la escuela	Salomé Déniz	31
	El papel del maestro: hacer lectores y escritores	Montserrat Fons	34
Infancia y salud	Tiempo para dormir	Anna Casajuana	40
Informaciones			43
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

Este proyecto, realizado por el grupo 5 años B, surgió tras una visita al Aula de Naturaleza de Primaria. Fuimos a ver una camada de conejitos que había nacido hacía poco, y nos quedamos maravillados: había gallinas, conejos, patos, gansos, corriendo, en corral, bañándose... La experiencia nos dejó a todos impregnados de una sensación de magia, y, al día siguiente, recibimos una carta: la maestra encargada del Aula de Naturaleza nos agradecía la visita, y nos invitaba (¿retaba?) a escribirle con todo lo que averiguáramos sobre gallinas y conejos.

Y los niños respondieron con una pasmosa naturalidad: «Ah, pues le escribimos!»

Los previos

Pero, claro, teníamos que ver qué sabíamos. En la asamblea, comenzamos a hablar sobre el asunto, pero resultó que sabíamos pocas cosas, relacionadas principalmente con la alimentación:

- «las gallinas beben agua»
- «los conejos comen hierba»

Y algún conocimiento extraño:

—Una gallina se comió un gato, yo lo ví. (Brahim)

La escuela Juan Caro Romero, de Melilla, atiende a una población escolar musulmana, de entorno desfavorecido. Ello nos hace plantearnos nuestro trabajo como un reto por compensar las limitaciones en las que estos niños y niñas crecen.

Enrique Ontiveros

—¡¡No, hombre!!» —respondieron unánimemente indignados los demás.

Así que les eché una manita, planteando preguntas: ¿las gallinas vuelan?, ¿los conejos nadan?, ¿las gallinas comerán huevo?...

¿Las gallinas comen huevo?

Y en esta dinámica, despacito, conseguimos sacar unos objetivos de investigación.

Había que buscar la información. ¿Dónde? Pues en los libros, claro, que es donde se busca cuando se quiere saber algo. Así que visitamos nuestra biblioteca, y en grupos de 3, iban revisando los libros de animales. Cuando un grupo encontraba algo (principalmente por las imágenes), parábamos y yo lo leía a todo el grupo.

La idea era recopilar información, para añadirla al mural de conocimientos, e incorporarla al rincón del corral. Lo importante fue que los niños se enfrentaron a una nueva experiencia que les acercaba a la tecnología, y que llevaba una carga de autonomía y responsabilidad al manejar la fotocopidora.

Pero, estamos en el siglo XXI. ¿Íbamos a despreciar las redes de información? No. Así que, nos fuimos al edificio de Primaria y, tutorizados por los niños de 6º, bastante acostumbrados al tema, estuvimos navegando por Internet y buscamos en varias páginas información sobre el tema.



problemáticos, esta actividad tuvo para nosotros un valor especial.

- un acercamiento verdaderamente funcional a las TIC
- y, como el curso siguiente pasan, con 6 años, al colegio de Primaria, nos sirvió para familiarizarnos con el entorno que los acogerá el curso siguiente.

No solo obtuvimos información, también muchas otras cosas:

- ver a los de 6º, con el cuidado y atención con que se responsabilizaron cada uno de un pequeño, y a los pequeños encantados de ver a uno de los «mayores» enseñándoles a trabajar con los ordenadores. Teniendo en cuenta que en nuestro cole, situado en un barrio de población desfavorecida, los alumnos de 5º y 6º a veces resultan

- Modificamos un poco la disposición de la clase, y pudimos instalar un rincón para el Proyecto. Me interesaba que fuera algo muy estético, así que
- forramos el espacio de papel continuo azul
- compramos heno, para que pareciera un verdadero corral. El contacto con el heno fue un auténtico festival sensorial para los niños, y además ¡la clase olía siempre estupendamente!

- lo convertimos en una auténtica granja: hicimos en clase unas gallinitas hechas con plastilina y papel arrugado, y unos conejitos simpatísimos con cartón de huevos y algodón, que parecían asomarse de entre el heno. Aquello se convirtió en un auténtico ejército de 50 animalitos dispuestos por el rincón.
- y ahí disponíamos todo el material que surgía durante el proyecto

El carnaval

Entre todo este trabajo, se nos presentó el Carnaval. Yo no tenía ganas, pero ellos no tenían ninguna duda: hay que disfrazarse de pollitos!! Y con bolsas de basura amarillas, piezas de cartulina, y unos vasos de plástico rojos para el pico, sacamos un lucidito modelo de pollito, que hicimos en clase, y que lucimos en la fiesta de Carnaval.

Y, presentándose como la comparsa de «Los pollitos», cantamos una chirigota compuesta para la ocasión:

«Somos los pollitos
aprendemos a leer
hacemos tanta tarea,
que ni tomamos café.
Pero queremos ser
Los mejores pollitos de España
¿y el maestro mientras qué hace?
¡nos regaña y nos regaña!»

Kika

Pero, la gran estrella del Proyecto fue Kika. Adquirí una cría de conejo, con su equipamiento, para llevarla a la clase.

No se lo esperaban, y el día que llevé a la coneja a la clase, les encantó, pero no comprendían que era nuestra. Al día siguiente, cuando la encontraron de nuevo allí, jempizaron a asimilar que iba a ser parte de nuestra familia!

Hicimos una asamblea para hablar de lo que implicaba tener a la coneja, las responsabilidades que había que asumir. Ellos, con sus benditos 5 años, se centraban en los aspectos afectivos:

- Hay que quererla (Karim)
- Sí, y cuidarla (Iman)
- Sí, y también quererla mucho (Sufian)
- Y cuidarla (Fatima)

Así, que con mucho trabajo, conseguimos ir concretando un poco las normas:

- limpiar la jaula cada dos días
- darle comida y agua limpia diariamente
- tener mucho cuidado de no aglomerarnos ante la jaula, porque se asustaría y la podíamos tirar.



Y la estancia de Kika dio mucho juego:

- se establecieron parejas de trabajo, que cada día atendían a Kika (con el tiempo, llegaron a atenderla ellos solos, sin mi supervisión)
- hicimos una votación para ponerle el nombre (Kika)
- colaborábamos trayendo comida de la casa (zanahorias, manzanas...)
- recibimos visitas de las otras clases, para ver a nuestra coneja
- y les hizo experimentar la responsabilidad de cuidar a alguien más pequeño y vulnerable que ellos

Kika se convirtió en un auténtico factor de afectividad en la clase. Fue fabuloso verla moverse tranquilamente entre nuestras piernas mientras trabajábamos o estábamos en la asamblea.

Y al fin, los muralillos

El Proyecto buscó responder a la maestra, con nuestros conocimientos sobre gallinas y conejos. Habíamos ido escribiendo en un mural todos los conocimientos que incorporábamos. Decidimos que en vez de una carta le enviaríamos el mural. Y que haríamos un «muralito», para llevárnoslo a nuestra casa.

Así, que en A3, cada niño fue copiando cada uno los distintos puntos del mural. Conseguí por el ordenador imágenes que tenían relación con cada punto, y lo iban recortando y pegando conforme escribían cada renglón; así, quedó un vistoso mural «lectovisual».

Además, cogimos la plastificadora (otra vez la tecnología), y los plastificaron ellos mismos, para que no se les estropeará, y enviamos uno como regalo a la maestra del Aula de Naturaleza, con lo que dimos por cumplido el proyecto. ■

«... el cambio que sobreviene en nuestra escuela es el traslado del centro de gravedad. Es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la Tierra al Sol. En este caso, el niño se convierte en el Sol, hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; él es el centro respecto al cual se organizan». En estas palabras Dewey define el concepto de Nueva Educación. En efecto, si quisiéramos encontrar un punto concreto de partida para la «educación nueva», tendríamos que buscarlo en el gran pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952). Antes de él predominaba en la pedagogía europea y americana la concepción herbartiana de la educación, que ha llenado casi todo el siglo XIX. Dewey rompe con la tradición

para organizar el currículum escolar en función de la edad del alumnado.

Las hermanas Agazzi intentan organizar una nueva escuela para los niños y niñas de tres a seis años. En este sentido, Rosa Agazzi denuncia en el Congreso pedagógico italiano de 1898, la mediocridad de la higiene y del proyecto pedagógico en las aulas infantiles italianas, ella insiste en la importancia del trabajo manual, el ejercicio físico, la construcción del material escolar por parte de los niños y niñas y, lo más importante, el trabajo en común de las profesoras y del alumnado.

El objetivo principal es el de fomentar el audiodactismo y la creatividad en los niños y niñas, para lo cual intentan crear en la escuela un ambiente hogareño de libertad y trato espontáneo; una con-

tinuación de la vida familiar. El método de enseñanza va de lo concreto a lo abstracto. Las actividades educativas se agrupan en seis ámbitos:

1) *Ejercicios de la vida práctica* como poner la mesa,

ordenar el material, transportar leña...

2) *Ejercicios de lenguaje oral*. El lenguaje se desarrolla sobre todo por medio de la conversación sobre los objetos que los niños y niñas llevan a la escuela, o bien a través de la lectura de imágenes o de juegos con estas imágenes.

3) *Ejercicios de discriminación intelectual*. Se realizan clasificaciones, emparejamientos, diferencias, asociaciones...

4) *La jardinería y la horticultura*. Donde se demuestra la conexión con el medio donde viven los niños y niñas.

5) *El canto*. Está concebida como actividad intrínsecamente educadora.

6) *Ocupaciones sedentarias*. Colecciones libres, dibujos libres, conversaciones, recorte de papel, etc.

Por último, el juego preside la mayoría de las actividades ya que se le considera un elemento primordial de la educación.

Al material didáctico las hermanas Agazzi lo denominan «el museo de los pobres» ya que se utilizan todo tipo de objetos de la vida cotidiana. Son materiales simples y recogidos del mundo de los niños; los pequeños coleccionan objetos (cajitas, clavos, semillas, botones, etc., que luego reúnen en el ya mencionado «museo de los pobres». Este material se clasifica en:

a) *material didáctico* para la vida práctica y el juego

b) *material especial* para la discriminación sensorial, para desarrollar la observación y para la iniciación al lenguaje.

Este último aspecto (iniciación al lenguaje) tiene una especial importancia, estimulando la libre conversación y el conocimiento del mayor número posible de nombres de objetos para enriquecer el vocabulario.

La experiencia llevada a cabo por las hermanas Agazzi se refleja en algunas de sus obras bibliográficas entre las que mencionamos: *La lingua parlata* (1898), *L'Abbici del canto educativo* (1908), *Bimbi cantate* (1911), *L'arte delle piccole mani* (1929), *Guida per l'educatrice dell'infanzia* (1932), *Come intento il museo didáctico nell'educazione dell'infanzia o della fanciullezza* (1933). ■

Las hermanas Agazzi el niño convertido en Sol

Sabela Rivas

herbartiana e inicia con sus obras y con sus instituciones la «educación nueva».

Las hermanas Rosa (1860-1951) y Carolina (1870-1945) Agazzi fundan en 1912 en Mompiano junto a la ciudad de Brescia, un jardín de infancia en el que llevan a cabo la plasmación práctica de las ideas que fundamentan la Escuela Nueva y que se habían ido gestando a lo largo del siglo XIX y, más concretamente, el pensamiento pedagógico de Froebel que, a finales de los años 1880, conduce a suprimir las lecciones de lectura y de escritura en las aulas de Cremona



Cada nueva realidad estética da una nueva definición a la realidad ética del hombre, ya que la estética es la madre de la ética. Las categorías de «bueno» y «malo» son, en primer lugar y sobre todo, categorías estéticas.

JOSIF BRODSKIJ¹

Loris Malaguzzi

soñar la **belleza** de lo insólito

La niña, el niño, se salta las reglas y los tópicos en su aproximación al mundo. Malaguzzi apunta que el pequeño, como los artistas, es capaz de ir más allá, de dotar de nuevo significado lo que le rodea. En sus ojos, se lee la sorpresa de lo nuevo, cargado de posibilidades, inédito. Hay, en consecuencia, una propuesta estética, a la que hay que abrir la escuela con una educación que supere los cánones establecidos y el aburrimiento, que permita elegir, construir nuevas combinaciones. Una educación transgresora.

Alfredo Hoyuelos

Si por estética entendemos, como señaló Bateson, ser sensible a la estructura que conecta las cosas y acontecimientos, podemos afirmar que Loris Malaguzzi fue un impulsor vital de la estética. El extrañamiento, el asombro y la seducción estética son algunas de las estrategias que puso en acto para conseguir que educación y estética fueran una sola cosa.

El extrañamiento

Malaguzzi amó la estética de lo insólito. No soportaba la rutina, la clonación estereotipada y tópica que llevan a la educación a una repetición absurda. Buscó, de este modo, como el artista, la estética de conocer lo nuevo, o de ver lo cotidiano con las lentes de lo inaudito.

Pero para que esto suceda, comentaba, es necesario aprender a escuchar. La escucha nos ayuda a entender cómo los niños piensan y creen que crecen. La escucha nace, también, de hacer extraño lo familiar. Se trata de entender en profundidad el concepto de *ostraneny*; un término acuñado por Sklovskij, que poetas como Rilke², Majakovskij³ y Akmatova desarrollaron y que Loris vivió. Bruner, también, al reflexionar sobre la experiencia de Reggio, así lo ha entendido:

“Niños y niñas deciden el significado de las palabras en un juego admirable y limpio que regala a los objetos y a los actos una existencia que se renueva y no acaba nunca.”

[...] la palabra rusa «ostranenyi» significa «hacer extrañas o alienar las cosas que nos parecen familiares para poderlas examinar de una manera nueva o para poder reflexionar sobre lo que estamos haciendo». Los poetas, trataron de lanzar una mirada nueva sobre el mundo y fueron un peligro para cualquier forma de dogmatismo y, a menudo, fueron hechos prisioneros en las cárceles de Stalin. Vivir como poeta o practicar la «ostranenji», vivir la «experiencia del extranjero» significaba vivir peligrosamente.⁴

También Gianni Rodari, fuente continua de inspiración para Malaguzzi, nos habla de este tema:

La función del arte es transmitir la impresión del objeto como visión y no como reconocimiento. El procedimiento del arte es el procedimiento del extrañamiento del objeto. Para hacer de un objeto un hecho artístico es necesario extraerlo de la categoría de los hechos de la vida... agitar el objeto... extraer el objeto de la serie de asociaciones cotidianas.⁵

Este *extrañamiento* tiene que ver, directamente, con la idea de los *ready-made* de Duchamp o con las obras del pop-art, aunque toda obra de arte o artista –por definición– participan de esa idea. Y esta *ostranenyi sklovskiana* de la que también habla Malaguzzi⁶, es un principio y una estrategia para escuchar y desvelar esa estética del conocer infantil. Por eso sorprenden tanto sus apreciaciones que nacen de la escucha de los niños. Escuchar es estar alerta para dejar de considerar las cosas como naturales y obvias. En esto ayuda esa actitud de extrañeza que rescata de la evidencia trivial lo extraordinario e inesperado que existe en las palabras, en los gestos, en los dibujos y en las miradas de los niños. Es necesario desconfiar de lo evidente para

buscar significados más profundos de lo que parece banal. Esto convierte en más divertida una profesión como la del educar. Veamos, en este sentido y a modo de ejemplo, un hecho aparentemente banal para desvelar cómo Malaguzzi narra la experiencia de unos niños jugando con unos tubos de goma y el significado que les atribuye:

¿Quién ha dicho que un tubo de goma no es más que un tubo de goma? (...) Si alguno de nosotros hubiese descubierto otros significados menos habituales al tubo de goma, que sé yo, por ejemplo que pudiese ser una serpiente pitón que se enrosca y que puede estrangular, quizás lo hubiesen tratado de loco y arrestado.

No es así; no es lo mismo si lo hacen los niños. Entonces toleramos, miramos con suficiencia, pensamos que es lícito hacerlo en esa edad, pero después, crecerán... y...

Verdaderamente somos grandes, auténticos ignorantes y formidables auto-castrados.

¿Quién dice que los niños tienen un vocabulario reducido, una competencia lingüística reducida?

Probemos a darles a ellos este banal tubo de goma y veremos inmediatamente con cuánta riqueza de invención, libertad, auténtica capacidad de pensamiento, explosión interpretativa y fecundidad de vocabulario, son capaces de poner en su juego. Cuando parece que el juego se acaba, entonces los niños son capaces de inventar otro y el tubo de goma, ¡míralo!, dócil, está increíblemente disponible a disfrazarse infinitamente, a combinarse en volteretas y significados subversivos.

Recordad el famoso encuentro de Alicia con Cabeza de Huevo que, como uno que hace encíclicas, se acredita como un déspota absoluto de la palabra: «Cuando yo uso una palabra, yo decido qué significa».

Bien. Los niños, avergonzando al propio Carroll y a las interpretaciones freudianas que hoy están de moda, son, todos, cabezas de huevo ya que el significado de las palabras lo deciden en un admirable y limpio juego que es el que da la alegría de regalar a los objetos, y a los actos una existencia que se renueva y no termina nunca. Es como una alejamiento del final, de la muerte, de lo perentorio, una superación de las contradicciones.

Las imágenes fotográficas son una prueba, un documento vivo de lo que estamos diciendo: una confirmación de que la pedagogía y la didáctica no tienen necesidad de grandes instrumentos y aparatos complicados, necesitan –en cambio– de entrar y mojarse, confiándose a lo no previsto, ¿cómo decir? *Al limerik*, al juego del sinsentido inglés.

El tubo de goma es, lo primero de todo, un limerik, un instrumento, un material para descubrir, ahora, que es allí, entre las manos libres de los niños, una especie de monstruo para domarlo, que no se puede controlar y que se escapa.



“Esta capacidad de mirar las cosas con ojos de novedad es la innovación educativa.”

También, en otras versiones más comunes, pero también muy placenteras, es una gran garganta que puede llenarse de agua y que puede conducir ésta del monte a la llanura.

Pero también el tubo, si se empeña, puede ser un Arco del triunfo sobre el que pasar divirtiéndose.

Entonces el tubo tiene necesidad de un alma y se la podemos dar si es una serpiente gigante que desciende de las lianas para jugar al cucú.

Pero el tubo de goma puede, también servir como una larga brida para el caballo y el caballero que va a cazar aventuras en el valle solitario (...)

La pedagogía está en los niños, pero no sólo en los niños, está ligada a la acción. También Sartre dice que la «imaginación es un acto, no una cosa...»

(...) El tubo de goma, el banal, ahora sube a lo más alto y con la ayuda de los niños da la razón a Jean Paul Sartre. Que no es poco.⁷

Esta capacidad de mirar las cosas con los ojos de la novedad es lo que, en otras ocasiones⁸ hemos definido como innovación educativa; es decir, como una recreación circular en la búsqueda (como demanda o solicitud) de nuevos puntos de vista interpretativos, interdependientes e intercambiables en contextos específicos, de las aparentemente mismas actividades que siempre hemos venido efectuando. Si perdemos la aptitud de re-interpretar (o innovar) lo que, aparentemente, siempre venimos haciendo puede llevarnos a una rutina inercial. Buscar el entusiasmo en lo nuevo como diferente en el qué, sin pensar que lo diverso puede estar en la capacidad potencial de mirar de otra manera lo mismo (lo que ya no es igual) para abrir nuevas expectativas del ver y del saber estar.

Significa, de alguna forma, poner en práctica lo que algunos definen como «observación flotante»:

Consiste en mantenerse vacante y disponible, sin fijar la atención en un objeto preciso sino dejándola «flotar» para que las informaciones penetren sin filtro, sin aprioris, hasta que hagan su aparición puntos de referencia, convergencias, disyunciones significativas, elocuencias...⁹

El asombro

Para Loris, es necesario que nos demos cuenta, en primer lugar, del asombro que se lee en los ojos de los niños:

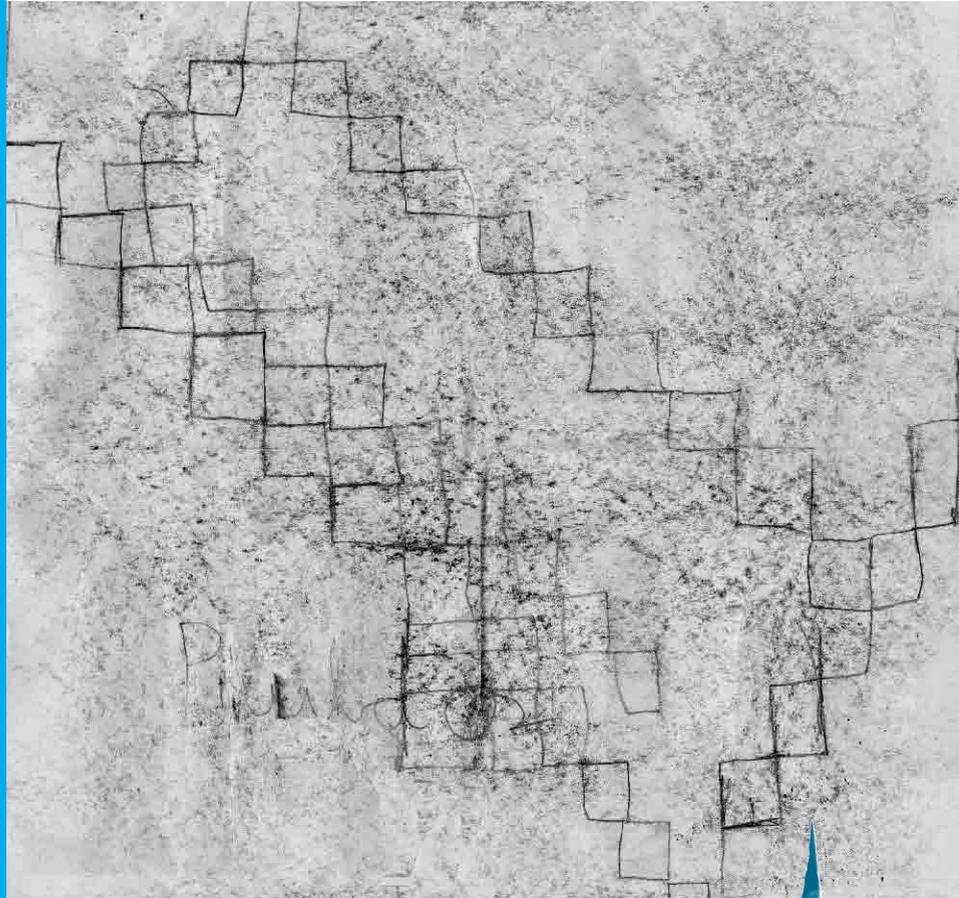
Trabajar con los niños quiere decir tener que hacer las cuentas con pocas certezas y con muchas incertidumbres. Lo que nos salva, es el buscar y no perder el lenguaje de la maravilla que perdura, en cambio, en los ojos y en la mente de los niños. Es necesario tener el coraje de producir obstinadamente proyectos y elecciones. Esto es competencia de la escuela y de la educación.¹⁰

Esta *fascinación* supone, para el pedagogo reggiano, una manera de entender y comprender los procesos de construcción del niño. Un asombro que, Malaguzzi, distingue curiosamente de la maravilla. Aquél nos hace estremecer de emoción. Se trata de una actitud de atención y de espera que puede conseguir aumentar el asombro del niño o reducirlo a la nada, matando las potencialidades originales de una criatura que necesita investigar y asombrarse para crecer. El asombro es esa emoción sutil que nos pone alerta para buscar los significados importantes de las cosas que vemos, sentimos o reconocemos.

Se trata de saber si podemos trabajar sobre el asombro infantil o, si en cambio, éste se queda en una especie de incógnita de la que no sabemos salir (...)

Quiero decir que el asombro sucede cuando el niño se da cuenta de que es autor y protagonista de su propio aprendizaje (...) Pensad, por un momento, en las relaciones que existen entre asombro y estrategia. (...) Lo que es importante es que entendamos que el asombro puede ser el instrumento que, no sólo, pertenece al niño, sino que puede ser un instrumento del que nos podemos servir para mantener alta la capacidad de tensión que el niño demuestra en su ritmo de exploración, de investigación. De esta manera, se convierte en un instrumento de una gran complejidad que debe ser mantenido.

No sé cuántos juegos de asombro y de sorpresa habéis transcrito en vuestro diario en el que recogéis las experiencias de los niños. Pero creo, sin lugar a dudas, que el asombro, a diferencia de la maravilla, es más sutil, más ligero, y puede ser reconocido porque merece la pena tenerlo como un tesoro. La maravilla puede ser encontrada, pero puede crear



dudas e interrogantes banales. No sabes nunca si puede ser una maravilla dramática o espectacular. En cambio, el asombro tiene un sentido solar, de plenitud, de eros, de fiesta que el niño consigue cuando ciertos acontecimientos generan ese asombro, o cuando se da cuenta de estar de frente a una especie de discrepancia, de pequeña vorágine o en un tipo de vértigo en el que reside el asombro.

El juego del «cucú» es un juego extraordinariamente estético. Es, aparentemente simple, pero la aparición del «otro» provoca una escalofrío en la espalda como cuando uno escucha emocionado una pieza musical (...) Basta un gesto o una mirada nuestra para que se pueda potenciar el asombro del niño o para que se pueda reducir.¹¹

Este asombro estético que produce el extrañamiento lleva a destapar esa idea del Padre Balducci y también de Gaston Bachelard, tan amada por Malaguzzi, del niño portador de lo inédito. Inédito en cuanto que conlleva la fascinación de lo desconocido, de la incertidumbre de lo escondido, de las posibilidades sumergidas que desean salir a una superficie para ser miradas; esa nostalgia del futuro de la que Malaguzzi habla.

La fascinación del niño no es ésa que un cierto romanticismo ha tratado de rescatar. Es una fascinación metafísica en el sentido que podemos intuir las posibilidades inéditas que hay. Y sentimos la condición humana en su sentido aureolar. Nosotros los adultos somos lo que somos.

El niño, en cambio, tiene el espejo y la transparencia de las posibilidades del hombre escondido. Quien está con él puede sentir siempre esta fascinación.¹²

Ahora bien, para que esta idea de lo inédito desvele toda su fuerza y toda su potencia es importante, para Malaguzzi, que seamos capaces de realizar una educación inexplorada, fuera de la retórica, de los cánones y de los marcos establecidos. Una educación que provoque, al mismo tiempo, desenfreno, tumulto, asombro, admiración y pasmo. En definitiva, escándalo.

“El asombro es la emoción sutil que nos alerta para buscar los significados importantes de las cosas que vemos, sentimos o reconocemos.”

“Aprender significa decidir y cada decisión es una elección entre diversas incertidumbres.”

Breton le dice a Buñuel cuando estaba a punto de morir: «Ahora, amigo mío, ya no hay ocasión para escandalizar a ninguno». Pero nosotros tenemos que encontrar el placer de provocar escándalos, tantos como se le pueda permitir a la pedagogía. Que pueda ser como un despertar inusual, que nunca hemos tenido. Esto nos permite ver el mundo como jamás antes lo habíamos visto. Encontrar y sentir esta novedad nos conecta con un pensamiento de Saint-Exupéry cuando dice que «no tenemos que olvidar nunca que cada uno de nosotros puede ser la ocasión de ser un hombre diverso». Y ésta es la dimensión que tenemos que buscar, también, en el niño.¹³

La seducción estética

Para Malaguzzi¹⁴ existe una estética del conocer antes que un conocer estético. Estas ideas, profundizadas por Donata Fabbri y Alberto Munari¹⁵, significan que lo que conseguimos realizar se connota dentro de un placer estético.

Se trata de un estado de ánimo que se complica y se perfecciona a través de una imprecisa y sutil tela de araña (que puede crecer como una trenza) que se percibe, mientras conocemos y hacemos proyectos, y que nos hace elegir entre modelos de acción, pensamiento o imaginarios, que tienen sus raíces (tal vez de donde viene) dentro de nosotros.¹⁶

Para conocer¹⁷ es necesario elegir entre incertidumbres pertinentes. Por lo tanto, aprender significa decidir, y cada decisión es una elección entre diversas incertidumbres. Pero esta elección no puede ser, sólo, un problema de lógica o de falsabilidad, como diría Popper, ya que se habla de incertidumbres y no de certezas. De esta forma, el ámbito de las elecciones tiene que pertenecer a un nivel que no sea el puramente racional. Humberto Maturana¹⁸ habla de la seducción estética como un marco de referencia que establece una *mirada poética* para conseguir

ese *bienestar natural* necesario para elegir y decidir. Por lo tanto existe una dimensión estética en el proceso mismo del conocer. Una dimensión que es una fascinación o esa *vibración estética* de la que habla Malaguzzi:

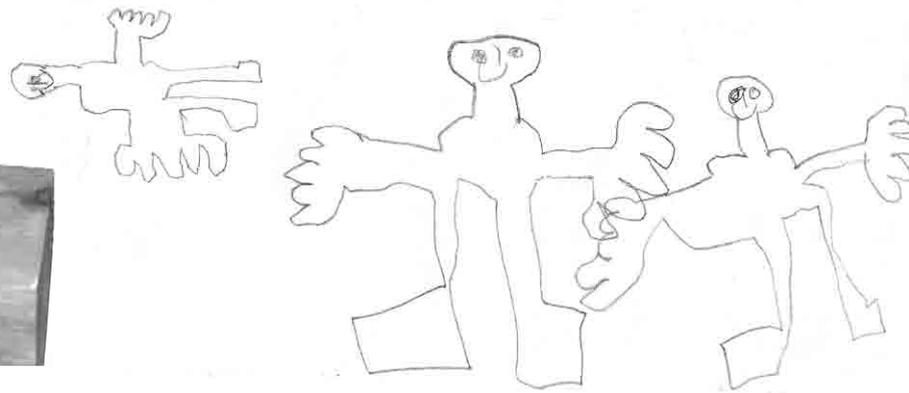
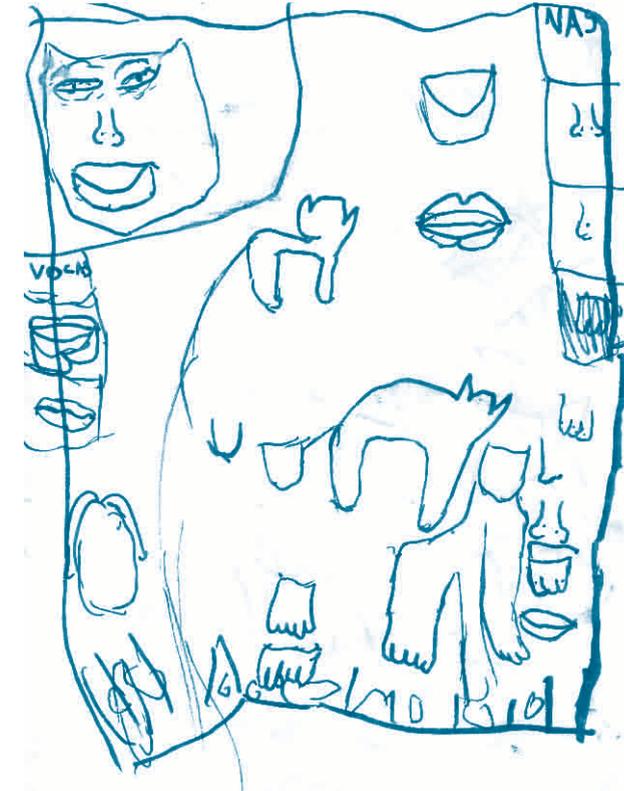
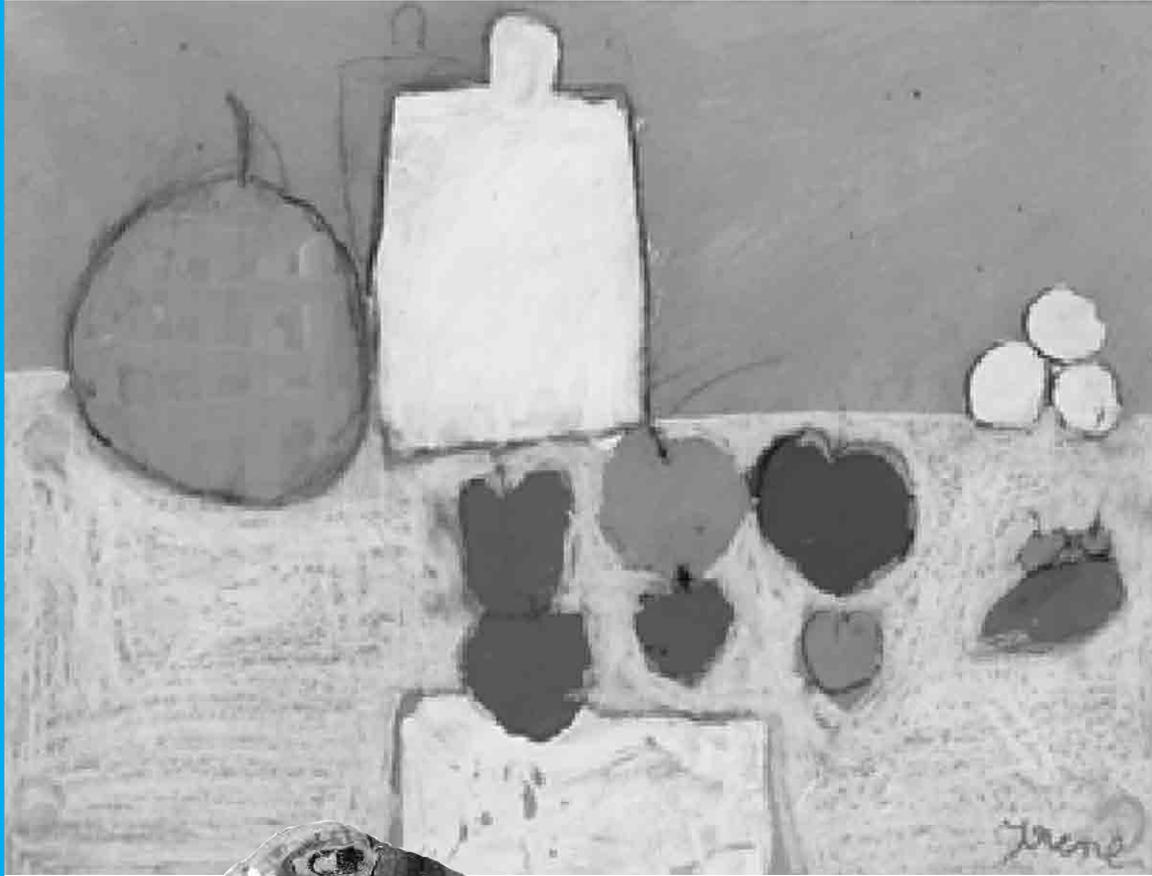
Ésta es esa vibración estética que nos impulsa a poner nombres a las figuras y a los colores. Figuras y colores que parecía que no existiesen. Esa vibración es, también, la que nos impulsa a mejorar los constructos de nuestra sensibilidad interpretativa y creativa, a descubrir los valores y los efectos del placer que se suscitan en nosotros y en los demás: un «atreimiento» para seducir y ser seducidos.¹⁹

Donata Fabbri²⁰ llama a este asunto proyecto estético. Este proyecto crea un marco de referencia, como un deseo, para elegir respondiendo fascinados a ciertos juicios relacionados con el gusto o placer estético. Una estética que nos cautiva cognitivamente y que nos lleva a interpretar el mundo desde ese coqueteo. Una seducción que, como decimos, no pertenece sólo al mundo de la racionalidad.

De esta manera, la seducción estética se convierte en una dimensión del conocimiento que ilumina algo que, tal vez, no pertenece sólo al mundo racional. Una dimensión que se siente, también, cuando hablamos, leemos, admiramos una imagen, encontramos un concepto o escuchamos una sinfonía.²¹

Además, la seducción estética, como comenta Malaguzzi, no es sólo un problema del conocimiento individual, sino que está en la base de la construcción intersubjetiva del conocimiento y en la relación cultural con el saber. Esta relación, para Alberto Munari, es una red extremadamente densa de interconexiones que forman un retículo o hipertexto por el que navegan nuestras decisiones de carácter cognitivo, moral y estético.

El problema, comenta el pedagogo reggiano, está en cómo ayudar a los niños a sentir esta seducción estética que está presente en los procesos de conocimiento y en la semiología de sus juegos lingüísticos, analógicos, artísticos y metafóricos de sus cien lenguajes.



“La pedagogía de Malaguzzi es transgresora porque lucha contra la acomodación, el aburrimiento y el tedio.”

Así lo ratifican, también, el importante testimonio de Howard Gardner y la inagotable investigación de su maestro Nelson Goodman cuando hablan de la «genialidad» de los vehículos simbólicos. Gardner habla, insistentemente, de la sensibilidad estilística de los niños –*molestos* digo yo, *connaisseurs* dice él– y de la simbología que provienen de sus juegos lingüísticos, analógicos y metafóricos. Juegos que hoy están rápidamente creciendo, sugeridos por la semiología que caracteriza la sociedad de la imagen y de la información consumista en la que vivimos que, sin duda, influyen en la multiplicación y sustracción del valor que tenían los viejos significados simbólicos.²²

La estética en Loris Malaguzzi

Por lo tanto, como relata Isabel Cabanellas, la estética en Malaguzzi debemos entenderla como una capacidad de la persona de entrar en resonancia con el mundo. En esta forma de conocimiento, él supo incluir el gusto por lo bello y por lo hermoso «entendido como experiencia y no como adorno vacío²³». Ésta es esa seducción estética de la que Malaguzzi fue un feroz y sensible defensor.

Decimos, también, que la pedagogía de Loris es estética por su capacidad de revelación, de desocultar lo esencial con relaciones nuevas entre acontecimientos que parecen lejanos, por su tensión capaz de transgredirse a sí mismo sin nunca traicionarse, y también por su aptitud de comunicación jeroglífica, metafórica y simbólica que multiplican nuestra imagen del mundo y de la infancia.

Su pedagogía es transgresora porque lucha contra la acomodación, el aburrimiento, el tedio. Busca intencionalmente –con amabilidad y pasión– la alegría, el optimismo y la ironía. Es transgresora, además, por su capacidad de asumir riesgos, de realizar elecciones y desafíos múltiples, y por su imaginación constante para transformar lo utópico en posible; y lo posible en real. ■

Notas

1. Josif Brodskij, en el discurso realizado con ocasión del Premio Nobel.
2. «Cuanto más silenciosos, pacientes y abiertos estemos (...) más honda y certeramente entrará en nosotros lo nuevo, mejor lo adquiriremos, más se hará destino nuestro, y más nos sentiremos familiares y próximos a él cuando un día "acontezca"» (Rainer Maria RILKE: *Cartas a un joven poeta*. Madrid: Alianza, 2001. pág. 79)
3. «Maiakovski es un gran talento o, como le define Blok, un enorme talento. Es capaz de presentar cosas que hemos visto muchas veces de una manera que nos parecen nuevas. Maneja las palabras y el diccionario como un maestro audaz que trabaja de acuerdo con sus propias leyes, guste o no guste su artesanía.» (Leon TROSKIJ, en MAYAKOVSKY, V.: *Poemas 1913-1916*, Madrid: Visor, 1933, pág. 9.)
4. Jerome BRUNER: «Praticare la 'ostranenji' ovvero vivere pericolosamente insieme», *Rechild*, núm. 4, pág. 12.
5. Gianni RODARI: *La gramática de la fantasía*, Barcelona: Avance, 1979, pág. 204.
6. Loris MALAGUZZI: «Se l'atelier è dentro una lunga storia ed ad un progetto educativo», *Bambini*, 4, núm. 12, diciembre 1988, pág. 31.
7. Loris MALAGUZZI: «Il tubo di gomma», *Zerosei*, 6, núm. 2 (enero 1976), pág. 70-73.
8. Alfredo HOYUELOS: «La innovación en la etapa de educación infantil», en *La innovación en l'etapa d'educació infantil*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1993, págs. 9-19.
9. Manuel DELGADO: *El animal público*, Barcelona: Anagrama, 1999, págs. 49-50.
10. Loris MALAGUZZI, citado por Laura RUBIZZI: «I diritti degli insegnanti», en diversos autores: *Una carta per tre diritti*, Reggio Emilia: Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, 1995, pág. 21.
11. Loris MALAGUZZI: *Laboratorio su: la progettazione alla scuola dell'infanzia* (transcripción de una conferencia pronunciada en Reggio Emilia el 28 de marzo de 1988).
12. Ernesto BALDUCCI: «I bambini portatori dell'inedito» (con una introducción de Loris Malaguzzi), en *Bambini*, 3, núm. 6 (octubre 1989), pág. 5.
13. Loris MALAGUZZI: *Seminario svedesi. Relazione d'apertura. Modelli e congetture...* (transcripción de una conferencia pronunciada en Reggio Emilia el 19 de mayo de 1993).
14. Loris MALAGUZZI: *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro, 2001, págs. 73 y ss.
15. Alberto MUNARI: *Strategie di costruzione della conoscenza* (conferencia pronunciada en el congreso de Reggio Emilia celebrado el 29 de marzo de 1990).
16. Loris MALAGUZZI: *La educación infantil...*, pág. 74.
17. Alberto MUNARI: *Strategie di costruzione...*
18. Humberto MATURANA. *Emociones y lenguaje*, Santiago de Chile: Dolmen, 1997, págs. 57-59.
19. Loris MALAGUZZI: *La educación infantil...*, pág. 74.
20. Citado por Alberto MUNARI: *Strategia di costruzione...*
21. Loris MALAGUZZI: *La educación infantil...*, pág. 74.
22. Loris MALAGUZZI: *La educación infantil...*, pág. 75.
23. Isabel Cabanellas: *La estética en la obra de Malaguzzi* (4 de mayo de 1994), documento inédito.

La escuela 0-3 está llena de cosas que hacer. En un ámbito estable y ordenado, la experiencia de las niñas y los niños es enriquecedora y tranquila. Los pequeños necesitan regularidad y coherencia en la diversidad de propuestas. También, respeto del tiempo personal, libertad de movimiento en un espacio en que están con otros pequeños y adultos, y materiales que abran vías de investigación.

Cuando se entra a la escuela 0-3, a cualquier hora del día, no es difícil percibir cuáles son las posibilidades, explícitas e implícitas, del juego o del comportamiento del pequeño, más allá de la acogida, de los cuidados y del ambiente de relaciones. Se percibirá cómo ayuda el ambiente en las

Donatella Giovannini lavarle el acuario, limpiar las vasijas, cortar unas cuantas hojas. Los pequeños y la educadora hacen todas estas actividades juntos. La educadora guía el pequeño grupo y cada niño se ocupa de alguna cosa. Hay regadoras, paletas, redecillas para sacar insectos de las plantas y todo cuanto puede servir para llevar a cabo estas tareas de la mejor manera. Las niñas y los niños que van llegando a la escuela se van incorporando a esta actividad, o bien se ocupan de actividades diferentes, con otras educadoras, como, por ejemplo, comenzar a preparar la decoración para celebrar el cumpleaños de un amigo. Mientras se espera que hayan llegado todos, queda tiempo para desayunar,

de actividades de juego dirigidas.

Así pues, las actividades se enmarcan en un ámbito cotidiano estable y se ordenan en un contexto en que toda la experiencia global y cotidiana de los niños es, emotiva y materialmente, tranquilizadora y rica. Emotivamente, porque las educadoras participan de los intereses de los niños, con cuidado y respeto, sin prisa, intentando alimentar sus motivaciones, hablando de lo que están haciendo, sin estar preocupadas por los aprendizajes formales. Es un ambiente materialmente tranquilizador porque está preparado, o sea, no está organizado por casualidad en el tiempo y en el espacio, y permite que el comportamiento del niño reciba nuevos impulsos y estímulos. Es un ambiente en que el hábito de

Las actividades en la escuela 0-3

actividades cognitivas y constructivas de las niñas y los niños merced a la riqueza o pobreza de los materiales, a cómo están colocados y a cómo los niños se mueven en el espacio. Se comprenderá si se trata de una escuela 0-3 que relega las oportunidades de conocimiento tan sólo a momentos breves y esporádicos o si, por el contrario, estas oportunidades se ofrecen de una manera regular y estable.

Por la mañana cuando se ha formado un pequeño grupo de niñas y niños, para empezar la educadora les encomienda ocuparse de los animalitos o de regar las plantas de la escuela. Hay que cambiar el agua de los peces, darles de comer, posar la tortuga en la arena,

poner y quitar la mesa e, incluso, para observar el cielo desde las ventanas y para ver girar los molinillos que se han construido para observar si el viento sopla hoy.

La vida de la escuela 0-3 es activa desde la mañana, está llena de cosas que hacer, de pequeñas tareas que se han de llevar a cabo. Una vida laboriosa que ayuda a las niñas y los niños a dar sentido y significado al día. Un día que continuará, de una manera natural y sin interrupciones, con actividades de pequeño grupo en las cuales los pequeños podrán experimentar otras dimensiones sociales y oportunidades de conocimiento más específicas, al involucrarse y ponerse a prueba en secuencias

reflexionar y la motivación del conocimiento están siempre asegurados, y no sólo durante las actividades. Sólo un ambiente que permite una regularidad de experiencias ofrece a los niños y niñas la posibilidad de fijar sus conocimientos.

Por el contrario, cuando faltan estos elementos en el ambiente, cuando la calidad del contexto educativo es pobre, ya sea psicológica o físicamente, existe el riesgo de que las diferentes propuestas de actividades se traduzcan en ocasiones para que los niños se porten bien, para hacer pasar el tiempo, o que se utilicen como diafragma que el adulto pone entre él y el pequeño, en vez de constituir más bien una situación privilegiada de relaciones. Las experiencias como

hechos aislados no favorecen el hábito de la reflexión y de la motivación, y, así, por lo tanto, no se construye el conocimiento.

Desarrollo regular de las actividades y diversidad de las experiencias

Los pequeños sólo pueden aprender a partir de la regularidad, de la coherencia y de la diversidad de las propuestas.

La experiencia ha demostrado que algunas escuelas 0-3, donde la educadora trabaja con grupos estables de pequeños y con una articulación pensada de las actividades, han construido un programa de buena calidad, que permite crear ocasiones de juego que sean social e intelectualmente atractivas para la mayor parte de los días. (Musatti, 1995).

La creación de ocasiones de juego y exploración en la escuela 0-3 requiere la capacidad por parte de la educadora de dotarse de una organización racional del trabajo. Tener instrumentos de planificación puede ser útil para conocer previamente el grupo de niñas y niños con el que se ha de estar, el espacio que se ha de utilizar, y, por lo tanto, la actividad que se ha de organizar, sin que se tenga que improvisar la formación del grupo y las propuestas a lo largo de la mañana.

No cabe duda de que preparar las actividades de pequeño grupo antes de que comience la situación de juego sirve para un buen uso de los espacios y para una organización eficaz. Además, la estabilidad de un adulto de referencia con un grupo de pequeños tiene ventajas evidentes. Puede favorecer un mejor conocimiento

de cada niño y puede garantizar a los pequeños, gracias a la experiencia compartida, la formación de un auténtico grupo de juego, que no es lo mismo que una adhesión casual.

Así pues, en la escuela 0-3 las niñas y los niños han de encontrar una regularidad de actividades. Para poder tener oportunidades de aprendizaje a partir de una experiencia es preciso que las situaciones propuestas tengan continuidad, sean significativas y se lleven a cabo con arreglo al aumento de las potencialidades infantiles. Por el contrario, las actividades llevadas a cabo de una manera casual e improvisada provocan una repetición mecánica de acciones sin un hilo lógico, cosa que anula el aumento de los conocimientos. Así pues, no nos referimos a la repetición de acciones que tan sólo llevan a alcanzar habilidades, sino a la propuesta de actividades que se transforman en un recorrido que favorece la integración de las experiencias aisladas y les da un sentido.

Aquí es donde somos conscientes de la pobreza de actividades que se agotan en poco tiempo o que se repiten estereotípicamente.

Proponer una y otra vez, día tras día, la misma actividad sin variarla y enriquecerla con la introducción de nuevos materiales o con la reintroducción de pretextos de la actividad precedente, lleva a una repetición aburrida que elimina todo disfrute lúdico. Además, la repetición no hace aumentar el nivel de los conocimientos del pequeño, sino que frena su saber, puesto que cada vez parte de los mismos presupuestos de competencia y de posibilidades de acción.

Por el contrario, una propuesta es interesante, agradable y atractiva si existe un equilibrio

entre los aspectos conocidos y los aspectos que se sitúan suficientemente alejados de las habilidades y de las competencias que posee el pequeño. Del hecho de estar desplazado nacen los porqués, se generan preguntas y se construyen hipótesis.

Por este motivo es importante organizar un ambiente que no tan sólo proponga hechos conocidos, sino que también resulte estimulante y vivo.

Enriquecer una propuesta significa también ser hábil a la hora de ofrecerla a las niñas y los niños en virtud del uso de múltiples lenguajes y de diferentes modalidades de representación (gráfica, verbal, expresiva), porque así la reflexión de los pequeños incorpora más canales comunicativos y expresivos y puede ser mejor interiorizada y consolidada. Yendo de un lenguaje a otro, el pequeño puede enriquecer sus teorías y también sus tramas conceptuales (Rinaldi, 1999).

Uno de los aspectos a considerar en la organización de actividades es poder dar vida a una propuesta atrevida, en que cada parte esté próxima a la otra, en una sucesión que no implica una jerarquía, sino una red en la cual puede haber muchos recorridos y diversas conclusiones. La creación de ocasiones conectadas entre sí permite a los pequeños un continuum experimental capaz de enriquecerse y articularse, y de integrar conocimientos y experiencias. Además esto ayuda al pequeño a tener un mayor control de las diversas situaciones y a comprender el proceso, y a disponer de las claves de lectura de su comportamiento, a sentirse dentro de la toma de decisiones.

Los recorridos temáticos

Las niñas y los niños tienen la capacidad de ser constantes en sus responsabilidades y pueden explorar un tema juntos durante muchos meses.

Los temas que acompañan a los pequeños durante largo tiempo se escogen teniendo en cuenta sus intereses. De hecho, las propuestas que tienen más éxito son las que parten de episodios vividos en la escuela o en la familia. Conseguir aprovechar estas pistas de trabajo significa partir en caliente de algún aspecto valorado a partir de sus competencias y de su historia.

El interés no discurre separado de un vínculo emotivo, y este vínculo no se construye cuando el adulto prepara propuestas artificiosas, ficticias, que no están relacionadas con el recorrido con el cual se ha comprometido el grupo de pequeños. A menudo son propuestas que no requieren que el niño utilice el uso de competencias nuevas, que no estimulan a los niños y niñas a hacer y a hacerse preguntas, porque todo es ya conocido y obvio en las repeticiones de gestos que no benefician la inteligencia.

Es frecuente que las propuestas se sugieran a partir de la realidad del medio, del mundo natural: el



viento, el sol, el cielo, las sombras, pero también a partir de materiales insólitos y particulares, porque éstos constituyen vínculos de sensibilidad y de conocimiento de los que se puede tomar el pretexto.

A continuación presentamos, de manera sintética, dos ejemplos diferentes:

1. Cada mañana las niñas y los niños se asoman por los grandes ventanales o salen por la puerta para observar el cielo. Así

comienzan el día. A veces salen a un parque cercano a la escuela, con botas y paraguas si llueve, o bien disfrutan del sol tumbados en la hierba o sentados en un banco. Representar el color del cielo utilizando tinta china en una pila llena de agua o poner al día el calendario del tiempo se convierte en un ritual lúdico que se repite a lo largo de la mañana. En casa, con los padres, animados por las educadoras, buscan imágenes en



revistas o fotografías antiguas, que después llevarán a la escuela para decorar un gran mural con todas esas imágenes. Comentan y se divierten al descubrir todo cuanto hay en el cielo. Mientras tanto las educadoras y los padres van llevando a la escuela unos cuantos libros de cuentos, pero también textos científicos sobre el cielo, que permiten una reflexión posterior acerca de los elementos de conocimiento relacionados con el cielo y con los fenómenos meteorológicos, sobre los que los pequeños comienzan a hacer hipótesis.

Los niños y niñas han dibujado el cielo tal y como lo ven y, junto con las educadoras, han construido pequeños binoculares de cartón para jugar. Después, con algunas gelatinas, han creado vitrales multicolores para jugar con la luz, donde han colgado lunas, estrellas, estrellas con cola y planetas que habían dibujado y recortado mayores y pequeños conjuntamente. El resultado es evocador y de gran impacto visual, y sirve como documentación y testimonio de esta larga experiencia, que ha concluido con la visita al observatorio, con los niños y con los padres, a última hora de la tarde.

2. La construcción de un gran juego, un pin-ball, para involucrar a los niños y niñas en un proyecto cooperativo; fue una tarea de larga duración.

En este caso, los niños y niñas se habían familiarizado, durante un tiempo, con determinados objetos, gracias a la programación diaria de actividades de exploración de materiales (en concreto, arena y garbanzos, con diferentes objetos: recipientes, medidas

pequeñas, dosificadores, embudos, bolsas de plástico agujereadas, coladores, deslizadores de madera, etc.). Después las educadoras se plantearon las formas de organización y cuál sería el material más adecuado para mantener la atención y la motivación de los niños a fin de llegar a reflexiones articuladas, por ejemplo, sobre la relación entre contenedores y contenidos o sobre los cambios de material (Musatti, Mayer, 1995).

Este patrimonio de los pequeños y de las educadoras se usó para dar un paso adelante, y se dio a los niños la posibilidad de llevar a cabo un proyecto en común: la construcción de un gran juego que permitiría a los niños y niñas continuar su investigación sobre las propiedades físicas del material. De este modo, se escogieron los objetos útiles, se planificaron las formas de organizarse, se decidieron los grupos de niños y se prepararon los espacios que se habían de utilizar.

Las educadoras proporcionaron una mesa grande que los pequeños pintaron usando la técnica del estampado. Una vez colocada la superficie de apoyo, los niños y niñas también pintaron unas cuantas cajas de diferentes dimensiones y formas (rectangulares, cúbicas y cilíndricas). Las niñas y los niños también pudieron disponer, junto con las cajas, de cuñas, deslizadores de madera, tubos, bolitas y maquinillas para experimentar repetidamente antes de pegarlos en la mesa. El tiempo dedicado a esta tarea permitió a los pequeños llevar a cabo una actividad juntos, reflexionar e identificar relaciones dinámico-espaciales específicas entre los diferentes componentes y objetos en movimiento. Los

niños y niñas pudieron inventar nuevas estrategias de relaciones entre los diferentes objetos utilizando el material que tenían a su disposición y crearon soluciones combinatorias insólitas para resolver sus problemas.

Pudieron entender, gracias a la combinación de materiales, nuevas relaciones espaciales, recorridos, equilibrios, caídas, apariciones y desapariciones.

Una vez terminado, se colocó el juego en la entrada, para darle una mejor visibilidad y permitir que los niños y niñas lo utilizaran libremente.

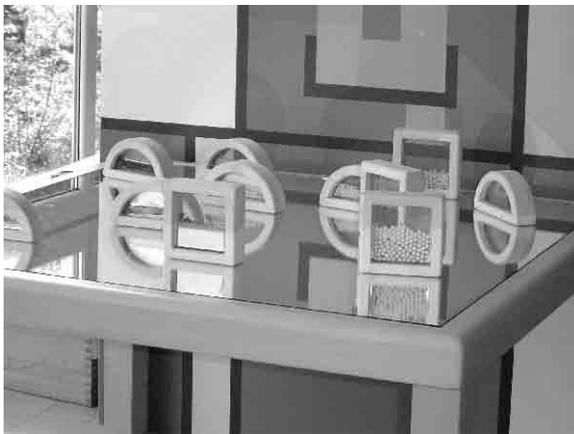
Los pequeños, en los dos ejemplos anteriores, además de hacer frente al tema desde distintas perspectivas, gracias al uso de múltiples lenguajes, han culminado su experiencia con la realización de pequeños o grandes objetos que reflejan el saber de todo cuanto han aprendido, y que además son objetos destinados a los otros compañeros.

Así es como la escuela 0-3 deviene más atractiva y más rica, y se aumentan las ocasiones que guían de una forma constructiva el desarrollo de los niños y niñas a través de su comportamiento.

Los tiempos personales del conocimiento

Tenemos que tener en cuenta que más allá de la duración de una experiencia que se desarrolla durante un periodo largo, como en los ejemplos anteriores, existe el tiempo personal de aprendizaje.

La dimensión temporal en el conocimiento es muy importante (Musatti, 2001). Cuando



hablamos de dimensiones temporales no nos referimos tan sólo a las etapas evolutivas del pequeño, a cuándo consigue hacer una cosa, a si lo hace antes o después, sino que nos referimos a los ritmos y al tiempo personales gracias a los que un pequeño

construye sus recorridos de conocimiento, y también a las pausas y paradas que inevitablemente encuentra.

Tener un tiempo de atención prolongado es importante para permitir a los pequeños organizar el propio conocimiento. Ésta es una condición que realmente no se puede alcanzar a través de peticiones verbales, o a través de una imposición, sino merced a una programación del tiempo sin prisas y gracias, sobre todo, a la dedicación continuada y a la automotivación del pequeño. Si durante un tiempo se juega es porque lo que se hace gusta y se encuentra en ello satisfacción, es interesante, no es banal, es suficientemente conocido y, a la vez, insólito. Se puede jugar durante largo tiempo porque la situación está bien organizada y hay todo cuanto sirve para el juego, para enriquecerlo y variarlo, y el niño entiende lo que se le pide que haga y también encuentra una historia en lo que está haciendo, lo cual le ayuda a mantener la memoria.

Muchas cosas salen mejor no tan sólo si las hacemos sin ser continuamente interrumpidos, sino también si las hacemos después de un cierto tiempo de estar en marcha. El tiempo que se

dedica a preparar, a poner en marcha las cosas antes de emprender una actividad, es tan importante como lo que se dedica a la ejecución de esa actividad.

Hay niñas y niños que inmediatamente entran en juego, que no dudan en comenzar las actividades y sienten enseguida curiosidad por el material que se les ofrece. En cambio, hay de otros a los que les es preciso observar atentamente toda la situación antes de apropiarse de ella, necesitan mirar lo que hacen los otros, comprender antes de iniciar.

Bajo la perspectiva educativa, hay que considerar este aspecto muy seriamente, sin presuponer una homogeneidad de comportamientos, sino todo lo contrario: se tienen que tener presentes las diferencias y no se debe valorar prejudicialmente a los pequeños, a riesgo de no ver quién dedica más tiempo para entrar en las situaciones.

Otro aspecto que tenemos que tener en cuenta cuando hablamos de tiempo es el que caracteriza el tiempo de atención de los niños durante una actividad.

Si observemos su comportamiento podemos percatarnos de que después de momentos de mucha concentración a menudo siguen momentos en los cuales el interés del pequeño disminuye. Tenemos que tener en cuenta la alternancia fisiológica de los momentos de mayor dedicación y de menor atención. Y entonces ¿qué debemos hacer? La tentación podría ser cambiar continuamente las propuestas, y recuperar la atención del pequeño con la novedad. La experiencia demuestra que esta estrategia no produce grandes resultados y, que en cambio, trastorna al pequeño. Vale más

seguir con el proceso, sin pensar en que una disminución del interés corresponda a un abandono de la propuesta y, dejar, por lo tanto, que el pequeño vuelva a la situación inicial sin prisa.

La presencia de otros pequeños y el clima de relaciones entre pequeños y adultos

En la escuela 0-3 el pequeño puede actuar solo, si bien siempre está rodeado de otros adultos y coetáneos. Una escuela 0-3 significa que el pequeño puede gozar de ciertas ventajas merced a la presencia de otros niños de la misma edad y de los adultos que saben observar las actividades de los pequeños e intervenir para favorecer su desarrollo (Musatti, 1997).

En contextos bien organizados es posible favorecer entre los pequeños formas de autonomía social que propician aquella atmósfera emotivamente tranquila que hace posible el juego social compartido. Estas condiciones educativas favorables crean un clima positivo que se traduce en gestos de cooperación, en dinámicas interactivas, en estrategias de negociaciones que resuelven posibles elementos de conflicto (De Vries, 1995).

La presencia de otros pequeños deviene una ocasión de crecimiento no tan sólo social y afectiva, sino también cognitiva, que se sitúa en la trama de interacciones, y que puede servir, merced a la colaboración o a una sugerencia, para resolver un hecho, o bien para utilizar el material de otro modo.

La curiosidad, la inteligencia, las ganas de conocer por parte de los pequeños sólo pueden manifestarse si sabemos ofrecerles un ambiente sereno, en el cual pueden mantener vínculos afectivos con otros compañeros y con

las educadoras. El bienestar psíquico que pone en movimiento la curiosidad, la fantasía, las ganas de explorar y de conocer sólo es posible si el pequeño tiene la seguridad de vivir en un sitio de confianza, en el cual se pueda sentir reconocido y encontrar referencias afectivas.

Un pequeño que ha carecido de una buena entrada, que no ha hecho un buen distanciamiento de la madre, que no ha establecido relaciones fuertes y estables con otros adultos y con otros niños será un pequeño bloqueado, inseguro e incapaz de aquella progresiva autonomía necesaria para el descubrimiento y la exploración.

Las ganas de conocer pueden manifestarse sólo si el pequeño es valorado por sus capacidades, si tiene estima de sí mismo y de sus capacidades, porque el primer motor del crecimiento intelectual y social es la autoestima. Eso significa conseguir dar a cada cual un reconocimiento de su personalidad: te nombro, no me olvido de ti, no comparo tu comportamiento con el de otros niños, valoro lo que haces y escucho lo que me dices, valoro tu punto de vista. También tengo un interés emotivo e intelectual por lo que haces, lo encuentro interesante, porque sé ver en ello significados y objetivos, me gusta verte ocupado porque yo también me involucro en ti, me lo paso bien explicando a tus padres lo que has conseguido hacer, pero también lo que te ha causado algún apuro, dejo pruebas de tus recorridos grabando y fotografiando tus movimientos, transcribiendo los diálogos que tienes con los otros niños. Eso es lo que una educadora tiene que saber transmitir a todos los pequeños.

Pero junto a la atención al bienestar psíquico del niño, para que la escuela 0-3 sea un contexto educativo para el aprendizaje, es preciso esme-

rarse para que los niños no tan sólo se involucren en todo aquello que se les propone, sino que también consigan entenderlo y controlarlo y, por lo tanto, recordarlo. Si los pequeños consiguen dar un sentido a una actividad, saben qué están haciendo juntos, saben dónde están las cosas que pasan, comprenden de qué se está hablando, entienden el uso de un juego o de un instrumento, y también reconocen las secuencias que acompañan una determinada operación, adquieren elementos constitutivos fundamentales para su desarrollo y para sus conocimientos.

Si se consigue este propósito los pequeños son activos y competentes en sus tareas, son unos niños que se mueven por las diferentes situaciones con dominio y, por lo tanto, con soltura, que saben colaborar porque tienen los objetivos claros, que saben escuchar porque existe un interés hacia lo que hace el otro, que saben dónde ir a encontrar el material que sirve para un objetivo determinado, y todo ello, no porque se les imponga, sino porque se lo pasan bien.

Un espacio para conocer, un tiempo para reflexionar

Una escuela 0-3 que quiera ser un ambiente de conocimiento tiene que preparar los espacios en relación a las diversas actividades, con diversidad y riqueza de los materiales para alentar y estimular el comportamiento de los pequeños.

Hay una relación orgánica que une organización del ambiente y calidad del aprendizaje. Una relación que nace del hecho de que aprender pide un contexto capaz de orientar la reflexión y la motivación hacia el juego y el conocimiento.

¿Cómo es posible que el pequeño tenga una dedicación continuada, indispensable a esta edad para organizar la reflexión, cuando la misma estancia contiene muchas propuestas de juego sólo insinuadas y superficiales, que a menudo son incoherentes entre sí y que hacen difícil la concentración de los pequeños? ¿Cómo es posible favorecer la satisfacción de hacer y descubrir, si el espacio en el cual se desarrolla la actividad es pobre en material y el poco que hay está desordenado? ¿Cómo es posible favorecer la atención, necesaria para dar tiempo a cada cual de organizar su propio pensamiento, si el pequeño no está protegido, por ejemplo, de las intrusionas que interrumpen su reflexión y a menudo provocan peleas y discusiones? El pequeño siempre se encuentra en una situación de alerta respecto de lo que pasa a su alrededor, siempre es consciente de lo que sucede en su entorno y de lo que están haciendo los otros. Por esta razón es fácil ver a un niño que, aún cuando esté interesado en una actividad, la abandona porque se da cuenta de que ha quedado libre un objeto que utilizaba el compañero.



El pequeño está «sintonizado» con lo que pasa en su entorno, y éste es un mecanismo muy importante porque permite poner atención a lo que hacen los otros y, por lo tanto, extraer estímulos para la propia actividad. Pero la calidad del contexto en el cual el pequeño se encuentra determina la dirección que puede tomar este mecanismo. En un ambiente estresante, donde hay mucha confusión, ruidos intensos de fondo, es difícil que los pequeños se concentren. El niño estará más interesado por la posesión de los objetos que por la actividad del coetáneo, que, en cambio podría hacer nacer en él nuevas reflexiones cognitivas (Musatti, 2001).

Así pues, sus competencias y sus ganas de conocer pueden ser desarrolladas o inhibidas a partir de contextos en los cuales el pequeño vive.

Actualmente la investigación evidencia que el papel del adulto es central para el desarrollo del niño pequeño, no tan sólo cuando ejercita la propia actividad educativa directamente a través de acciones dirigidas, sino también cuando actúa de



una forma indirecta preparando contextos educativos que favorezcan comportamientos competentes.

¿Pero cómo debe ser un espacio que permita el conocimiento?

La identidad de los espacios induce en el pequeño un comportamiento más articulado y lo dirige tácitamente hacia un uso adecuado de la propuesta que allí se desarrolla. Por el contrario, un espacio insuficientemente organizado no puede hacer estar ocupado al niño durante

demasiado tiempo, porque se fijará en el juego con menos curiosidad.

Puede ser útil pensar en una actividad muy extendida y frecuente: la de la manipulación. Ésta es una actividad de juego que se acaba rápidamente si no se hace en un espacio organizado, con todo el material necesario, si no hay un esfuerzo de renovación inmediata y rápida, un juego que a menudo no se ajusta al tiempo de los pequeños. De hecho tener que buscar cada vez los objetos necesarios para una determinada actividad, además de producir un inevitable descenso del interés de los niños, con la consiguiente dificultad de la gestión del grupo, produce en los adultos una notable sensación de estrés, de incomodidad y de frustración, y desánimo para afrontar cualquier tipo de actividad.

Puede decirse lo mismo, por ejemplo, de la lectura, una propuesta que no se puede limitar al uso de pocos libros colocados en un estante. La eficacia educativa que hay en la oferta del libro está estrechamente relacionada con el hecho de que, con esta propuesta, el adulto puede encontrar una gama de oportunidades de relación con los niños que sirve para ampliar el significado de estar juntos. De hecho, un cuento, un personaje, pero también la imaginación abren la comunicación entre el pequeño y el adulto, ya sea sobre el mundo interno (emociones, actitudes), o bien sobre el mundo externo (patrimonio de conocimientos). Por esta razón es importante que la lectura tenga lugar en un espacio tranquilo, que pueda sacar provecho —merced a un uso adecuado de imágenes, fotografías, carteles— del poder evocador que posee el material figurativo.

En espacios bien dirigidos se pueden conservar las trayectorias de los pequeños, sus cosas, sus resultados que se transforman en objetos de memoria, hilos que enlazan las etapas de un recorrido, ocasiones de diálogo, pruebas de su comportamiento.

Los materiales

La naturaleza de los materiales que se ponen a disposición de los niños, el interés y la atención del adulto por las maneras de utilizarlos, la forma en las que el material está preparado, dirigen, en parte, la actividad de los niños.

Los objetos están llenos de posibles acciones y lo que la mente del niño consigue hacer salir de ellos depende del tipo y la cantidad de objetos propuestos, sus características y sus posibilidades.

Todos los objetos inducen comportamientos lúdicos diferentes y formas de pensamiento diferentes. Por lo tanto, es necesario que el material esté seleccionado de una forma adecuada respecto del objetivo. Por ejemplo, si queremos incitar al niño a plantearse problemas cognoscitivos con respecto al uso de los objetos y a sus cualidades, y también queremos comprender los procedimientos que pone en práctica para resolverlos (véanse los ejemplos que hemos explicado), es preciso seleccionar el material de manera que éste haga posible una verdadera experimentación activa y concreta (Musatti, 1995).

He aquí por qué, en general, la elección del material, y también cómo se ofrece, es crucial para cada tipo de actividad que tienda a establecer entre el niño y los objetos una relación fuera de todos los hábitos perceptivos que se han desgastado por el uso.

Restablecer este contacto significa ofrecer al pequeño una experiencia mucho más intensa e interesante de la que le ofrecemos poniendo a su alcance, de una forma caótica, un material que ya no tiene interés alguno ni despierta ninguna curiosidad, y que es incapaz de llamar su atención, de provocar estímulos y acciones. También es importante que el material que ponemos a disposición de los niños sea probado y experimentado por los propios adultos, porque de este modo podemos comprender sus posibilidades y características. Para los adultos, recoger y seleccionar los materiales significa redescubrir la riqueza de los objetos que están a nuestro alrededor, pero que a menudo no se observan. Para moverse con seguridad en el mundo de los objetos, es preciso que éstos no tan sólo se escojan de una manera adecuada, sino que también estén dispuestos de una forma ordenada, visible y accesible para que los pequeños se puedan recrear con ellos fácilmente.

Por esta razón es preciso poner atención en renovar el material, deshacerse de las cosas que estorban, restituir los objetos que permanecen a sus funciones esenciales y permitir así que las novedades entren en la vida de los pequeños.

Papeles de todo tipo, lana e hilos de colores, rollos de alambre, cuerda y cordel, cajas, bolitas de vidrio, botones, hojas, pechinas, piedras, pétalos de flores, y también hierbas aromáticas, tijeras, cola, pizarras luminosas y otros muchos materiales insólitos. Gracias a su presencia y a su riqueza, a través de las sugerencias que envían estos materiales, se estimula al pequeño a una investigación activa, en busca de soluciones de proyectos a realizar conjuntamente con otros compañeros. ■

Extraído del libro: Anna Lia Galardini (ed.): *Crescere al Nido*, Roma: Carocci, 2003.

EDICIONES INFANCIA

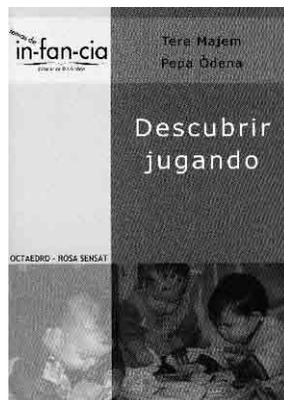
sólo para lectores
de la revista

20% de descuento

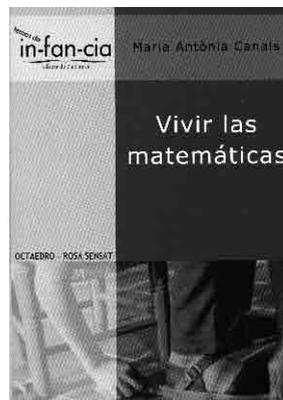
si compras tus libros y CD
directamente a:

934 817 377

www.revistainfancia.org



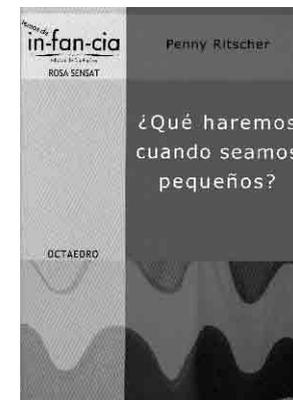
La cesta de los tesoros y el juego heurístico.
72 págs 7,50 eur



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



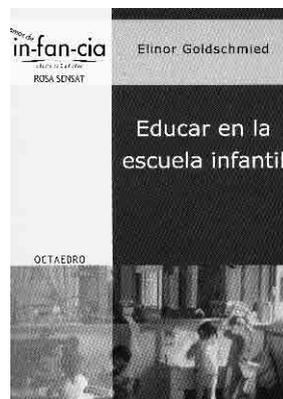
La pedagogía de Loris Malaguzzi.
120 págs 8,80 eur



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



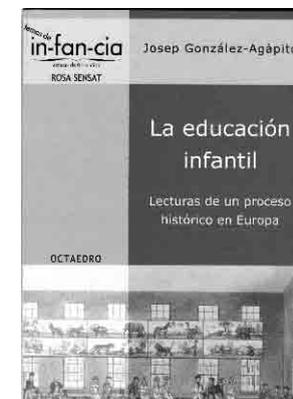
Las ideas fundamentales de Vigotski.
48 págs 6 eur



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



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



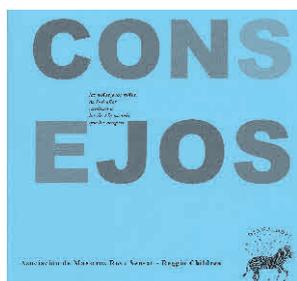
Malaguzzi y la ética en su obra y pensamiento.
360 págs 22,50 eur



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



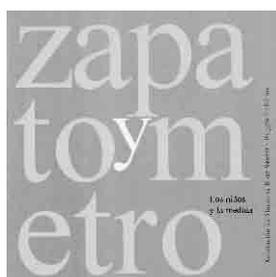
La documentación de los lenguajes de los más pequeños, en las escuelas de Reggio Emilia
62 págs 12 eur



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



Las niñas y los niños descubren la medida.
62 págs 10 eur



Un tiempo para comenzar y un tiempo para esperar

Comenzar a ir a la escuela infantil, para las niñas y los niños, es un momento muy especial. Las familias ceden parte de su responsabilidad educativa a las educadoras. A continuación os exponemos una experiencia de escuela sobre cómo acoger al pequeño y a su familia, puesto que los padres también participan de dicho proceso. Una propuesta que se basa en el respeto y en el trato individualizado.

Nancy Bello, Teresa Boronat, Misericòrdia Olesti

El inicio del curso escolar supone siempre un reto. Las compañeras del trabajo lo vivimos con ilusión, con las familias y, sobre todo, con las niñas y los niños. Cada curso, este reto de inicio nos reporta un cambio, de grupo, de compañeras. Pero, por encima de todo eso, supone el inicio del camino de la escuela para los niños de 0 a 3 años. Todo ello nos ha llevado a reflexionar sobre el proceso de adaptación.

Pasan por nuestra mente pensamientos como: «me he de adaptar a la nueva situación», «he de ayudar a los pequeños a adaptarse a la escuela». El inicio al mundo de la escuela para los más pequeños tiene una connotación mucho más amplia que el mero hecho de adaptarse a una situación social nueva. Creemos que el primer contacto con el mundo escolar ha de acoger tanto a los pequeños como a las familias, ya que, en definitiva, nosotras pasaremos con sus hijos horas muy importantes en sus primeros años de vida.





El primer contacto con las familias se da el «día de puertas abiertas», cuando los padres visitan el centro y nosotras acogemos sus dudas y demandas.

Una vez el pequeño ya ha sido admitido en la escuela, iniciamos la acogida directa y personalizada. A lo largo de los años de nuestra experiencia, hemos visto que había que cambiar la manera de enfocar esta primera relación. Hemos querido romper con aquella entrevista que podía parecer un interrogatorio y que muchas familias podían vivir como una vulneración de su intimidad, y hemos elaborado una propuesta que invita a reflexionar sobre aquello que cada familia considera importante que la escuela conozca sobre su hijo, para poder así acogerlo mejor. Por ello invitamos a los padres a pensar qué cosas tenemos que tener en cuenta los primeros días de escuela para que el pequeño pueda sentirse bien, cosas como, por ejemplo, cuáles son sus costumbres a la hora de comer o de dormir, con qué le gusta jugar, o todo cuanto consideren importante



para dar seguridad al pequeño durante los primeros días de escuela.

En el momento del comentario, el papel protagonista es para la voz de los «papás» y para todo cuanto nos dicen sobre su hijo; nosotras nos reservamos el papel de la escucha y el intercambio en la conversación. En este momento es importante crear un clima que genere proximidad, confianza, calidez, sin perder de vista nuestra función como maestras, de tal manera que el intercambio de información devenga en conocimiento mutuo, que, a buen seguro, constituirá una ayuda importante en el día a día que iniciará el pequeño a partir de este momento. Todo este clima tiene la finalidad de acoger la realidad individual de cada pequeño; también tenemos en cuenta su procedencia social, familiar y cultural. No hemos de perder de vista que la educación tiene que preparar para vivir en una sociedad pluricultural.

Este intercambio de información nos sirve para establecer una relación enriquecedora,

para procurarle al pequeño un trato individualizado durante su estancia en la escuela.

También es el momento en que pactamos las primeras horas de asistencia al centro, con arreglo a las necesidades de cada familia. Estamos seguras de que si el pequeño comienza a asistir a la escuela con un horario reducido y que se amplía progresivamente hasta conseguir satisfacer la demanda de los padres, eso permite una atención individualizada y posibilita que nuestro regazo, nuestros brazos, nuestro tono de voz, nuestras cancioncillas, lleguen de una manera más relajada al pequeño que nos está demandando atención y afecto. El pequeño, a través del llanto, de las palabras, reivindica la vida familiar. Los mayores ponen palabras a sus sentimientos, y al escucharlos podemos oír frases como éstas: «¿Dónde está mamá, papá, el abuelito, la abuelita?», «yo quiero mamá»... Nosotras hacemos una síntesis de estos sentimientos y emociones, y los reducimos a la palabra «adaptación». Pero realmente es la separación, el hecho de desvincularse, el

tiempo que necesita el pequeño para separarse del ambiente familiar que hasta entonces lo había acogido.

La comunicación diaria, sea escrita u oral, deja paso a una relación positiva que gana terreno, y comienza a desaparecer el adulto desconocido, el pequeño que llora, la familia que espera.

Este curso, para saber si nuestro proceso de adaptación responde a las expectativas de las familias, hemos elaborado un segundo documento que consiste en un cuestionario para las familias, que los padres han de responder de manera anónima.

Las preguntas están dirigidas a saber cuáles son las causas o las razones que les han llevado a matricular a su hijo en la escuela infantil, cómo se sienten cuando lo dejan, cómo los recibe la maestra, si encuentran el espacio y los objetos adecuados para su hijo, qué perciben cuando lo vienen a buscar y, también, si la educación que recibirá en la escuela es la que la familia espera.



Las respuestas son satisfactorias por lo que respecta a la atención que reciben por parte de la maestra; variadas, por lo que respecta a los espacios y materiales. Todos dicen que el material es adecuado y quedan gratamente sorprendidos de la distribución de los espacios de juegos y el material de desarrollo psicomotriz.

Mayoritariamente dicen que la educación que recibirá el pequeño en la escuela es suficiente, y tan sólo un 10 % hace referencia a la importancia que tiene la educación del pequeño dentro del ambiente familiar.

También casi todos hacen referencia a su situación laboral como razón para llevar a su hijo a la escuela infantil, y también manifiestan la necesidad de relaciones entre iguales como motivación para escolarizar al pequeño. Un 30 % hace referencia a la preparación para el parvulario.

Las familias comparten con nosotras una parte de su responsabilidad educativa, lo cual nos halaga, y nosotras tenemos el compromiso de ejercerla con profesionalidad y de hacer un reciclaje personal y continuo en la actualización de

conocimientos. Parece ser que cada vez más las familias y la sociedad consideran que los más pequeños son educables.

La Administración tiene la responsabilidad de nuestra formación; si la asume, no defraudará la demanda familiar y quienes saldrán beneficiados directamente serán las niñas y los niños.

Nos ha sorprendido que la mayoría de las respuestas fuesen positivas, sin críticas constructivas o negativas. Parecía como si todo estuviera programado perfectamente para satisfacer las necesidades familiares.

Al reflexionar sobre el proceso de adaptación hemos querido dar importancia al hecho del primer contacto familia-escuela, en el que hemos diferenciado, por una parte, la acogida familiar y, por otra, la adaptación al mundo social escolar. Sin una buena acogida, difícilmente se puede desarrollar un periodo de adaptación. Porque todos sabemos que allí donde somos reconocidos y aceptados tal y como somos nos sentimos a gusto y podemos ejercer nuestras capacidades de manera natural y espontánea. ■

¿Preocupa a las familias

el uso de las nuevas tecnologías?

Grupo de Informática de Rosa Sensat

Constatamos, hablando con amigos, conocidos y padres de niños y niñas de educación infantil que respecto al uso de las nuevas tecnologías por parte de sus hijos les preocupan básicamente dos aspectos:

En primer lugar el hecho de que es preciso comenzar a aprender lo más pronto posible. No quieren que sus hijos pierdan el tren en el uso de las nuevas tecnologías.

En segundo lugar les preocupa que el uso que hagan sea un buen uso, sano, y que no queden atrapados por la tecnología en sí; por decirlo con otras palabras, quieren que la tecnología esté al servicio de sus hijos y no al revés.

Respecto a la primera preocupación, es preciso decir que es lógica desde la perspectiva de una generación que se ha tenido que subir al tren de las nuevas tecnologías con esfuerzo, pero es obvio que sus hijos han nacido en la era tecnológica, y algunos adolescentes de hoy ya no conciben el mundo sin el móvil o no saben que en un «callejero» se encuentran las direcciones, ellos las buscan en Internet.

En cuanto a la segunda preocupación, podríamos decir que es de mayor calado y los padres se preguntan qué pueden hacer. Lo primero que hay que conseguir es que nuestra preocupación no sea mayor que el propio problema.

Comenzamos por pensar para qué cosas usamos nosotros las nuevas tecnologías, puesto que la aproximación que harán los niños estará sobre todo relacionada con el uso natural y cotidiano que hacemos nosotros.

Para nosotros, ¿es una herramienta, o es una tortura? Las tecnologías, ¿nos facilitan la vida, o nos la complican?

Si nuestros hijos ven que las tecnologías nos facilitan pagar el recibo de las excursiones escolares sin tener que ir a la oficina, si ven que nos ayudan a encontrar alojamiento y visitas interesantes para las vacaciones, si ven que aumentan las posibilidades de encontrar y seleccionar información para un tema que están trabajando en la escuela, etc., entonces su aproximación y su tendencia de uso irá por buen camino. ■

Webs interesantes para hacer la vida más fácil e interesante a las familias

(Recursos de visitas, informaciones adaptadas a los niños, juegos educativos, información sobre seguridad en la red, cuentos,...)

- Visitas: <http://www.educalia.org>
- Cuentos:
<http://biblioteca.redescolar.ilce.edu.mx/sites/colibri/cuentos/>
- Juegos educativos:
<http://www.edu365.com>
<http://www.orisinal.com>
- Información sobre seguridad en la red:
<http://www.internetsegura.net/web2003ESP/default.asp>
<http://navegacion-segura.red.es/>

Y, por pies, desatascadores



INFANCIA

Nuestra investigación sobre los títeres hechos con materiales sencillos, de éstos que todo el mundo puede tener a su alcance, nos ha llevado hasta en Lérida. Allí, Joan-Andreu Vallvé diseñó los muñecos que aparecen a la fotografía para el Concierto de aventuras, que interpretó la Orquesta del Centro de Títeres de Lérida en el año 1999.

A primera vista, nadie se imaginaría que se trata de materiales sencillos y destinados claramente a otros usos. Se ven tan bien acabados... Pero, por si tuvierais alguna duda, aquí los tenéis:

- Cabezas: «porexán» y papel encolado.
- Cuerpo: Listón de madera, recortado.

- Brazos: Tubos de goma.
- Manos: Madera.
- Pelos: Tubitos de plástico.
- Cuello: Listón de madera giratorio.
- Articulación de las piernas: «T» de hierro.
- Pies: desatascadores de goma.

Ya lo véis, ni más ni menos. El arte consiste precisamente en eso, en dotar de nuevo sentido cualquier elemento, para que pueda comunicar sensaciones, emociones, pensamientos...

A los títeres de la fotografía, sólo los falta hablar, sólo les falta moverse...

Entonces, esos elementos dispersos adquieren vida, y, vete tú a saber, tal vez incluso son capaces de cantar. ■

Historia de un espacio



Un proyecto de transformación del cuarto de baño, un espacio por el que todos pasamos varias veces al día y en el que sabemos muy bien el tipo de sensaciones que nos gusta percibir: intimidad, bienestar, comodidad, higiene...

El curso pasado tomé parte, junto con profesores de otros centros escolares de Bizkaia, en un seminario propuesto para maestros y maestras de Educación Infantil sobre «Educación Ambiental». Allí surgió la posibilidad de participar, a través del «Plan GARATU» (Formación Permanente para el profesorado del Gobierno Vasco), en un curso de una semana de duración que se llevaría a cabo en el CEIDA-BILBAO. Dicho curso llevaba implícita la elaboración de un proyecto que debíamos realizar en nuestro centro escolar, C.P. Gorliz, con la colaboración de los niños y niñas de 5 años.

El proyecto trataba sobre la modificación de un espacio dentro del centro escolar, por eso lo primero que hicimos fue plantearnos qué espacios estaban disponibles, teniendo en cuenta, por un lado, que la escuela estaba en obras debido a la construcción de un nuevo edificio y que ello conllevaba la modificación de algunas zonas y, por otro, que era imprescindible ser realista y tomar como referencia un espacio en el que de verdad pudiéramos realizar los cambios que pretendíamos.

El patio, los pasillos, etc. resultaban excesivos para nuestras posibilidades, las aulas ya tienen sus propias zonas de trabajo bien dispuestas y diseñadas,... Por todo ello y aceptando una oportuna sugerencia, elegimos EL CUARTO DE BAÑO, un lugar por el que todos pasamos varias veces al día y en el que todos sabemos muy bien el tipo de sensaciones que nos gusta percibir: intimidad, bienestar, comodidad, higiene,...

Ane García

Una vez tomada la decisión y ya en el centro escolar, lo presentamos al equipo directivo, a los compañeros del ciclo de educación infantil y a los coordinadores de primaria. La propuesta gozó de una buena acogida, así que nos pusimos manos a la obra.

Como en lo que se refiere a su función práctica el cuarto de baño cumplía bien sus objetivos, decidimos enfocar el proyecto hacia el aspecto estético. Es decir, con la nueva propuesta se trataba de que este espacio nos ofreciese un ambiente más acogedor además de hacernos conscientes de su importancia en el día a día. Para ello diseñamos una serie de actividades, dispuestas en tres fases, que tratamos de incluir, en la medida de lo posible, en la dinámica de cada grupo dentro de nuestro sistema de trabajo. De esta manera la participación de los niños no sólo estaba garantizada, sino que iba a ser muy activa.

La primera fase pretendía observar lo que tenemos (en la escuela y en casa) y a partir de ahí valorar las deficiencias y carencias existentes y tratar de elaborar una propuesta de mejora a partir de la cual podríamos iniciar la segunda fase.

En primer lugar era necesario hablar en el grupo sobre el cuarto de baño. Para ello presentamos el tema a los niños y las niñas con una serie de materiales: el cuento «Txomin Komunean» Ibaizabal —«Nacho en el cuarto de baño»— (título original: «Karel op de wc»), de Liesbet Slegers, la canción «Mariandresa» del grupo Oskorri y que habla sobre el tema, pequeñas representaciones teatrales, etc. Gracias a este abordaje lúdico, los niños y niñas, disfrutaban y se iban implicando en el tema, lo que permitía, a la vez, observar sus conocimientos y lagunas sobre este espacio.



A continuación, unos con plastilina y otros mediante la técnica del collage llevada a cabo con

recortes de catálogos de sanitarios y de revistas de decoración, confeccionaron los diferentes elementos que podemos encontrar en un cuarto de baño: bañera, lavabo, inodoro, ducha,...

Mas adelante, acudimos a visitar el cuarto de baño de educación infantil donde cada niño cumplimentó una ficha de observación, marcando lo que había y lo que faltaba, para más tarde elaborar un dibujo sobre lo que había visto. Una vez que ya teníamos una visión objetiva de lo que era la estancia faltaba concretar lo que echaban de menos. Para ello, los pequeños de 5 años realizaron, en primer lugar, una encuesta en el patio al resto de niños y niñas del centro (de 6 a 12 años) recogiendo su opinión sobre el tema y apuntando sus sugerencias de mejora.

Casi al mismo tiempo, adquirimos varias máquinas fotográficas de un solo uso y fotografiamos el cuarto de baño de educación infantil de la escuela y luego, por turnos, los niños retrataron los cuartos de baño de sus respectivas casas. Con todo ese material gráfico recogido elaboramos dos murales: uno sobre el cuarto de baño de la escuela, y otro sobre el mismo espacio en sus casas, murales que sirvieron, tras ser analizados en el grupo, para comentar las diferencias y añadir nuevas ideas a lo propuesto hasta el momento. Con todas las aportaciones recogidas elaboramos la propuesta definitiva de mejora que implicaba la incorporación de algunos elementos (papeleras, espejos, jaboneras,...), la supresión de otros (ganchos), la redistribución de enseres (bancos, toallas, papel higiénico,...) y, sobre todo, una decoración acorde a la edad de los usuarios.

Aquí comenzaba la segunda fase, es decir, la materialización de la propuesta. Para llevarla a cabo compramos algunos de los elementos necesari-



rios: toalleros, espejos, colgadores, jaboneras,...

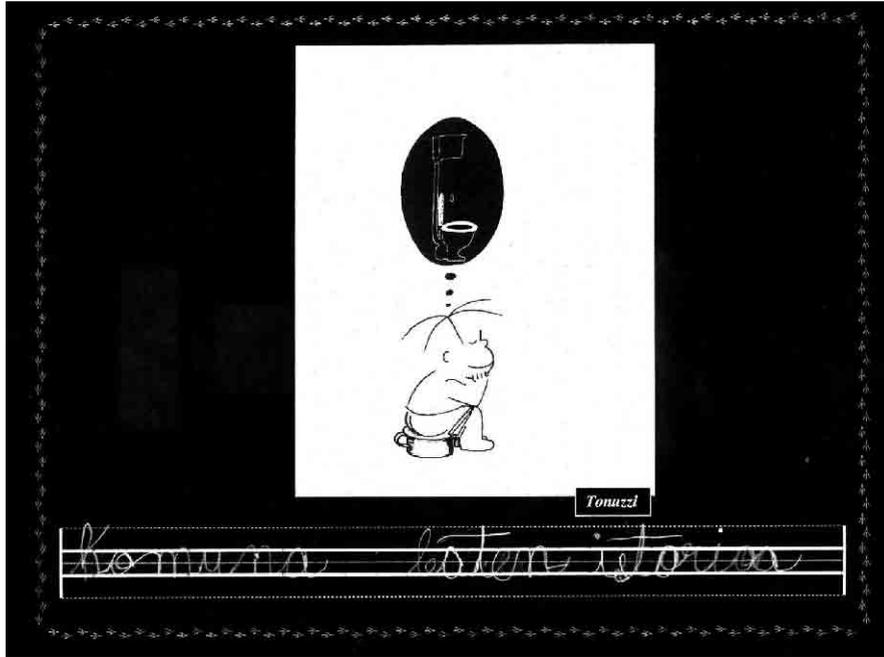
Otros, como las estanterías, fueron fabricados por el conserje y los demás los crearon los niños con sus propias manos utilizando diversas técnicas de expresión plástica y materiales reciclados. Este fue el caso de las grecas que adornan los azulejos, de las que se elaboraron varios modelos diferentes como, por ejemplo, punteando sobre una línea de azulejos con un dedo humedecido con tempera de varios colores, o lacando hojas secas y encolándolas sobre las baldosas. Finalmente, el modelo escogido se realizó estampando las manos de los niños (usando ténpera) sobre cartulinas de colores para después convertirlas en dibujos de muñecos usando otras técnicas de pintura. Por su parte, los recipientes para guardar los rollos de papel higiénico los hicieron utilizando botes de ténpera vacíos y limpios que, por grupos, decoraron utilizando lanas, telas, pegatinas, distintos tipos de papel, etc... Como último remate dibujaron varios cuadros para colgarlos en las paredes.

Una vez que el material estuvo preparado y contando, de nuevo, con la valiosa ayuda del conserje del centro, se colocaron todos los nuevos elementos que formarían parte de la estancia. Con ello iniciamos la tercera y última fase en la que entre todos participamos en una asamblea en la que, a través de diversas preguntas, procuramos reflexionar sobre el uso que damos al cuarto de baño para, desde ahí, trabajar la importancia de cuidarlo, la necesidad de ser responsables también en este espacio y el deber de respetar unos mínimos en beneficio de todos.

Finalmente, además de vivir toda esta experiencia día a día durante un trimestre, la recogimos, a modo de recapitulación, en un cuaderno. Para ello entre todos fuimos recordando los pasos que habíamos dado desde el



principio y, mediante frases que los niños iban diciendo, elaboramos un texto. Posteriormente, en la Zona de Trabajo de la Imprenta (una de las cinco zonas o contextos en los que diariamente suelen trabajar), y en función de la capacidad de escritura que cada uno tenía en ese momento, fuimos materializando el cuaderno con los textos a los que



íbamos añadiendo imágenes que documentaban gráficamente el proceso de modificación.

Concluido el proyecto, la valoración que hacemos del desarrollo del mismo es totalmente positiva. El cuarto de baño dejó de ser un espacio frío y lejano para convertirse en un lugar ambientado y mucho más cálido, y sobre todo mucho más representativo de las personas que lo utilizaban. De ahora en adelante trataremos de que forme parte activa de nuestra vida en la escuela y le daremos la importancia que tiene más allá de su pura función práctica.

Los niños, por su parte, tomaron conciencia de la «existencia» de ese espacio y se volvieron mucho más receptivos a lo que allí sucedía, disfrutando con cada elemento o situación nueva que surgía y ganando la autonomía que hasta

ese momento y por no alcanzar a algunos elementos no podían desarrollar libremente: hacían muecas en los espejos, ya no tiraban los abrigos al suelo sino que los colocaban en los colgadores, utilizaban los banquitos para alcanzar el lavabo, se preocupaban de dar la bomba, cambiaban el papel higiénico cuando se acababa,... Es decir, que ha sido mucho lo que se ha mejorado aunque todavía queda la tarea de extender ese disfrute en el tiempo y tratar de que el respeto por lo que nos rodea no sólo forme parte del proyecto concreto, sino también de su propia educación.

Por último queda decir que, habiendo sido tan positiva la experiencia y aprovechando las circunstancias de transformación que todo la escuela tendrá que sufrir a partir de la finalización del

nuevo edificio con el que contaremos, se pretende ampliar el proyecto al centro en su conjunto, haciendo partícipes a todos los niños y aplicándolo gradualmente a los diferentes espacios que nos rodean. Para ello se incluirá en la dinámica del grupo tratándolo de manera que no se convierta en un añadido al material curricular, sino que sirva de complemento a la educación general con el objetivo de aprender a valorar la estética de los espacios y a respetar el límite social en todas sus implicaciones.

A partir de ahora trataremos de tener en cuenta, tal y como dice Penny Pitscher «cada rincón que nos rodea, por insignificante que sea, goza de gran importancia en la transmisión de mensajes, y de nosotros dependerá que nos reflejemos en ellos».

Dos orillas

camino de la escuela

Salomé Déniz **Saber escuchar a los más pequeños, es el difícil camino que hemos de andar. La utora de estas líneas nos invita a escuchar a las niñas y los niños y a darles el protagonismo en la acción y la propuesta que entreteje la vida cotidiana.**

A veces, nos dejamos llevar por todo lo legalmente establecido y no nos damos cuenta de los pequeños detalles del día a día con los niños y las niñas. Es el eterno dilema... adultos «preocupados» / niño prioritario. Saber escuchar a los más pequeños, es el difícil camino que hemos de andar.

Nosotros los adultos planificamos lo que consideramos lo mejor pero... ¿Qué legislador o político, le ha preguntado al niño?

Estas experiencias, al menos nos han hecho pensar, hablar y reflexionar sobre el tema.

Nuestra escuela, CEIP El Matorral, se encuentra en el Sur de Gran Canaria. Todo lo que le rodea son invernaderos destinados al cultivo de tomates y pepinos. Nuestros niños son hijos de aparceros. Es una escuela pequeña, pero con árboles en su interior, entre ellos algunas palmeras.

Una mañana como otras, salimos al recreo. Se quedaron parados en la puerta gritando: «¡Mira lo que hay!...¡ Los hombres destrozaron las plantas!...; le rompieron las hojas!»

Ese día estaban podando los árboles de la escuela, incluido nuestro pequeño recinto de recreo. Lo mismo hicieron con nuestras palmeras. Uno de los niños arrastraba una ramera (palanqueta) con sus frutos (dátiles aún verdes).

—¡Mira! —decía mientras varios niños lo seguían— ¡Eso son huevos! ¡Tiene montones!





La ramera terminó en la asamblea. Comenzó a generarse todo un trabajo que duró alrededor de dos semanas:

- La palmera y sus partes
- Lugares donde viven
- Los frutos
- Lo que aportan a las personas...etc..

–¡Mira parecen hilos!...

–¡Eso son ramas!

–¡Ja... rama naranja!... Hay que tajarla porque se enfrían...

–¡No, será para no se la coman las moscas!

Para el tercer aspecto, nos hizo falta la colaboración familiar, sobre todo los abuelos. Cada mañana alguien contaba algo nuevo.

–¡Se hacen escobas y caballitos !

–¡Mentiroso! ¡Se hacen cestas!...

–¡No que va, me lo dijo mi abuelo!

Así, poco a poco, se fue recogiendo aspectos no conocidos o no muy cercanos a los niños. Hoy, nuestra palmera está protegida. Su uso es muy limitado. Sólo se hacen algunos detalles artesanales o culturales como el «guarapo», sombreros, escobas, etc.

Mientras llegaban datos de sus casas, un niño se comió un dátil.

–¡Chacho, ahora te pones malo!... ¡Seguro que se hace pis!

–¡Que se lo comió!

Al planteamiento de que tal vez no pasaría nada, todos los quería probar. No fue difícil llegar a la conclusión que había que «sancocharlos». Finalmente, taller de cocina y degustación. Todos disfrutamos a pesar de los errores: olvido de cámara de fotos, mayor profundización...

Esta experiencia no estaba programada. Pero sí la participación en la «Fiesta Canaria». Para ello, se eligió la canción «la pulga y el piojo».

En esta fiesta participa toda la escuela, así como nuestros dos grupos de Infantil. Seleccionada la canción, todo la escuela comienza a trabajar en varios talleres para tal fin. Nosotras nos planteamos escenificar un poco la canción popular, tomando como base nuestra música, bailes, trajes, etc. Para ello tuvimos la ayuda y colaboración de Coralía, encargada de los talleres de música de nuestros cursos. Se realizaron varias sesiones anteriores:

a) Audición musical y diálogo sobre la misma:

«Un piojo dice». Los que viven en la cabeza!

«A mi me picó una pulga en la pierna.»

b) Escenificación de animales y asignación de personajes.

–¡Es que la pulga salta!

–¡El piojo pica y hace cosquillas!

–¡Mira lo que dice: «que se van a casa»!

c) Cantamos, bailamos y buscamos los objetos.

Poco a poco fueron apareciendo los objetos que íbamos a usar. Muchos de ellos eran antiguos y curiosos. Los vestidos que debían usar los niños, se encargaron a los padres y madres. Mientras se iba ensayando y completando todo para la fiesta. En los ensayos además se jugaba un poco, con mímica, juegos dramáticos, etc.

Lo más interesante fue todo lo vivido hasta ese día en el taller. Los niños y niñas no paraban de preguntar:

–¿Cuándo vamos a la fiesta?

–¡Yo tengo el sombrero!

–¡Mi madre me está haciendo la falda!

La rondalla, que ensayaba por las tardes, (actividades extraescolares) nos ofreció su colaboración. Ellos cantarían la canción adaptándose a los niños pequeños. Esto causó ilusión a los padres y niños, pues eran sus hermanos, de otros cursos mayores.

–¡Yo tengo un timble igual que el de mi primo!

–¡El tuyo es más chico!

–¡Yo voy a tocar con mi madre!

En el centro, se hizo una exposición de objetos y alimentos canarios y otra de fotos de las fiestas realizadas a lo largo del curso. Antes de dar comienzo a la fiesta las visitamos, localizando los objetos traídos por cada familia.

Por fin, llegó el momento esperado con nerviosismo por los niños y las niñas. Todos venían vestidos de típicos. Los novios ilusionados y la rondalla afinaba instrumentos. En el patio, los padres y madres esperaban con las cámaras preparadas.

Mi compañera, Conchi, había encontrado un C.D. con la canción transformada en cuento. Así que, mientras el cuento era contado por una escritora canaria, los niños y niñas iban escenificando y colocando los objetos. Al final de todo el «convite», por supuesto el baile y canto con la rondalla.

Todo salió muy bien, los padres y compañeros felicitando a los niños y se continuó con las demás actuaciones. Esta experiencia, y varias actividades más sobre nuestra tierra, casi duró un mes cuyo proyecto ha sido premiado varias veces.

Así pues, una actividad espontánea, y otra programada. ¿Realmente los niños no programan? ¿No fueron los primeros, sus ojitos, en captar su entorno más inmediato? ¿Defienden lo que consideran suyo y son sus intereses más inmediatos?



Pero todo esto ha salido, gracias a la colaboración de mis compañeros, por ser comprensivos con los pequeños y por la paciencia de mi querida compañera de infantil Conchi. Ella además de trabajar, hizo muchas de las fotos.

En estas dos experiencias los niños participan. Yo firmemente creo que los niños sí que saben cuál podría ser el camino de su escuela, yo me perdería... ellos me buscarán, me encontrarán y me colocarán en él. ■

El papel del maestro: hacer lectores y escritores

En la búsqueda de los que deberíamos hacer para enseñar a leer y escribir bien a los niños y niñas que comienzan este aprendizaje, se proponen tres ámbitos de reflexión: invitar a los pequeños a la comunidad de lectores y escritores, velar por la singularidad de cada proceso y potenciar la globalización. La práctica pedagógica que se propone permite que los pequeños se conviertan en lectores y escritores activos, y no solamente que sepan leer y escribir.

Montserrat Fons

La práctica pedagógica nos impulsa muy a menudo a la reflexión sobre si aquello que hacemos lo hacemos de la mejor forma posible y, en consecuencia, vamos ensayando cambios para modificar aquellas prácticas que consideramos poco significativas para los niños y las niñas, y que no se ajustan a los nuevos planteamientos. En la búsqueda de qué deberíamos hacer los maestros para enseñar a leer y a escribir bien a los niños y niñas que comienzan este aprendizaje, este artículo propone se proponen tres ámbitos de actuación.

a) Invitar a los pequeños a acercarse al colectivo de lectores y escritores

Unos de los aspectos que preocupa más a los maestros y a las instituciones educativas en general es el nivel de comprensión de la lectura y el

grado de competencia en la escritura que alcanzan los alumnos tras la escolarización primaria y secundaria. Para conseguir mejores resultados se estudia la posibilidad de empezar este aprendizaje antes,

de mejorar los métodos, de dedicarle más horas en el currículum, etc.. Evidentemente es lícito, digno y necesario analizar estos elementos para continuar avanzando en la calidad de este aprendizaje. Pero a medida que se profundiza en el concepto de alfabetización y de aprendizaje se hace evidente que este discurso, que busca la mejora exclusivamente dentro de la escuela, se queda corto, porque lo que impregna a los niños y a las niñas para que aprendan a leer y a escribir es un conjunto de actitudes sobre el lenguaje, el habla y los textos que penetran culturalmente, tanto dentro como fuera de la escuela, y que generan razones imperiosas para leer y escribir.

Si el entorno en que viven las criaturas no desvela la necesidad de leer y escribir, porque los adultos que más conviven con ellos, tanto sus familiares como maestros, tienen poca necesidad de leer, y mucho menos de escribir, para vivir felizmente, será más o menos fácil enseñar a leer y a escribir, pero será muy difícil lograr lectores y escritores.

Muy a menudo, las razones que ofrecemos a los pequeños para leer y escribir son débiles, porque no tienen otro propósito que aquello que denominamos instrucción, y les obligamos a usar la lengua escrita sin más sentido que aprenderla. A lo largo de la historia de la didáctica, diferentes métodos han demostrado ser buenos para enseñar a leer y escribir, pero realmente muy pocos se han mostrado eficaces para crear lectores y lectoras, escritores y escritoras. Y es que probablemente las condiciones socioculturales son el factor determinante del éxito del proceso de alfabetización.

Para crear lectores y escritores necesitamos que el pequeño se sienta llamado a participar



en la comunidad de los alfabetizados, de los que se sirven del texto escrito para vivir plenamente.

Los maestros somos, o deberíamos ser, representantes y miembros de dicha comunidad, pero evidentemente no somos la comunidad, y por ello conviene que las aulas abran más las puertas, para que los pequeños puedan palpar que dentro y fuera de la escuela, como en un continuo, leer y escribir se convierte en una necesidad. Una necesidad para resolver cuestiones prácticas: por ejemplo, sacar dinero del cajero automático, comprar una entrada de teatro, rellenar un impreso; una necesidad para potenciar y ampliar el conocimiento, como en el momento de hacer un guión de trabajo, de buscar información en libros y revistas, de elaborar un resumen o un informe; y una necesidad para gozar del placer estético que ofrecen las novelas, los poemas y otros textos literarios.

Dentro de esta comunidad, el maestro debe invitar a los niños a participar, acompañarlos hasta que se sientan miembros del colectivo que formamos las personas alfabetizadas y darles la bienvenida.

Invitar, como sugiere la propia palabra, equivale a hacer deseable aquello a que se invita, y eso sólo se consigue cuando la maestra goza de verdad leyendo y escribiendo y, además, lo deja notar a los niños. Entonces la maestra se convierte en un modelo o, mejor dicho, en un testigo de lo que significa leer y escribir en nuestra sociedad. En este sentido, leer y escribir delante de los niños y las niñas, y hablar de lo que se ha leído o escrito es uno de los papales claves de los maestros.

Leer en voz alta textos que interesen a los niños es una de las mejores fórmulas para introducir, potenciar, desarrollar y mejorar la lectura de los niños y niñas de todas las edades. En primer lugar, porque se aprende a leer si alguien te ha leído primero. Muchas veces, al empezar a leer un cuento en voz alta, los



niños te escuchan boquiabiertos mirándote a la cara, pero si pueden, muy pronto se colocan a tu lado, dejan de interesarse por la cara del que lee y pasan a mirar las hojas de donde surge la lectura y, la cabo de un rato, intentan darle la vuelta a la hoja cuando toca. Leer en voz alta también contribuye a familiarizar al niño con la estructura del texto escrito y con su lenguaje: dicho de otro modo, permite desarrollar la comprensión de la lectura antes de saber leer propiamente.

Además de leer en voz alta para los niños y las niñas, el maestro también muestra a los pequeños cómo se lee siempre que lo hace en silencio, interiormente, delante suyo. Esa observación del adulto que dice «espera un momento que lo acabo de leer y te lo explico» es una buena experiencia para el pequeño, que ve como la lectura silenciosa, para poder ser comprendida, no puede ser interrumpida.

Evidentemente, el maestro también debe mostrar como escribe y tiene que hablar de los escritos a los niños. Unas veces escribirá en silencio, porque es como se suele hacer y como el pequeño puede captar la necesidad de concentrarse para desarrollar este acto, y como el escrito se hace y se rehace hasta que gusta a su autor. Rayar, borrar o empezar de nuevo un texto es una práctica que los niños tienen pocas oportunidades de ver en su entorno, y, em cambio, es una característica de la producción escrita que la distingue de la oral. La elaboración de un texto como proceso de planificación, textualización y revisión resulta difícil de entender para los pequeños, porque no han tenido modelos, porque no dedicamos el tiempo necesario al proceso y, como pasa muy a menudo, porque damos prioridad a la cantidad más que a la calidad. Otras veces, la maestra escribe en interacción con los niños aque-

llo que, en el grupo, se ha planificado y finalmente dictado al maestro. En esta situación los niños y las niñas tienen la oportunidad de planificar y revisar globalmente el texto cuando todavía no dominan la notación gráfica.

Leer y escribir delante de los niños y de las niñas, y hacerlo con sentido para ellos, es la mejor manera de abrir la puerta y dar la bienvenida a los que invitamos a crecer dentro de la comunidad de lectores y escritores.

b) Velar por la singularidad de cada proceso

No hay duda de que cada niño o niña llega a la escuela con un bagaje distinto de experiencias relacionadas con el texto escrito. Conocer su punto de partida es clave para poder desarrollar un aprendizaje significativo, pero esto no es fácil. En primer lugar, porque cada uno es particular y diferente y, en segundo lugar,



escuchando como hablan entre ellos y dialogando con cada uno, conoceremos un poco más sus intereses, sus miedos y sus limitaciones, y todo ello nos permitirá ir ofreciendo aquella pregunta, consejo, orientación o reto oportuno, que ayudará a que cada uno avance en el conocimiento de la lengua escrita.

Aunque acabamos de decir que es complicado conocer a cada niño, reconozcamos que es todavía más difícil aceptarlo como tal. Independientemente de lo que cada niño sepa o haga, debe sentirse acogido por el maestro y por sus compañeros. Ningún alumno puede ganarse al maestro porque ya sabe escribir su nombre, o conoce tantas letras; debe percibir que el maestro lo acepta incondicionalmente, que lo quiere en el grupo y que le hace un hueco para que se sienta cómodo. En este caso, acogerlo quiere decir aceptar sus intentos de lectura y sus producciones escritas tal como salgan, con los aciertos y los errores incorporados y con el tipo de letra que sea. Sólo desde la aceptación de cada error y, también, de cada acierto como fuente de información de los conocimientos de los niños podremos ayudar a reflexionar, a contrastar, a buscar soluciones también distintas para cada uno.

Hay que añadir la importancia que tiene que el maestro sepa esperar, que no precipite enseñanzas. Siempre es más interesante la pregunta o la duda que surge del niño que la enseñanza que el maestro avanza, porque la primera surge de las necesidades del pequeño y pone de manifiesto su conocimiento; mientras que la segunda no ofrece la oportunidad de conocerlo. Esto, sin embargo, no significa



porque el punto de partida no es estable y, además, se va modificando en unidades de tiempo irregular. No obstante, una actitud de observación y de escucha de los procesos de cada niño permite acercarse a los diferentes esquemas de conocimientos e interpretar la representación que cada uno elabora sobre la función social de la lengua escrita. Esta actitud de interés por saber cómo se desarrolla cada niño debe ser constante, porque si en la mayoría de los aprendizajes los niños aprenden tanto dentro como fuera de la escuela, en éste las interacciones se multiplican.

Para acercarnos a los conocimientos de cada niño o niña es necesario crear situaciones que los estimulen a probar a leer o escribir. Sólo podremos aproximarnos a lo que saben hacer, sea lo que sea, observando e interpretando lo que hacen cuando se les pide que lean o escriban en un contexto determinado, y también lo que inician por su cuenta. Dejándoles probar,

que el maestro no haga nada, ni que espere que los aprendizajes surjan por generación espontánea. Nada de todo esto. La actitud de espera es una actitud de escucha activa, respetuosa de todas las manifestaciones de los niños y niñas, y que se preocupa fundamentalmente de ayudarlos a entender lo que hacen, a definir objetivos de aprendizaje, a dibujar conjuntamente un camino a seguir y a ponerse de acuerdo en los criterios de valoración.

Cuando se consigue un clima de confianza y de seguridad, el ambiente del grupo se transforma, y la angustia manifestada por algunos niños y niñas con frases como «no sé escribir», «no sé leer», «no sé qué letras son», cambia por un ambiente estimulante de aprendizaje, donde la pregunta «¿qué letra es ésta?», «¿crees que se entiende?», «¡mira qué he escrito!», «¿por qué está esta letra?», «¿qué dice?», «¿cómo se hace?», etc., y la búsqueda (comparar, buscar modelos, deducir, hacer hipótesis, comprobar, etc.) fluye en todos los sentidos. La puesta en común de interrogantes, de caminos para

resolverlos y de celebración de los grandes descubrimientos hacen que cada niño construya una relación positiva con el texto.

Como ejemplo de los cambios que los maestros vamos introduciendo a medida que prestamos más atención a cómo aprende cada niño y menos a lo que enseñamos, explicaré como ha cambiado el contenido de la reunión de los maestros del último curso de parvulario con los del primer curso de primaria cuando se produce el traspaso de todo lo referente al grupo a cargo de los primeros. Hasta no hace mucho, recuerdo que hablábamos de las letras que habíamos trabajado en clase: todas las vocales, las consonantes más frecuentes, n, l, t, s, m, p, algunas veces también la b, r, c, etc., y excepcionalmente la f y la z. Poco a poco, y sin ser muy conscientes de ello, empezamos a hablar de lo que creíamos que había aprendido aquel grupo de niños, y así fuimos evolucionando y tomando cada vez mayor conciencia de la importancia de tener en cuenta al niño como protagonista de su aprendizaje, de modo que hoy nos encontramos hablando



incondicionalmente del progreso de cada niño, uno por uno. Realmente, un giro copernicano.

c) Potenciar la globalización

Si queremos que leer y escribir se integre en la propia vida, de ningún modo podemos separar el aprendizaje de la lectura y de la escritura del resto de aprendizajes. Nos referimos al hecho de que dentro del horario escolar no existe una hora exclusiva para enseñar y aprender leer y a escribir; más bien consideramos que en la vida del grupo surgen mil y una oportunidades en las que leer y escribir es necesario, y que aprender cada área del conocimiento también implica aprender la forma de leerla y escribirla.

Así, por ejemplo, si para la organización de la clase hemos decidido que poner nombre a los desayunos es la mejor manera de no confundirlos, escribir cada día el propio nombre se convertirá en una práctica significativa de automatización de la escritura. En ella, el maestro atento a las necesidades de cada niño o niña podrá ayudarlo a reflexionar sobre



las letras, orientarlo en la direccionalidad, etc. Del mismo modo, si necesitamos información sobre los leopardos, el cuerpo humano, el espacio o cualquier otro tema que nos propongamos, la búsqueda de conocimientos en los libros nos llevará a conocer dónde se puede hallar información, qué pistas tenemos para conocerla, qué palabras encontraremos, con qué letras empiezan, etc. Y, aún, si queremos saber qué dice el texto de las páginas del cuento más maravilloso que tenemos, la identificación del título, del nombre de los personajes, de la narración misma será el camino para gozar del texto y para ir descubriendo el funcionamiento del código escrito.

Desde esta perspectiva globalizadora nos planteamos también de qué manera los pequeños desarrollan la conciencia fonológica necesaria para progresar en la lectura y la escrituras. Actualmente, el debate sobre el papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y de la escritura continúa abierto entre los que sostienen la necesidad de cierto grado de desarrollo del conocimiento fonológico para que el niño pueda leer y escribir y los que, aún reconociendo su importancia, no creen que

deba enseñarse previamente, porque el propio aprendizaje de la letra escrita desarrollará esta conciencia fonológica en los niños y niñas.

Nuestra experiencia se inscribe más bien en la segunda opción, pero, tomando como fundamento una concepción más vigotskiana que biológica, valoramos la necesidad de la interacción entre el maestro y los niños para facilitar y acompañar el desarrollo de la citada conciencia fonológica. Sin embargo, no podemos perder de vista que el pequeño aprende los diferentes aspectos que interrelacionan en la lectura y la escritura de manera interrelacionada y no de forma aditiva, ni en un orden jerárquico, sino en base a reorganizaciones de los diferentes esquemas de conocimiento. Es decir, que el aprendizaje necesario de la relación sonido-grafía se produce en la situación de uso real de la lectura y la escritura, y nunca de modo aislado o fragmentado. Hemos comprobado como al facilitar experiencias concretas de lectura y de escritura para necesidades reales, es decir, con sentido, surgen muchas situaciones en las cuales es necesario reflexionar sobre la lengua escrita. Estas situaciones posibilitan

que el niño aprenda de forma contextualizada los conocimientos referentes tanto al código como al texto como al discurso, que le son necesarios para convertirse en lector y escritor.

Para finalizar, diremos que si bien lo expuesto puede estimular el desarrollo o el replanteamiento de nuestra práctica, en el sentido de que los niños se conviertan en lectores y escritores activos, y no sólo en que sepan leer y escribir, no siempre sabemos a ciencia cierta qué es lo mejor en cada caso particular. Compartir la reflexión sobre nuestra práctica con otros maestros y especialistas en el tema es un buen camino para continuar trabajando. ■

Bibliografía

- CAMPS, Anna: *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova, 1994.
- SOLÉ, Isabel: *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó/ICE, MIE, 1992.
- MANEN, Max van: *El tacto en la enseñanza*, Barcelona: Paidós, 1998.
- TEBEROSKY, A.: *Aprendiendo a escribir*, Barcelona: ICE/Horsori, 1992.

Tiempo para dormir

Anna Casajuana

Una parte importante de nuestro tiempo diario la dedicamos a dormir. El sueño tiene un efecto reparador imprescindible para los adultos y los niños. Hablaremos de las características normales del sueño infantil y de todo aquello que puede alterarlo, tanto por parte de los niños como de su entorno.

El tiempo es una de las cosas más valiosas en nuestra sociedad actual. Muchos adultos andamos escasos de tiempo porque tendemos a querer hacer más cosas de la cuenta, por las presiones o necesidades sociales o por nuestra forma de organizarnos.

Esta tendencia a sobrecargar nuestro tiempo se está imponiendo progresivamente también a los niños y niñas, a veces desde muy pequeños, cayendo en una sobre-estimulación o en una sobrecarga de actividades que en nada beneficia a los niños, especialmente a los más pequeños. Ello se produce, básicamente, por dos motivos:

- La idea de que cuanto más estimulemos al niño antes madurará, o más fácilmente aprenderá (lo que no siempre es así, aparte de las implicaciones emocionales que comporta).

- La necesidad de mantener ocupados a los niños mientras los adultos responsables también estemos ocupados.

En este artículo nos centraremos en una actividad importante, imprescindible, que ocupa diariamente buena parte del tiempo de los niños y niñas: dormir.

El tiempo de sueño necesario varía de acuerdo a la edad del niño y también para cada niño, pero en general tendemos a acortar cada vez más el tiempo destinado a dormir

El sueño infantil

El sueño infantil es aquel período diurno o nocturno durante el cual los niños descansan, asimilan y organizan lo que han visto y aprendido, maduran física y psíquicamente, e inician su independencia del mundo exterior y de sus padres.

El sueño cumple una función reparadora y reguladora del organismo y es esencial para el control de diversos procesos corporales (energía, temperatura, cambios hormonales...). El sueño consta de dos fases básicas:

- La fase REM (sueño de movimientos oculares rápidos). Es la fase más activa del sueño, durante la cual el cerebro está más activo, y también es la más corta.
- La fase NO REM: es la fase tranquila y profunda del sueño, y también la más larga.

Las características, ciclos y horarios del sueño del niño varían de acuerdo con su edad. Durante el primer año de vida, el pequeño ya tiene su propia forma de dormir y de despertarse, muy ligada a los ciclos de alimentación. En esta etapa, la maduración cerebral es muy importante: la estructura cerebral se va organizando, ayudada por los estímulos que recibe, sobre todo a través de los sentidos (oído, vista, tacto, gusto y olfato) que envían sensaciones al cerebro y hacen que vaya madurando.



El pequeño evoluciona muy rápidamente, tanto en los aspectos biológicos como en los emocionales, que están siempre muy ligados.

A los padres, o a los adultos de referencia, les corresponde generar el ambiente propicio para que el niño adquiera unos hábitos de sueño saludables, respetando sus ritmos propios y mostrándole una tranquilidad emocional que le ayude a sentirse bien. Es cierto que, cuando el niño es pequeño, a veces resulta difícil saber qué le pasa en cada momento, o qué necesita, pero aún así, sólo tranquilizándole ya estamos desarrollando una parte muy importante del proceso.

Trastorno del sueño

Se habla del trastorno del sueño cuando al niño le cuesta conciliar el sueño o bien se despierta frecuentemente durante la noche. El resultado es un descanso insuficiente (para el niño y, normalmente, también para sus padres). En general, el trastorno del sueño se establece alrededor de tres elementos:

- La dificultad de elaborar unos hábitos y ritmos adecuados, por distintos motivos.
- La dificultad de separación de los padres, por inmadurez emocional, problemas de vinculación...

- Los miedos infantiles, que tienen en el trastorno del sueño una de sus múltiples expresiones, entendiendo por miedo la incertidumbre que genera lo nuevo o desconocido.

El trastorno del sueño suele producirse cuando se crea una situación difícil para las características del niño o niña, unidas a las características del entorno familiar.

Características propias del niño

Son factores de riesgo o que vemos en muchas ocasiones vinculados a trastornos del sueño:

- Inquietud, dispersión, irritabilidad.
- Trastorno de conducta, hiperactividad.
- Dificultad ante los cambios, problemas de adaptación, rechazo de situaciones nuevas imprevistas.
- Problemas de salud, otitis, constipados, con dificultades respiratorias, nariz tapada, boca seca.
- Niños y niñas que roncan, apneas nocturnas,...

No nos estamos refiriendo, aquí, a enfermedades neurológicas graves y permanentes, cuya evolución produce problemas de sueño inherentes a la enfermedad, ni tampoco a niños con trastornos psicológicos graves.

Características propias del entorno familiar

Se ha podido observar en la mayoría de niños con trastornos de sueño que la organización familiar se basa más en los ritmos y necesidades del adulto que en las del niño:

- Sobrecarga laboral de los padres.
- Trabajo por turnos (sobre todo si afectan a ambos miembros de la pareja, ya que resulta muy difícil organizar unos horarios estables para el niño).
- Padres con poca capacidad para contactar con las necesidades o estados emocionales de su hijo (por ejemplo, ante un niño que no duerme, se aplican «métodos» para dormir, pero en realidad tiene otitis y no puede dormir por el dolor). Hay que ir conociendo al niño, su ritmo de lloro, qué le calma, qué le pone nervioso. Esto no es algo que suceda por desinterés o voluntad de los padres, sino que generalmente guarda relación con una dificultad previa de estos padres, ya adultos, de contactar con sí mismos como personas, de reconocer e identificar sus propias emociones.
- Entorno inestable o variable: cambios de domicilio, incorporación de nuevas personas al domicilio familiar (abuelos), separación de los padres, nuevas parejas. Hay que estar atentos también en el momento del inicio de la escuela infantil o escolaridad, al nacimiento de un hermano, etc. (situaciones normales para cualquier familia, pero que pueden crear ansiedad al niño).

Los neuropediatras y psicólogos infantiles de los CDIAP (Centros de Desarrollo Infantil y Atención Precoz, para niños y niñas de 0 a 4-6 años con trastornos de desarrollo o riesgo de presentarlos) atendemos frecuentemente a niños con trastorno del sueño, unido a veces a trastornos de conducta e hiperactividad. En este caso no queda claro si éstos son una causa o una consecuencia del problema de sueño, pero hay que remarcar que en ambos casos

suele haber unos padres con dificultades de organización, de marcar espacios y horarios y de poner límites.

También observamos que en estos centros el nivel de asistencia y cumplimiento de las visitas suele ser muy elevado (es decir, hay poco absentismo), pero los trastornos de sueño y de conducta son los que presentan el mayor grado de absentismo (seguramente a causa de estas dificultades organizativas).

Por otra parte, hay que aclarar que a veces se catalogan como trastornos del sueño situaciones que son puramente evolutivas o provisionales y que tienen tendencia a resolverse de forma espontánea, pero que se consideran un problema por:

- La escasa tolerancia de los padres (exigencias laborales, falta de tiempo, poca ayuda de la familia extensa).
- El exceso de información (libros, métodos). Unos padres excesivamente rígidos o exigentes, que presten demasiada atención a estos aspectos, pueden generar una situación de tensión y conflicto que acabe creando el trastorno de sueño.

A veces se pretende que todo sea perfecto, y se cree que si el niño o niña no duerme perfectamente es porque los padres hacen algo mal cuando, sobre todo en el primer año de vida, el niño está adaptando sus ritmos biológicos al entorno y es normal que se despierte a veces.

Conclusiones

- El sueño infantil tiene un efecto reparador imprescindible para la maduración física y emocional del niño, para su salud y para una correcta actividad diurna.
- Los trastornos del sueño están infradiagnosticados, a pesar de sus importantes consecuencias.
- A veces se catalogan como trastornos del sueño simples variaciones evolutivas, propias de las características del niño (falsos trastornos del sueño). ■

Bibliografía

- FEJERMAN, Natalia, y Emilio FERNÁNDEZ ÁLVAREZ: *Neurología pediátrica*, Madrid: Editorial Médica Panamericana, 1997.
- «Diario Médico.com», *Revista Pediatría*, núm. 109, 2002.

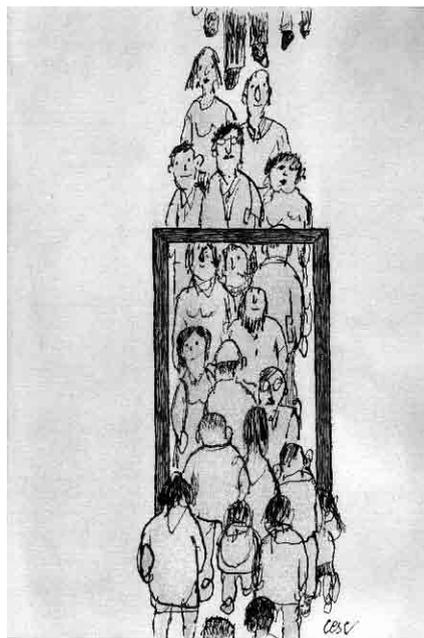


40 Escuelas de Verano de Rosa Sensat, Barcelona

Del 4 al 15 de julio de 2005, la Asociación de Maestros Rosa Sensat ha celebrado su 40 Escuela de Verano.

Cincuenta cursos de educación infantil, la Muestra *Los cien lenguajes de la infancia*, un Encuentro Estatal de Educación Infantil, una Declaración sobre la nueva educación pública en Cataluña, España y Europa, presentada el 14 de julio.

www.rosasensat.org



Jornada Estatal de Educación Infantil en la 40 Escuela de Verano de la Asociación de Maestros ROSA SENSAT en Barcelona

El futuro posible en educación infantil. Una invitación a escuchar, debatir, pensar y soñar

Los días 9 y 10 de julio de 2005, se celebró en Barcelona, organizado por la revista *Infancia, educar de 0 a 6 años* un Encuentro Estatal de Educación Infantil, dos jornadas que contaron con la participación

de cuatrocientos asistentes que procedían de todas las Comunidades Autónomas del Estado español, así como de algunos países del extranjero.

El rico contenido de las jornadas se desarrolló principalmente a través de varias ponencias y del posterior debate con el público asistente, a partir del siguiente formato de comunicaciones:



Cómo analizar una realidad de educación infantil

Jytte Juul Jensen
Profesora del Seminarium de Aarhus, Dinamarca.

La educación infantil en Chile: situación actual y desafíos

Ofelia Reveco
Decana de la Facultad de Educación de la Universidad ARCIS, de Chile.

La educación infantil en Dinamarca: su filosofía, su realidad y su lucha

Claus Jensen

Miembro del Sindicato de Pedagogos Sociales BULP, de Dinamarca.

Educar en Reggio: el proyecto 0-6 de la ciudad

Giuliana Campani, Maestra del Nido Arcobaleno de Reggio Emilia, Italia

Paola Cavazzoni, Pedagoga de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, Italia

Clausura

Marta Mata, fundadora de la Asociación de Maestros Rosa Sensat y, actualmente, presidenta del Consejo Escolar del Estado.



Finalmente el domingo 10 de julio, los participantes pudieron visitar la Muestra *Los cien lenguajes de la infancia* junto con Mara Davoli, tallerista de la Scuola dell'Infanzia Pablo Neruda, y Paola Strozzi, Maestra de la Scuola dell'Infanzia Diana, ambas escuelas de Reggio Emilia, Italia.

La Muestra de *Los cien lenguajes de la infancia*, volvía a Barcelona veinte años después de haber estado por primera vez en esta ciudad, como *L'occhio si salte el muro*.

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

Más información:

www.rosasensat.org
www.revistainfancia.org

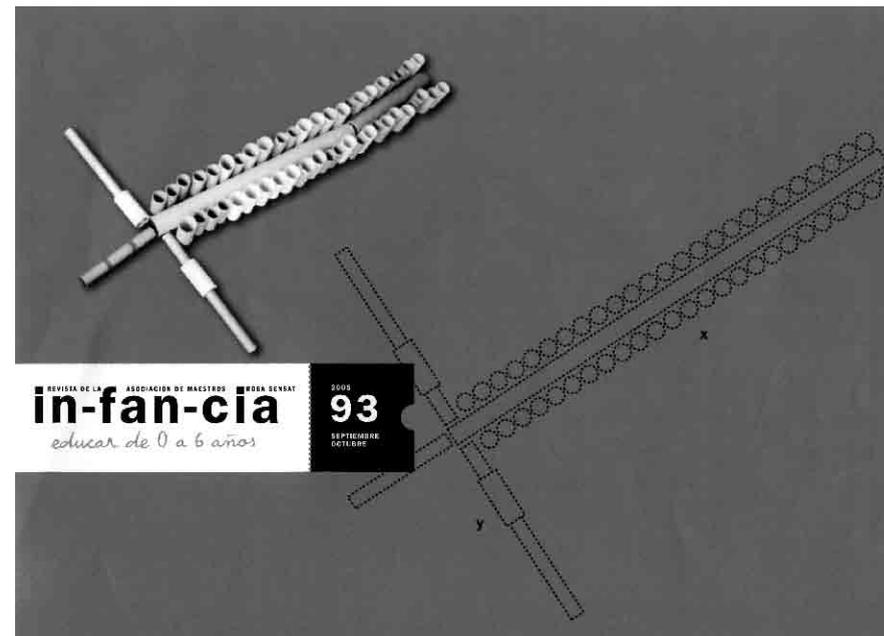




**Declaración
Por una nueva Escuela
Pública, Barcelona**

El pasado 14 de julio, en presencia de la ministra de Educación, el presidente de la Generalitat, el alcalde de Barcelona y el representante de Educación de la UE, se presentó la Declaración *Por una nueva Educación Pública*, documento que ha contado con las aportaciones de Peter Moss, Philippe Meirieu y Marta Mata.

www.rosasensat.org



Nuestra portada: Construcciones con cilindros

A raíz de una visita escolar a una exposición de escultura, estuve pensando sobre qué materiales podría ofrecer yo a los niños y niñas para que exploraran el mundo de la escultura. A los 5 años es difícil sobre todo si piensas en la forma de engarzar materiales y de darles forma. Así que decidí simplificar la experiencia, ofreciendo materiales sencillos y en abundancia. Montamos el rincón de esculturas con un gran espacio libre y puse, a su disposición, grandes tubos cilíndricos de cartón duro con pequeños y frágiles tubos de cartón y una condición las esculturas se harían en parejas. Durante una buena temporada hubo una gran actividad exploratoria, entusiasmo y respeto por no destruir las construcciones. Hablábamos mucho sobre las ideas de cada uno, sobre lo que era y no era una escultura. Estas frágiles esculturas ocupaban mucho espacio en el aula y se tenían que destruir para construir otras nuevas, pero han perdurado en la mente de los niños mucho tiempo y han supuesto unas vivencias intensas que les enriquecen sus ideas sobre el espacio, el volumen, la composición, el ritmo y la creación escultórica con los demás.

Michi Muñoz

¡últimas novedades!

en la

web

www.

revistainfancia.org

¡No dejes de visitarla!

Kiss, K., Urberuaga, E. (1998).
¿Qué hace un cocodrilo por la noche?
Madrid: Kókinos.



En este libro se narra la historia de un cocodrilo tímido que, para que no le vean, solamente sale de noche. Un día, sin embargo, Paula se percata del rastro que deja tras de sí y va en su búsqueda. Del encuentro entre ambos nace una gran amistad.

El libro trata principalmente tres temas:

- La amistad como elemento liberador del aislamiento, de la timidez y de la soledad y potenciador de la persona.
- La libertad del individuo para ser él mismo.
- La necesidad del ser humano tanto de relación social como de silencio y soledad. Un equilibrio fundamental para el desarrollo y bienestar de las personas.

Valores como la amistad, la hospitalidad, el respeto al otro, la honradez como verdad ante sí mismo, están bien sugeridos.

Quizá el narrador da un toque didáctico al final con esa voz exterior explicativa e interpretando los pensamientos y sentimientos de Coco indica en una línea que nos condiciona.

Las ilustraciones son coloristas, vivas y poéticas y resulta un libro agradable, tierno y divertido.

A partir de 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades y
Educación
Mondragón Unibertsitatea

Cuadernos de Pedagogía, núm. 348, julio/agosto de 2005

WEB: www.cuadernosdepedagogia.com

«Diccionario de la LOE»

Jesús Jiménez

«La selección de contenidos en el currículo básico»

Jurjo Torres Sntomé

«¿Puede la escuela contribuir a mejorar la calidad de vida?»

Félix López

«El lugar y el no lugar de la religión»

Ramón Plandiura

«Inmigración y derecho a la ciudadanía»

Francesc Carbonell

«Qué solucionan y qué no las reformas en Infantil»

Cristina Elorza

Scuola Materna, núm. 18, julio de 2005

Web: www.lascuola.it

«Bambini: al centro?»

Michele Busi

«Multimedialità riflessiva»

Barbara Colombo, Alessandro Antonietti

«Autismo infantile e gioco»

Barbara Lucchini

«Le competence sociali nei bambini»

Gino Lelli

«Pedagogia fra struttura e azione»

Cesare Scurati

Vita dell' Infanzia, núm. 3/48, marzo/abril de 2005

«L'aiuto al bambino al sentire pensare essere nella prospettiva di Maria

Montessori»

Loredano Matteo Lorenzetti

«Gira il Sole»

Laura Mayer

«L'educazione cosmica per un nuovo umanesimo»

Giancarlo Galeazzi



Ch. LAVAL: **La escuela no es una empresa**, Barcelona, Paidós, 2004.

La escuela está sometida a enormes presiones para que se adapte a los nuevos requerimientos del neoliberalismo. La competencia económica mundial se convierte en el imperativo mayor al que toda institución debe supeditarse, y el sistema educativo no permanece al margen: sobre él pende, en este nuevo orden, la amenaza de verse reducido a la formación del «capital humano» necesario para las empresas. Sin embargo, afirma el autor, la implantación integral de la escuela neoliberal no es de ningún modo irremediable. Frente a ella, emergen sordas resistencias, luchas colectivas y una creciente toma de conciencia.

J. M. BARÁIBAR: **Inmigración, Familias y escuela en educación infantil**, Madrid, Catarata, 2005.

¿Cómo se percibe la participación de las familias en las escuelas? ¿Cuál es el papel que quieren o pueden desempeñar éstas? ¿Son integradoras las fiestas interculturales que se celebran en las escuelas? ¿Cómo podemos ir más allá de la *pedagogía del cus cus*? Este libro parte de la reflexión sobre los estereotipos y los prejuicios, tanto por parte de los docentes como de las familias inmigradas, sobre el funcionamiento y trato dentro del centro escolar y analiza la situación basándose en una herramienta habitual en procesos de planificación estratégica de las organizaciones: la matriz DAFO.



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: 40,20 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

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 Bolado, 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, Lutgarda 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

