



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2006
95
ENERO
FEBRERO

La Autonomía como excusa

En todo el proceso de elaboración y debate de la nueva Ley de Educación, la LOE, hemos asistido perplejos al espectáculo del conservadurismo político, social y eclesástico, con declaraciones y manifestaciones en las cuales, detrás de «la libertad de elección de las familias» como excusa, se escondía la exigencia de más recursos para la escuela privada y la facultad de exclusión de determinados niños y familias. Y detrás de la defensa de mantener la religión en la escuela como asignatura evaluable –más allá de una posible voluntad de adoctrinamiento– se escondía el poder y la financiación de la propia iglesia.

Estos dos temas, la libertad de elección y la religión, han supuesto un espectáculo que todo el mundo ha podido seguir a través de los medios de comunicación, sobre los que ha sido posible tener una opinión, coincidente o no con la expuesta. Pero en todo caso se ha visualizado el proceso, se han podido conocer los argumentos, los contra-argumentos y los acuerdos conseguidos.

Un procedimiento muy diferente se ha seguido con otro tema que plantea el proyecto de Ley que será votado en el Congreso de los Diputados: el primer ciclo de educación infantil.

Nadie puede decir con certeza quién ha presionado al gobierno central, o a los diputados, para que el desarrollo

del primer ciclo de educación infantil sea competencia de las Comunidades Autónomas. Con la coletilla de un punto 7 en su articulado con el que se invierte todo.

¿Cómo se puede entender que el Ministerio de Educación y Ciencia renuncie, o se inhiba, al establecer los requisitos mínimos por los que se tendrá que regir este primer ciclo educativo, cuando no renuncia a ello en ningún otro ciclo educativo?

¿Quién ha presionado, y por qué? ¿Qué esconde este silencio? ¿Qué se pretende con este cambio? ¿Por qué el Ministerio ha cedido en este tema? Como siempre, la falta de información, o de transparencia, genera suspicacia, y ciertamente la ha generado en esta etapa educativa, esta eterna cenicienta de la educación.

La opacidad y el silencio permiten especular que en este punto la excusa es la Autonomía. Y no se podrá decir que esta revista sea centralista ni antiautonomista, más bien al contrario. Pero en ningún caso la defensa de la Autonomía debe servir para esconder la ordenación a la baja de un sector. Además de la declaración genérica de que el primer ciclo de educación infantil es un ciclo educativo, es preciso que su desarrollo lo garantice.

Una convergencia clara de intereses, con la Autonomía como excusa, puede explicar la coletilla de un punto 7, desgraciado y vergonzoso, en el redactado de la Ley.

Está claro que desde el MEC no se podía desarrollar un Decreto de mínimos que no mejorase los mínimos que en su día exigió la LOGSE. Después de 15 años es comprensible, necesario, deseable y posible mejorar las condiciones de profesionalidad y de espacio físico para los más pequeños y dar un paso para acercarse a Europa.

Está claro que, aunque todas las Comunidades Autónomas declaran que en su ámbito de actuación y competencia se han mejorado los requisitos mínimos del Real Decreto 1004, la realidad no es del todo tal cual dicen.

Sobre todo queda claro que, para el primer ciclo de educación infantil, hay Autonomías que piensan –y defienden abiertamente– las ideas y los requisitos que postulaba la derogada LOCE, pero también queda claro que hay otras Autonomías que lo piensan, aunque no lo digan.

Y así, con la Autonomía como excusa, unos y otros piensan salvar la cara. Pero no es así, la Autonomía, para los que realmente la queremos, nunca puede ser utilizada para encubrir una política injusta, y mucho menos con los niños y niñas más pequeños. Como tampoco un Estado que respete verdaderamente el autogobierno no puede utilizar la Autonomía como excusa, cuando lo que hace es inhibir su responsabilidad hacia los más pequeños.

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	Mirar no es lo mismo que ver: hacia una gramática para la lectura de la imagen	Teresa Corchete	3
Escuela 0-3	Materiales y recursos: La esfera de vidrio recortado	Montserrat Nicolàs	11
	Los aviones	Agustina Cáceres, Marga Múgika	12
	Una propuesta de educación por el arte	Alejandra Dubovik, Lidia Susana Maquieira	15
	Espacio amable: El escondrijo debajo de la morera	Marta Torres	20
Escuela 3-6	El placer de pensar con el otro	Lidia Gómez, M. ^a Jesús Arca, Amelia Areán, Rosa M. ^a Picallo, Rosario Souto, Ana M. ^a Vázquez	21
	Buenas ideas: La masa de miga de pan	Mari Cruz Gómez Monedero	25
	Una monarca trae a las familias a la escuela	Cristina Amatriain	26
	¿Alguna vez te has preguntado...?	31	
	De la ficha... a la realidad: Observemos los árboles	Soledat Sans	32
	Viajes sueños y ensueños	Teresa Casado	34
Infancia y salud	El método de la madre canguro	Adolfo Gómez Papí	39
Informaciones			43
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47

Alguien me dijo alguna vez que lo que no merece ser releído puede que no mereciese la pena haber sido leído. En la última de las ocasiones, siempre menos abundantes de lo que nos gustaría, en las que nos reunimos los profesionales de educación infantil, nos pareció interesante releer alguna de las propuestas que cada dos meses aparecen en la revista *Infancia*.

Y repasando el sumario del número 94 nos encontramos varias referencias a los límites/confines de la escuela: «Los confines de la escuela», «La construcción de los límites en los primeros años de vida» y «Diseñemos nuestro patio», próximo —en cierto modo, al menos— al primero.

En los tres se nos plantea esa duda que diariamente nos pone en la pantalla nuestro equipo informático: «¿hasta dónde quieres llegar hoy?», y que desde aquí proponemos trasladar a nuestros centros.

Y de entre los diferentes artículos, todos ellos de gran interés, nos inclinamos por centrar nuestra atención en el artículo de Penny Ritscher «Los confines de la escuela», en el que, a pesar de su brevedad, encontramos referencias claras a las ideas básicas sobre las que sustentar un modelo de atención educativa a los niños y las niñas menores de seis años.

Además, creemos que nos muestra opciones que nos permiten analizar, o repensar, cómo se desarrollan diariamente las relaciones que se establecen entre la institución en la que desarrollamos nuestra función los adultos y esa cultura infantil que debería ser la referencia a tener presente en todo lo que allí ocurre.

Y de este conglomerado de cosas hemos seleccionado tres que aquí exponemos y que nos han permitido charlar/reflexionar sobre ideas que en ocasiones damos por consabidas, pero de las que nos gustaría dejar constancia aquí por escrito:

- Unas personas adultas que, por su responsabilidad educativa en esa institución, se han de dotar con actitudes y saberes que les permitan sobrepasar los límites impuestos por una concepción instructiva de nuestro quehacer permitiéndonos adoptar «una actitud receptiva, de escucha, que dé valor a los encuentros con el mundo real y su reelaboración con los pequeños; para lo que se requiere presencia, disponibilidad y agilidad mental».
- El respeto a la cultura infantil que nos permita sobrepasar los lími-

Los límites

- Un modelo de institución que rompa y sobrepase los muros, en muchos casos simbólicos y organizativos, que la aíslan de su entorno. Lejos de «considerar la escuela infantil como un contexto cerrado, una especie de gueto educativo» nos propone una escuela permeable a los objetos y acontecimientos que bullen a su alrededor y nos hace soñar con un centro que acoge cálidamente a todos y cada uno de sus miembros, siendo además una presencia «visible» en la comunidad donde se asienta.

tes de nuestra visión adulta y permita generar un contexto de vida que facilite la curiosidad infantil y la manifestación de todas sus potencialidades. Idea gráficamente expresada por la autora cuando señala «que los muros del jardín de la escuela infantil son altos, y, desgraciadamente, no permiten ver el mundo que hay al otro lado, pero los niños van a mirar desde la ventana del primer piso».

Marta Alvarino
Asturias

Opinión sobre el artículo «Los confines de la escuela»

Los límites de la escuela se deben romper ya. Pensemos en las caras de sorpresa de la gente cuando ve un grupo de niñas y niños por las mañanas en la calle; esto empieza a ser casi como pasear animalitos exóticos.

A pesar de todo seguimos cumpliendo la función que gráficamente Francesco Tonucci apuntaba como «La escuela infantil no es un perchero».

El mundo, la vida, la cultura, las normas reales, las configuraciones ideológicas fundamentales están fuera de los márgenes de la escuela tanto como en ella misma. Si cabe algún papel original a la escuela es el cuestionamiento crítico y la reelaboración de los mandatos sociales. Pero, para ello, hay que vivir la cotidianidad de la calle, y después pensarla, digerirla y reconstruirla desde la tranquilidad y seguridad que nos da la escuela.

Carmen García
Andalucía

Mirar no es lo mismo que ver

hacia una gramática para la lectura de la imagen

La formación de lectores polivalentes y con criterio propio apunta a la necesidad de trabajar la «gramática de la imagen» con métodos sistematizados que nos enseñen, desde bien pequeños, a ver y no sólo a mirar.

Teresa Corchete

En una ocasión escuché: «si toda la humanidad fuera daltónica, los bosques

serían rojos». En el trasfondo de esta curiosa reflexión, aparentemente sencilla, reside una idea ampliamente debatida por diferentes corrientes de la filosofía y la psicología que tratan sobre naturaleza de la percepción, y es la que nos lleva a afirmar que las cosas no son lo que son (o lo que explícitamente nos muestran), sino lo que vemos en ellas.

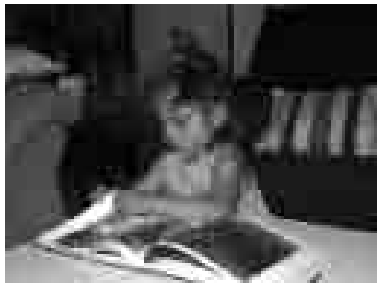
Leer imágenes

Con excesiva frivolidad y demasiada frecuencia, se recurre a ese dicho tan trivial e irreflexivo de «una imagen vale más que mil palabras».

El enunciado opuesto, no por menos oído más riguroso, es aquel que otorga a una palabra el valor de mil imágenes.

Creo firmemente que debemos huir de reivindicaciones en uno y otro sentido, tanto de defender la capacidad de comunicación de la imagen respecto de la palabra, como de la intención —no menos pretenciosa e igualmente rebatible— de valorar la fuerza de la palabra por encima de cualquier representación visual. Es un conflicto conceptual sin sentido, como nos demuestran la mayoría de ejemplos de nuestra realidad más cotidiana. Palabra e imagen son elementos que se refuerzan mutuamente para generar una fuerza comunicadora que, en multitud de contextos, nunca tendrían por separado.

Y, por encima de todo, es una discusión carente de utilidad, que además encierra algunos peligros. Llevada al terreno del aprendizaje lector, del que nos ocuparemos a continuación, puede llegar a generar un concepto de formación sesgado que ignore esa particular complementariedad entre texto e imagen, y obvie la necesidad de enseñar a percibirla y a interpretarla.



Los niños y niñas están acostumbrados, desde edades muy tempranas, a la lectura de imágenes. Antes de saber hablar, leen en el rostro humano, en la cara de sus padres y hermanos. Antes de saber leer, son capaces de descifrar un texto por el reconocimiento de una imagen —una marca comercial, por ejemplo—, en un proceso que identifica el concepto con una determinada asociación de formas y colores.

Este mecanismo de percepción, y el interés que despierta en el sujeto, se mantienen a lo largo de toda la etapa infantil, e incluso durante el primer ciclo de primaria, en el que las imágenes constituyen una ayuda muy importante a la hora de comprender lo que leen en el texto escrito. Pero, paradójicamente, el desarrollo progresivo de las competencias lectoras se conduce en detrimento de esta inclinación natural a interpretar las imágenes, que pierde fuerza y se va diluyendo en el ejercicio de interpretación global de un texto, hasta otorgar a las ilustraciones un carácter figurativo y una mera función decorativa dentro de los libros. Los niños, animados por exceso de estímulos y por la influencia de los medios audiovisuales, que les resuelven de forma pasiva todos los problemas de comprensión, pierden frescura a la hora de interpretar imágenes que puedan ser más complicadas por reunir más elementos en su composición, de modo que la capacidad casi innata de leerlas deriva en una seria dificultad para realizar una lectura estética o crítica espontánea (en este contexto didáctico, no debe extrañarnos que los álbumes, que constituyen el material literario en el que la conjunción y el diálogo entre textos e imágenes se hace más evidente, pasen a ser erróneamente

considerados como un material de lectura exclusivo de los niños y niñas más pequeños, o de los que tienen dificultades lectoras).

En el proceso de adquisición de las competencias que van perfilando al sujeto lector, y que se inicia con el aprendizaje del código de signos, puede establecerse una frontera que separa la posesión de las capacidades necesarias para realizar una lectura *comprensiva*, de un estadio superior en el que se situaría la lectura *interpretativa*. En ese nivel se ubica el lector capaz de analizar en detalle los libros, de mirar desde varias perspectivas, de abstraerse de lo explícito para comprender más allá del texto y captar los mensajes más sutiles que configuran la riqueza esencial de la obra. Capaz, en definitiva, de establecer una comunión integral con el autor y con el significado y la intención de su escrito. En el terreno de la imagen, podemos describir escenarios muy semejantes.

La escuela es el lugar donde se enseña a leer. Existen varios métodos sistematizados para iniciar a los niños en la decodificación de signos, en su comprensión, y en su elaboración. Todos los profesionales de la escuela tienen conocimiento y capacidad para aplicar alguno de estos métodos. La lectura de imágenes ¿tiene —o debería tener— el mismo tratamiento?, ¿existen métodos estructurados y con continuidad? O, por el contrario, se considera un paso previo a la lectura de los textos y únicamente se utilizan las imágenes como elemento motivador, ¿las ilustraciones sólo sirven para hacer más atractiva la lectura?

No podemos asumir con todo su alcance la importante responsabilidad implícita en esa

función —enseñar a leer—, sin asumir que la lectura de imágenes es algo que debe y que puede aprenderse, y por lo tanto enseñarse. Probablemente, hoy más que nunca, inmersos como viven en un mundo donde el marketing y las tendencias sociales de la comunicación llenan el paisaje más inmediato con elementos y mensajes basados en poderosos soportes visuales, los niños están obligados a educarse en una lectura integral que les permita desenvolverse en ese entorno. Por ello, la formación de lectores polivalentes y con criterio propio apunta a la necesidad de trabajar la «gramática de la imagen» con métodos sistematizados que nos enseñen, desde pequeños, a *ver* y no sólo a *mirar*.

Competencias de lectura de imágenes

Según Félix del Valle, en la lectura e interpretación de las imágenes se ponen en práctica distintas competencias del ser humano:

- *Competencia Iconográfica*: permite identificar las formas y asociarlas al mundo real. Cuanta más experiencia, más capacidad de reconocer objetos.
- *Competencia Enciclopédica*: llega hasta dónde llega nuestra memoria visual. Es la capacidad para reconocer entornos concretos, personajes...
- *Competencia lingüístico-comunicativa*: posibilita describir mediante palabras el contenido de la imagen. Esta competencia está a veces en consonancia con la anterior. Se puede tener una gran memoria visual y carecer de palabras para poner nombres. Por eso a veces

los niños, ante determinadas imágenes, responden con el silencio, sin que ello implique falta de comunicación.

- *Competencia modal* (espacio-temporal): permite identificar momentos y lugares.
- *Competencia estética*: valora la estética que existe en la imagen. Una de las más difíciles de desarrollar, puesto que tiene bastantes componentes de subjetividad.
- *Factor ideológico*: mediatiza la visión de la imagen según la ideología y el concepto de

mundo que se tenga. Este factor es el que hace ver lo que no está.

El desarrollo de estas competencias requiere, con frecuencia, de una verdadera educación lectora y un entrenamiento que impriman en el lector un método de observación que, sin descuidar los elementos más explícitos, ponga también en juego cualidades de interpretación más subjetivas que permitan descubrir detalles para los que no basta el simple acto de mirar.

Bajo estas premisas, resulta obvio que cualquier enfoque didáctico en torno a la interpretación de la imagen requerirá del maestro un buen conocimiento previo de los elementos que la constituyen, sus cualidades y las funciones específicas que puede desarrollar cada uno de ellos.

Siguiendo los enunciados que desarrollan, entre otros, Nuria Obiols y Teresa Durán (con puntos de anclaje en el marco teórico de la Gestalt), y partiendo de la concepción de la imagen como soporte de comunicación sensorial, podemos catalogar los componentes de la imagen en tres categorías: visuales, estilísticos y técnicos. La combinación de las características particulares que aportan dichos componentes la dotan por sí sola de un valor estético y de un significado. Pero, retomando la referencia al libro ilustrado, lo realmente diferencial es el significado que adquiere dicha imagen dentro de un texto-contexto concretos (aquí, el extremo lo marcarían las corrientes contextualistas al sostener que la apreciación más auténtica de una obra implica analizarla e interpretarla en su contexto o marco total, extendiendo este término al conocimiento y consideración de las circunstancias históricas de entorno, personales del autor... en las cuales ha sido creada), o mejor dicho, de la aportación que hace al significado de la obra literaria concebida como un todo. Las ilustraciones pueden cumplir entonces muy diversas funciones: contar lo que no dice se dice en lo escrito, o decir lo contrario (recurso frecuente en los relatos irónicos o críticos), poner énfasis en alguna acción concreta, caracterizar a un personaje o un espacio de un modo más directo que el que se



puede hacer con un texto breve, imprimir un determinado tono a la historia o crear una determinada atmósfera ambiental o sensitiva, o insertar un nuevo punto de vista a través de imágenes que nos conducen a un determinado pensamiento o que se relacionan con otras historias.

La capacidad efectiva de leer imágenes, solas o acompañadas de un texto, la habilidad para percibir e interpretar el todo que configura la conjunción de sus distintos elementos, permite al lector, de modo análogo a lo que mencionábamos anteriormente al comentar la evolución de las competencias del individuo en la lectura de textos, acceder a un nivel de asimilación de la obra que produce una experiencia y un disfrute no alcanzables desde una lectura y una asimilación más simples.

El análisis de cualquier álbum resulta, en una u otra medida, ilustrativo de este hecho. En esta ocasión, y para conducir el enunciado de los elementos que caracterizan a la imagen, tomaremos como referencia el título *Todo un mundo*, de Katy Couprie (Ed Anaya, 2003), que constituye un claro ejemplo de libro de imágenes narrativas. De lo que en una primera apreciación podría parecer un ejercicio de ilustración poco ortodoxo y excesivamente heterogéneo, resulta un eficaz elemento narrativo, con una gran carga comunicativa y estética, que permite experimentar una diversidad de lecturas (más allá de decir meras «sensaciones visuales», que sería un término más restringido y claramente insuficiente en este caso). El *alfabeto visual* con el que se escribe toda ilustración consta, en una forma más o menos explícita, de los siguientes elementos:



El *formato*. Diferentes tamaños y formas crearán distintas reacciones en los lectores y ejecutarán diferentes funciones dentro de la historia. En el libro mencionado, se ha elegido la forma cuadrada y el tamaño reducido. Esta combinación transmite afectividad y un halo de secretismo muy motivador: el marco de las páginas encierra las imágenes-objetos como un álbum de tesoros infantiles.

El *punto*, unidad mínima sobre la cual se desarrolla la línea y el plano. En este caso, algunas imágenes carecen de líneas que las definan. Se forman con el elemento del punto que se junta o se separa para dar diferentes formas.

El *trazo o línea*, es el mejor instrumento descriptivo del lenguaje visual. Configura la forma y el carácter de las ilustraciones, y las dota de elementos dinámicos. En este título, el trazo veloz de algunas imágenes (las espirales de colores, por ejemplo) aporta un tono humorístico y produce una eficaz sensación de movimiento.

El *color*, elemento que asume una gran parte de la carga estética y comunicativa de la imagen. En el álbum se presentan imágenes de

colores contrastados, con resaltes sobre el fondo blanco, colores fríos para dibujos que inspiren ternura, colores fuertes y saturados para ilustraciones más figurativas, o juegos de oposición de colores cálidos y fríos en las imágenes de estilo más impresionista.

El *contraste* y la *tonalidad*, asociados a la cantidad de luz presente en la imagen. Elementos que en este caso, como ocurre con el color, tienen un uso que los evidencia de forma casi permanente y produce una influencia explícita y constante en la percepción del lector.

El *espacio* y el *volumen*. Diferentes usos provocan diversidad de sensaciones: profundidad, inmensidad..., y comunican estados de ánimo. Como ejemplo, el efecto tridimensional que adoptan las fotografías gracias a la disposición de los objetos.

La *textura*, asociada al material sobre el que está impreso: papeles satinados o mates producen resultados de conjunto diferentes y provocan sensaciones distintas en el lector. En la obra en cuestión, las páginas de alto gramaje y textura satinadas resultan agradables al tacto y lo hacen fácilmente manipulables por los más pequeños.

La *composición*, que resulta de la combinación del resto de elementos básicos. Podemos hablar en este caso de una composición dinámica en la que el ritmo de sucesión de las imágenes y la relación que existe entre ellas crea una estructura original que permite establecer una secuenciación de las mismas. Secuenciación que admite, por otro lado, distintas versiones.

En lo referente a los *elementos estilísticos*, el libro ejemplifica una arriesgada e inteligente convivencia de estilos: imágenes de corte figurativo, realista, caricaturesco..., habituales en los libros para niños de estas edades, combinadas con dibujos surrealistas, abstractos, puntillistas, impresionistas..., conectados entre sí por la estructura «narrativo-ilustrativa» que se construye a lo largo del libro.

Finalmente, las dos últimas páginas compendian la referencia a la tercera categoría de elementos, con un índice de todas las imágenes que aparecen en el imaginario. En la descripción que acompaña a cada una de ellas, se hace explícita la variedad de técnicas utilizadas en el álbum, desde las más tradicionales a las más sofisticadas y atrevidas.

Cómo aprender a leer imágenes

El camino a seguir para la enseñanza de este tipo de lectura, como cualquier otro que se inicie en las primeras edades y tenga un largo recorrido, debe tener en cuenta los procesos evolutivos del niño y apoyarse en ellos. Según los especialistas, la adquisición del proceso de la lectura de imágenes pasa por tres etapas sucesivas, que se suceden de manera más o menos rápida dependiendo del contacto que los niños tienen con los libros: Identificar y reconocer; explicar una historia que ya está determinada por las imágenes; inventar historias nuevas a partir de las imágenes.

La facilidad para reconocer e identificar imágenes se desarrolla de forma excepcionalmente rápida en aquellos en los que ese contacto ha sido intenso. Si se les han mostrado dibujos acompañados de gestos y expresiones orales es fácil que a los seis meses ya no confundan la imagen con el objeto, y que antes de un año reconozcan a sus padres a través de fotografías.

Hay niños y niñas que a los dos años son capaces de verbalizar una historia a partir de imágenes, a veces por imitación al adulto que se lo ha contado, y otras porque se ha producido una comunicación real entre el ilustrador-emisor y el niño-receptor.

Favorecer la primera y la segunda etapas es relativamente fácil, a través de estrategias que trabajen la capacidad de observación e identificación. Algunas ideas que se pueden desarrollar en la escuela y responden a este enfoque serían:

- Mostrar a los niños libros de imágenes con diferentes estilos y coloridos, imágenes que favorezcan el juego de identificar, con objetos fácilmente reconocibles, de su entorno cotidiano.
- Hablar de las imágenes. Explicar cómo están hechas y experimentar con las mismas técnicas que utilizan los artistas puede ser una buena estrategia para que los niños las valoren y admiren.
- Presentarles obras de un mismo autor para que reconozcan el estilo.
- Proponerles juegos de adivinanzas visuales: mostrar una parte de una imagen para que traten de adivinar el todo.
- Proponer juegos de «veo, veo» para buscar determinados detalles de una ilustración.
- Mirar las caras de los personajes y tratar de adivinar su estado de ánimo.
- Mirar imágenes e investigar si es de día o de noche, si están en el campo o en ciudad, si hace frío o calor...

Poco a poco el primer estadio de identificación y reconocimiento dejará paso al segundo, donde el pequeño lector será capaz de crear una relación más comunicativa con el ilustrador, poniendo palabras a las imágenes. En esta etapa es conveniente proponer modelos para que los niños imiten, adoptando tonos de voz, posturas y expresiones de los adultos que les cuentan las historias.

Llegar más o menos pronto al tercer nivel será cuestión de motivación y de práctica. El niño que acceda a esta etapa de lectura será capaz de crear su propio discurso e interpretar de forma más subjetiva las imágenes que se le presentan.

En la escuela, con las edades que van de los 3 a los 6 años, se pueden trabajar actividades basadas en la interpretación de la secuencia y la asimilación del orden espacio-temporal. Por ejemplo:

- *Imágenes desordenadas.* Desordenar las imágenes de un cuento. Pedir a los niños que las ordenen teniendo en cuenta la secuencia más lógica. Dependiendo de la edad de los niños del grupo se elegirán imágenes más o menos fáciles.
- *Imágenes mudas.* Mostrar imágenes de un cuento que sean muy narrativas, con acciones claras y personajes que marquen un hilo conductor fácilmente reconocibles, bien secuenciadas en cuanto al tiempo y al espacio. Pedir a los niños que cuenten lo que sucede en la historia.
- *Imágenes adecuadas.* Se lee un cuento y se muestran varias imágenes de diferentes cuentos. Los niños tienen que identificar las que ilustran esa historia.
- *Imágenes incorrectas.* Mostrar ilustraciones (tarjetas ilustradas, diapositivas...) que pertenecen a una misma historia, intercalando una o varias del mismo autor pero que no tengan nada que ver con ese cuento, y pedir a los niños que las detecten.
- *Imágenes propias.* Proporcionar a los niños diferentes materiales para dibujar, colorear, crear texturas, y proponerles crear las imágenes para un texto. Se puede facilitar el trabajo ofreciéndoles revistas para que recorten, o plantillas para que calquen las siluetas de personajes.

- *Imágenes raras*. Círculos, rectángulos, triángulos; rojo, verde, amarillo, azul. Combinar formas y colores para crear un código de imágenes, e ilustrar después un cuento con esos símbolos. Para simplificar el ejercicio es recomendable partir de un cuento popular conocido por los niños.

Hasta aquí hemos reflexionado en torno al «porqué», nos hemos preguntado el «qué» y el «cómo», respondiendo a la vez al «cuándo».

Nos queda por plantear una última cuestión: «con qué».

Con qué material

El material básico y más inmediato para trabajar este campo de aprendizaje lo encontramos, una vez más, en los libros. No son el único, pero sin querer olvidar ni minimizar el papel que corresponde a los soportes audiovisuales, no entraremos ahora en su análisis, que daría para escribir otro artículo.

La producción editorial actual ofrece un catálogo muy amplio de opciones, tanto en cantidad de títulos como variedad de tipologías, contenidos y formatos: imaginarios, libros de imágenes sin texto, álbumes... Como criterio general, deben elegirse libros de calidad que provoquen al joven lector ganas de hablar, de jugar, de crear. A modo ilustrativo, y en la consciencia de omitir muchos otros ejemplos que reúnen condiciones suficientes para engrosar el apartado de recomendables, mencionamos a continuación una lista breve de títulos:

- *La selva azul*. Comotto. Ekaré, 2003. Un libro en el que el protagonista busca un lugar que no conoce, pasa delante de él y no lo ve. Una excusa apropiada para hablar de la importancia de saber ver cuando miramos.
- *Ser quinto*. Ernst Jandl. Lóquez, 1999. Un texto minimalista que hace pocas referencias explícitas a lo que sucede en la historia: no habla de los personajes, ni del lugar donde sucede. Ejemplifica el caso de las imágenes imprescindibles para comprender el texto.
- *La oruguita glotona*. Eric Carle. Kókinos, 2003. Clásico presenta una original técnica de ilustración: recortes de papel pintados con grandes brochazos y pegados sobre fondo blanco, mientras cuenta la mutación de oruga a mariposa.
- *Buenas noches, Gorila*. Peggy Rathman. Ekaré, 2001. Dibujos con detalles que sintetizan las situaciones y permiten generar historias paralelas a la que cuenta el texto.
- *Las clases de tuba*. T.C. Bartlett. Kalandraka, 2003. Ilustraciones llenas de referencias de otros cuentos: Caperucita, Jack y las habichuelas mágicas, Alicia en el país de las maravillas...

Para finalizar, con respecto a las ilustraciones, y a modo de pautas para seleccionar y trabajar sobre ellas, es conveniente incidir en algunos aspectos:

- No hay una selección de colores destinados a los niños. Cualquier uso y mezcla de tonos, si guardan coherencia con el texto al que acompañan y/o con el argumento global del libro, son asequibles a los más pequeños.
- La ilustración figurativa, que refleja más o menos fielmente la realidad, no es la única que un pequeño puede disfrutar. El expresionismo, la abstracción y el surrealismo pueden resultar atractivos, e instructivos, si les ayudamos a mirar. De hecho, estas expresiones se acercan mucho más a sus propias experiencias plásticas.
- La formación lectora se enriquece también con el conocimiento de las diversas técnicas y materiales que utilizan los ilustradores. Presentar una variedad estética frente a los libros que sólo reflejan en sus contenidos gráficos una idea tópica y estereotipada de la infancia.
- No todas las ilustraciones responden al mismo código de lectura. Mientras algunas resultan ser sólo un medio de apoyo del texto, otras disponen de un gran nivel de autonomía para inventar significados y jugar con ellas.
- Y tal vez la que es una de sus mayores cualidades: la imagen habla, y ofrece grandes posibilidades de dialogar.

Una experiencia, una conclusión, y una responsabilidad

Concluiré con la mención a una experiencia que, en fecha reciente, y dentro de la institución en la que trabajo, realizamos con padres, madres y niños y niñas de 3-6 años. Seleccionamos seis ilustraciones extraídas de diferentes álbumes, que representaban a una familia más o menos estándar con técnicas y estilos que cubrían un abanico variado. Pedimos a los padres y a los niños, por



separado, que eligieran entre todas la que les parecía más fantástica, la más bonita, la más sugerente, y la que menos les gustaba.

Las casi 200 respuestas obtenidas nos mostraron que, en la mayoría de casos, los gustos de los adultos coincidían con los de sus hijos y que, sin embargo, diferían bastante de las apreciaciones de los especialistas y críticos: la imagen menos atractiva para niños y adultos pertenece, paradójicamente, a una obra con dos premios nacionales de ilustración. Y nadie eligió ilustraciones de autores de renombre en la literatura infantil.

Aún como simple anécdota y sin pretender concederle ningún carácter científico, si nos atrevemos a otorgar a la opinión de los especialistas un criterio más rico y una capacidad de lectura más desarrollada, el ejemplo estará evidenciando —una vez más— la conveniencia de incorporar en la formación del individuo los métodos y conte-

nidos que lo eduquen en la interpretación de la imagen, como parte esencial del desarrollo de sus competencias lectoras.

Y es la escuela, por lo ya comentado anteriormente, la que tiene la responsabilidad moral de sistematizarlos y aplicarlos; haciendo juegos de palabras, se trata de sistematizar para «romper la sistemática monocromía con la que leemos un mundo lleno de matices y colores». Huelga decir que el efecto de las intervenciones que se hagan desde este espacio educativo se verá acentuado si ese individuo —ese lector— acude con cierta asiduidad a lugares donde se encuentran los libros. Pero valgan la oportunidad y la excusa del recordatorio para reclamar, una vez más, el entendimiento y la colaboración efectiva entre las instituciones docentes y las bibliotecas públicas, en el compromiso común de la promoción de la lectura. Entendida, por supuesto, en su sentido más completo. ■

Bibliografía básica (para saber más)

Artículos

- Teresa Colomer: El álbum y el texto, *Peonza*, n.º 39, diciembre 1996.
- Denise Escarpit: La imagen y el niño. *Imagen y comunicación*, Valencia: Fernando Torres, 1973.
- Leo Lionni: Ante las imágenes, en *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, Banco del libro, Caracas, 1999.
- Teresa Durán: La ilustración: primera lectura y educación artística., en *CLIJ: cuadernos de literatura infantil y juvenil*, n.º 102.

Monografías

- Nuria Obiols: *Mirando cuentos*, Barcelona, Alertes, 2003.
- Claude-Anne Parmegiani (dir.): *Libros y bibliotecas para niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- Teresa Colomer: *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

La esfera de vidrio recortado



Montserrat Nicolàs

Hace tiempo que me doy cuenta de que los objetos luminosos, transparentes, lustrosos o brillantes, interesan a los niños y niñas. Por una parte, porque como objetos son bonitos, agradables al tacto, y por los efectos visuales que acostumbran a emitir –proyecciones luminosas, reflejos, iridiscencias– atrapan su mirada.

Para ofrecer una experiencia de estos efectos visuales y de los colores, he seleccionado la esfera de vidrio recortado en prismas.

Estas esferas acostumbran a ornamentar las lámparas antiguas y son, sin duda, objetos preciosos que destacan por su transparencia y brillo, pero sobre todo por la posibilidad que nos ofrecen de ver el espectro de los colores, cuando un rayo de luz solar las atraviesa y se descompone en los siete colores del arco iris: violeta, añil, azul, verde, amarillo, naranja y rojo.

Estas esferas son, sobre todo, de vidrio, pero también se pueden encontrar de metacrilato. Y en cuanto a las proyecciones luminosas de los colores

del espectro, cumplen la misma función, si bien las de vidrio ofrecen unos reflejos más nítidos y puros.

Éste es un material que convida la mirada de los niños y niñas, cuando aparece la belleza de la luz y sus colores. Situar colgada del techo con un hilo de pescar una de estas esferas en un rincón soleado de la clase, delante de una ventana, permite que los pequeños lo perciban.

Estos grupos de colores se esparcen por la estancia y los pequeños pueden jugar a perseguirlos, divertirse viendo cómo quedan reflejados sobre las paredes o sobre su cuerpo, intentar cogerlos haciendo la pinza, etc. Todo ello, acostumbra a provocarles estallidos de risas y expresiones de sorpresa.

Pero diría que lo más sugerente de este material es que el pequeño puede jugar y aprender con los colores de modo poco habitual. Salvo que tengamos la suerte de asistir al nacimiento de un arco iris, el fenómeno de los colores de la luz, es difícil de percibir; en su defecto, lo provocamos. ■





Los aviones

A partir del viaje en avión de un compañero, en el grupo, en la conversación, surge la curiosidad y el interés al respecto. Ello pone en marcha un proyecto para conocer los aviones, con la participación de toda la escuela y las familias.

Este proyecto se realizó a mediados del segundo trimestre del curso escolar en un grupo de dos años

que cuenta con catorce niños y niñas. Como característica de este grupo podemos decir que es tranquilo, trabajador y que muestran interés y participan activamente en las distintas actividades que se realizan en la sesión colectiva, se desenvuelven con soltura también en los distintos rincones (plástica, juegos de mesa, construcciones, espacio simbólico y espacio de encuentro).

Como surgió

A la vuelta del viaje que hizo un niño a Barcelona, en el espacio de encuentro le preguntamos acerca del viaje y al decirnos que había ido en avión surgió un gran interés por parte de los demás compañeros. Le pedimos que contara cómo era el avión, cómo se había

Agustina Cáceres, Marga Mugika

sentido, si le había gustado, qué es lo que le llamó la atención. En la conversación que surgió al respecto

comentó que era un avión muy grande, que iba por el cielo.

Aprovechando la ocasión otros niños y niñas del grupo hicieron distintos comentarios, tales como:

- Mi *aita* también ha ido en avión –simulando con la mano el vuelo y el ruido de un avión.
- Mi *aita* también está lejos, lejos (Australia) y ha ido en avión.
- Yo he ido en avión en las barracas.
- Yo he visto un avión grande en el cielo.

Al final de la sesión les pregunté que si al día siguiente querían que les trajera un cuento sobre aviones.

Al día siguiente contamos el cuento:
Viajo en avión.

El niño que había ido en avión a Barcelona, intervenía conforme aparecían detalles que le hacían recordar algo de aquel viaje. Del libro y de las aportaciones del niño sacamos unas conclusiones:

- Para coger el avión hay que ir a un aeropuerto –en este caso a Bilbao.
- En el aeropuerto se compra el billete para subir al avión.
- Para llegar al avión hay que ir por un túnel (como en el cuento contado) o en un autobús (como fue el caso del niño en su viaje).

Al finalizar la sesión, conectamos con lo comentado el día anterior incidiendo en los distintos aspectos aprendidos sobre el tema.

Viendo el interés que mostraban, la *andereño* (maestra) les preguntó si querían saber más sobre los aviones, la respuesta fue afirmativa y se decidió trabajarlo más ampliamente como un proyecto.

Desarrollo

Se hizo un diseño del proyecto, dejando siempre un espacio abierto a distintas propuestas o actividades que surgieran espontáneamente de los niños y niñas. En la relación diaria que se mantiene con las familias de los niños de estas edades:

- Una madre nos comentó que nos mandaría con su hija unos aviones que le habían traído sus abuelos.
- Otro trajo unos aviones de papel hecho por sus familiares.
- Otro trajo un avión hecho con cartón, muy sencillo, donde aparecían dibujados todos y cada uno de los niños del aula, junto con la *andereño*.
- Poco a poco las familias fueron aportando libros, revistas, cuentos y distintos tipos de material.
- Este grupo de niños y niñas fue a preguntar a los demás grupos de la escuela a ver si tenían aviones.
- Explicamos para qué los queríamos y en un grupo nos dejaron los aviones de plástico que tenían.

Conforme iban trayendo el material, lo mostraban a los demás en la sesión colectiva y aprovechábamos la ocasión para ampliar lo que sabíamos.

Actividades

De esta manera, con los aviones de juguete aprendimos las distintas partes del avión y lo



También observamos los aviones en libros, revistas, cuentos y distintos tipos de material.



Hicimos un avión en tamaño grande y lo pintamos con témpera, lo recortamos y lo pusimos en el corcho de la pared.

contrastamos con los datos que aportaba un libro: parte delantera (morro), alas, cola, ruedas, ventanillas, motores.

Hicimos una clasificación con los distintos tipos de aviones que habíamos recopilado: helicóptero, avioneta, avión de pasajeros...

Dibujaron aviones en el papel.

Hicieron aviones con plastilina utilizando como modelos de referencia los que trajeron de casa.

Hicimos un avión en tamaño grande y lo pintamos con témpera, lo recortamos y lo pusimos en el corcho de la pared.

Utilizando los modelos de referencia que teníamos (el que trajo Manex, los distintos padres, los que nos enseñaron los niños y niñas de 3 años...) cada pequeño hizo libremente un avión utilizando el material que el quería.

Con todo el material recopilado acerca del tema, cada pequeño elaboró un libro para llevarlo a su casa.

Al final del proyecto con todo el material se montó una exposición con tres apartados y se

invitó por escrito a los demás compañeros de la escuela:

- Un aeropuerto, con su torre de control y todos los aviones realizados.
- Todos los aviones de juguete que se habían recopilado (si querían, podían jugar con ellos).
- Por otro lado, todo tipo de material que fuimos recopilando relacionado con los aviones (fotos, catálogos, libros, billetes, caramelos, lata de coca cola, bolsa de mareo...).

Por grupos fueron explicando a los demás el trabajo que habían realizado y lo que habían aprendido.

Conclusión

Debemos decir que ha sido una experiencia muy positiva e interesante. Teniendo en cuenta la edad de los niños y niñas (dos años), hemos constatado otra vez más su capacidad y su potencialidad.

Nos han demostrado la madurez, el interés y la capacidad de participación hacia el tema, el respeto al material, tanto el material recopilado, como el material realizado por ellos, las ganas de contar a los demás compañeros, todos han tomado parte activamente en la exposición del tema.

Hemos observado también que este proyecto ha servido para consolidar todavía más al grupo y esto se ha reflejado en los distintos trabajos que se han llevado a cabo. ■

Bibliografía

- Montserrat Viza- Jose M.^a Lavarello (1992): *Viaje en avión*, Parramón.
- David Mcphail (1988): *Nire lehenego hegaldia*, Montena
- Teo en avion* (1986), Timun Mas.
- Mundu Harrigarria (1992): *Hegazkina*, Gallimard.
- C. Kiffer. (1990): *¿En que viajas tú?*, Gaviota.
- M. Beazley (1986): *Garraioa eta komunikazioa*, Asuri.
- Melani y Chris Rice (1989): *Todo sobre lo que hace la gente*, Fher.
- A. Peña (2000): *Tecnología y transporte*, Libsa.
- L. Busquets (2000): *Gaur bidaiatzera*, Susaeta.

Conforme iban trayendo el material, lo mostraban a los demás en la sesión colectiva.



Una propuesta de educación por el A R T E

Un aporte para pensar la tarea en las salas de bebés

Un escultor trabaja en su taller rodeado de niños.

Todos los niños de barrio son amigos.

Un buen día la alcaldía del barrio le encarga un gran caballo para una plaza de la ciudad.

Un camión trajo al taller un bloque grande de granito.

El escultor empezó a trabajar subido a una escalera a golpes de martillo y cincel.

Los niños lo miraban hacer.

Entonces los niños partieron de vacaciones hacia la montaña y el mar.

Cuando regresaron el escultor les mostró el caballo terminado.

Uno de los niños con los ojos muy abiertos le preguntó:

«pero...¿cómo sabías que debajo de aquella gran piedra había un caballo?»

(Eduardo Galeano: «El arte», en *Días de amor y de guerra*, 1978.)

Nos proponemos presentar un modo de encarar la tarea con niños y niñas pequeños, desde una propuesta de educación por el arte.

Este artículo presenta un modo de encarar la tarea con los niños y las niñas más pequeños, una visión pedagógica de la primera infancia, que se concreta en: la generación de ambientes propiciadores del desarrollo de la creatividad desde edad temprana, y la responsabilidad del maestro definida en términos de intencionalidad pedagógica, escucha y apoyo adecuado.

Alejandra Dubovik, Lidia Susana Maquieira

Puntualizaremos nuestro aporte en dos aspectos convergentes que determinan una visión pedagógica en primera infancia: la generación de ambientes propiciadores del desarrollo de la creatividad desde temprano, y la responsabilidad del maestro definida en términos de intencionalidad pedagógica, escucha y sostén adecuado.

Desarrollo

El presente trabajo se desarrolló con los siguientes objetivos:

- Presentar un mirada desde la educación por el arte con niños pequeños, considerando el arte como la producción de un espacio de conexión con el placer, la exploración y el descubrimiento (arte que se consume como experiencia - arte efímero) no como una producción concreta
- Mostrar la importancia de seleccionar y utilizar los materiales, los momentos y los espacios para el desarrollo de la actividad, a la vez que incorporar una mirada potencializadora de la construcción subjetiva del pequeño, que se traduzca en un modo particular de hacer y enfocar la tarea cotidiana.

Hacia qué apuntamos

A través de la selección de algunas fotos de escenas acontecidas en las salas de lactantes, deambuladores y niños de 2 años del Jardín Fabulinus, intentaremos mostrar cómo podemos crear escenarios para que surjan los actores, y ofrecernos, desde la propuesta y la tarea, para acompañar los guiones de la historia subjetiva de los pequeños desplegada ante nuestros ojos.

Sostenemos que en todas las actividades del jardín maternal hay intencionalidad pedagógica, y que ésta debe construirse a través de marcos teóricos que sustenten un hacer, y permitan construir una mirada respetuosa y comprometida de los niños pequeños.

Así, en Fabulinus, tomamos como punto de partida el reunirnos para «pensar juntos» el proyecto.

Múltiples miradas, amplios contextos, diversos criterios, y una cuidadosa selección de contenidos, que luego serán haceres en cada sala, a través de los andamiajes necesarios, que deberán traducirse en actitudes, actividades y ambientes apropiados para la edad y el momentos de construcción subjetiva de los niños. Juntos, toda la institución para definir el proyecto a trabajar, lo que va a dar un indicador de sostén, tanto para la maestra como para los niños, que es la coherencia y continuidad en las acciones.



Cómo lo enfocamos en las salas de los más pequeños

¿Qué pasa cuando una maestra hace el planteo de sus ideas, y cómo llevarlas a cabo?

Sostenemos un encuadre de la actividad que admita salvar los inconvenientes que surjan, pero que permita continuar los desarrollos que los niños harán con el planteo propuesto por el camino que ellos mismos construyan, ya que entendemos que el maestro, a través de la participación guiada, tiende puentes de lo desconocido a lo nuevo, y organiza desde el sostén y la contención una ayuda ajustada¹.

Entendemos que no es necesario trabajar con todos los pequeños al mismo tiempo, ya que respetamos las necesidades de cada uno, y pensamos que al generar un ambiente propicio serán los niños los que podrán entrar y salir de las situaciones en la medida de sus intereses. Es de destacar que, a estas edades, las actividades que llamamos de rutina, que en otros niveles educativos son fondo, pasan a ser figura, y permiten así valorizar todas las acciones del maestro en tanto las miramos como intencionales.

La cotidianeidad deja así de ser «rutinaria» y adquiere la categoría de experiencia, siendo necesario crear situaciones donde los niños estén a veces al aire libre, otras en silencio, o en soledad acompañada escuchando su propia sonoridad y la de los otros.

Acotamos que esto no significa no estimular desde el andamiaje adecuado las zonas de desarrollo real de cada uno, sino que lejos de esto,



que podría traducirse en un «dejar hacer» sin intervención por parte del maestro, la misma se traduce en presencia, observación y escucha atenta, que acompaña, sostiene y no presiona, y estimula ajustadamente.

Centramos nuestra mirada en que el maestro no tenga una actitud temerosa, destacando los cuidados que debe tener para que garantice la seguridad y confianza que propicie la exploración y el descubrimiento.

Así se planterán juegos con harina y pinturas en un espejo grande, otros afuera en el parque, de experimentación con polenta haciendo huellas o con jabones de distinta textura y aroma.

Nos proponemos construir a través del desarrollo de la intersubjetividad la capacidad de compartir las intenciones con el otro, sobre la base de que las emociones y los afectos son la base del intercambio.

Los bebés son sujetos activos, D W Winnicott nos habla de su potencialidad para el desarrollo físico y psíquico, y del encuentro con un ambiente facilitador que favorecerá el desarrollo emocional sano y la creatividad. También dirá que el niño pequeño necesita de otro disponible, que le presente el mundo en pequeñas dosis, que no por pequeñas dejarán de ser variadas, estimulantes, desafiantes, reiteradas, seleccionadas, ya que

con ellas construirá las experiencias de las que hablamos hace unos momentos, a partir de la vivencia. Dice Andrea Rur² «...El jugar 'sin por qué ni para qué', como crece la rosa, al decir del poeta, y compartir un momento de placer o diversión sin obligaciones ni otro límite que no lastimarse. En el juego todo puede suceder, el mundo de la fantasía es infinito e inagotable. ¿Qué mundo abre esa llave? El mundo de la imaginación y el absurdo, mundo en el que el niño o la niña viven sumergidos durante distintos momentos de cada día de su vida. Entran allí para viajar, tomar distancia. El viaje como deambular fuera de lo cotidiano, como el alejarse del hogar hacia lo desconocido y volver a él distinto, transformado. Transformarse en el placer de la representación, de las imágenes, los sonidos, las palabras, las emociones, los ritmos... gustosos a los infinitos tesoros que le otorga el arte...»

Cierre

«Todas las experiencias se conservan»³ por lo tanto propiciar ambientes enriquecidos desde una propuesta de educación por el arte intenta ofrecer «una pedagogía a la que hemos convenido en llamar de la escucha, la que hace evidente, por un lado a un niño real, competente, capaz, complejo, diverso y único, con un imprevisible potencial, y por otro, una acción educativa, una manera de hacer de maestro cargada de deseo y de voluntad de descubrir, de maravillarse, de dialogar, y llena de inteligencia, de conocimiento, de sensibilidad, de alegría y de frescura»⁴.

Sintetizando los puntos principales de la propuesta planteamos revisar el rol del adulto en lo que damos en llamar «actividad» en el jardín maternal, proponiendo un rol sostenedor, contenedor, coherente, responsable y creativo que:

- piense el arte como experiencia y no como producto
- propicie autonomía y resguarde del peligro
- enriquezca y se enriquezca con la experiencia que propone
- seleccione creativa y cuidadosamente los materiales, los momentos y los espacios
- se permita coparticipar en la construcción diaria de la experiencia teniendo puentes de lo desconocido a lo nuevo
- piense y viva su profesión como enseñante de la vida

Así fue como todo el equipo docente y personal auxiliar nos propusimos compartir experiencias donde se pusieran en juego todos los sentidos y el cuerpo.

Los materiales fueron seleccionados previamente para así poder tomar mejores decisiones en una línea de acción.

Experimentamos con materiales diversos: jabones, geles, espumas de afeitar, dátilos, gelatinas, cremas para el cuerpo, óleos y aceites, etc.

Preparar el entorno y los materiales, seleccionarlos y evaluarlos, es una manera de ofrecerles a los niños y las niñas una mayor confianza y seguridad, ya que entendemos que allí donde los pequeños actúan y los

adultos procuramos oportunidades con un sentido de experiencialidad directa, propiciamos un modo de desarrollar la confianza en sus capacidades y sus potencialidades, basada en la responsabilidad que compete al adulto en tanto el cuidado y la protección previa de aquello que pueda dañarlos.

Dos experiencias:

Una aventura con el arte y la plástica

Una experiencia con un grupo de 18 meses a 22 meses

Juego con jabones

Se preparó un espacio seguro y cálido en el que se ofreció a los niños distintos tipos de jabones: jabón en polvo, jabones de tocador de distintas formas, aromas, colores y tamaños, jabones líquidos, jabones en pasta y recipientes con agua para realizar diferentes acciones, mojar, dejar adentro hasta que se derrita, hacer espuma, resbalar, mezclar, oler, jugar.

Si bien algunas de estas acciones fueron propiciadas por los adultos, otras, como el oler, fue una acción «encontrada» por los pequeños en su exploración.

Fue muy interesante observar la concentración de los bebés al tocar la espuma o el jabón blando, y también ver cómo dibujaban «dejando» huellas en el jabón en polvo.

Dactilopintura para jugar con todo el cuerpo

Experiencia realizada con lactantes que habían comenzado a caminar, pero que estaban seguros en sus desplazamientos, es decir los mayores y más «afianzados» en la sala.

Este dato aporta un marco diferente para pensar en qué momento se incluye una actividad «tan desafiante» con niños pequeños.

Los niños han construido una regularidad contextual que les permite incorporar «lo nuevo» sin que sea disruptivo, y los adultos también han construido una confianza en las potencialidades de los bebés basada en su conocimiento.

Este vínculo conformado hace que la experiencia sea placentera para todos, los adultos, en ciertos momentos «se permiten» relajarse y observar, y en otros se ofrecen como modelos de acciones posibles que los pequeños toman o no, pero que miran atentamente.

Se alfombró todo el piso de la sala con papel de escenografía y se ofreció a los niños dactilopinturas de diferentes densidades: líquidas, livianas, espesas, de diferentes colores y en variados envases: potes, rociadores, botellas pequeñas, vasos de plástico con diferentes perforaciones.

Se les invitó a jugar con ellos. ¿En qué consiste esta invitación?

Siempre la actitud de los adultos que acompañamos la experiencia fue la de seguir los procesos, mientras los pequeños daban forma a la experiencia. La intención es que de este modo la misma se transforme



en una «aventura» en donde los niños se encuentran con los objetos, con otros niños y con espacios y tiempos, que, a modo de escenarios, ofrecen posibilidades diversas.

Así fue como caminaron dejando sus pisadas en el papel, tocaron con pintura a su compañero, y encontraron en ese «tocar» algo diferente «aceptado por el otro», su par o el adulto. Las texturas ofrecían la posibilidad de concentrar la atención desde la mirada y el tacto, y los variados objetos dieron un marco diferente para explorar modos de dejar huellas, marcas, rasgos, líneas, puntos, manchas, chorreadas, etc.

Nuestro objetivo fue el de poner en contacto a los niños con una experiencia artística y de ese modo aumentar el número de oportunidades para que los niños desarrollen la confianza en sus capacidades y su potencial desde pequeños. ■

Notas

1. En *Aprendices del pensamiento*, Bárbara Rogoff.
2. En *Fort-Da*, núm. 7, abril 2004, La función del arte en el niño, «La llave como una antorcha», Andrea Rur.
3. D. W. Winnicott.
4. Comentario de *Infancia* en la contraportada del libro *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?*, de Penny Richter.



El escondrijo debajo de la morera

Marta Torres

El rosario de arbustos que rodean el tronco de la morera conforman un espacio al que las niñas y los niños pueden acceder.

Se reúnen en pequeños grupos a compartir confidencias, a crear complicidades y, también, se quedan allí solos cuando quieren intimidad o dis-

frutar de un rato tranquilo. Es un buen escondrijo donde permanecer a resguardo de las miradas de los otros.

Y, además, la protección es de un verde intenso, es flexible, desprende olor, se mueve con el viento... unas veces es húmeda y un poco fría; otras, seca. El escondrijo vegetal está vivo. ■



El placer de pensar con el otro

Nos dimos cuenta de la importancia de vivenciar la comunidad de investigación –entendiendo como tal la metodología, la forma de trabajo cooperativa y dialógica en la que las personas piensan críticamente, preguntan, razonan y aprenden juntas–, nosotras mismas como paso previo a cualquier puesta en práctica en el grupo. Paralelamente llevamos a cabo la lectura de artículos y textos de autores que reflexionan sobre esta línea educativa.

La práctica de la comunidad de investigación con niños y niñas.

Piensa ___ haz ___ para ___ reflexiona ___ rectifica ___ evalúa

El tiempo escolar, a través de las prácticas cotidianas, se presta a pensar y a dialogar, al placer de pensar con el otro y en el otro, y este diálogo ha de tener su propia organización con el mismo rigor con el que programamos las otras actividades escolares. Un día a la semana nos sentamos en rueda y en el centro colocamos la marioneta «Sócrates» y lo saludamos. Antes de trabajar con un texto presentamos la marioneta: «Sócrates, un filósofo abuelo de Elfie.»

Cuando este grupo de maestras de Educación Infantil en la provincia de Pontevedra empezó su andadura por el camino de la Filosofía para Niños y Niñas íbamos con paso precavido, temerosas de lo que podría deparar, pues la misma palabra «filosofía» parece un contenido excesivo para el currículum de Educación Infantil. Pero lo cierto es que el diálogo filosófico, la comunidad de investigación, las habilidades de pensamiento, el pensamiento crítico, no sólo se pueden introducir con éxito en la escuela sino que incluso son instrumentos muy útiles en el desarrollo integral de la persona.

Lidia Gómez, M.ª Jesús Arca, Amelia Areán, Rosa M.ª Picallo, Rosario Souto, Ana M.ª Vázquez

Aquí comienza el juego: el juego de pensar, el juego de filosofar, el placer de pensar con el otro. En las primeras sesiones nos centramos mucho en juegos relacionados con la pregunta-respuesta: «Hola amigo, dime tu nombre»; «La gallinita ciega, con la variante en las respuestas de lo que la gallina ha perdido»; «Amigochos»; entrevistas; propuestas de Lipman y Rodari «¿Qué pasaría si...?» (Por ejemplo: ¿Qué pasaría si los peces pudiesen volar?...)

Este diálogo suele ser breve teniendo en cuenta la edad de los niños, grado de atención, interés. De ahí que en la misma sesión alternemos actividades que estimulen las distintas habilidades de pensamiento: de investigación, de conceptualización y análisis, de razonamiento, de traducción y formulación, actividades como adivinanzas, arte, danzas, dramatizaciones, expresión corporal, música... Actividades habituales en Educación Infantil, pero insistiendo siempre en la formulación de preguntas, en que los niños formulen preguntas sobre lo que ellos quieran. Dichas preguntas van siendo escritas por la maestra en el encerado con el nombre de su autor. Éste es un momento importante para la autoestima de los niños y niñas, es cuando comienzan a dialogar democráticamente a partir de sus preguntas. Comienzan a saber lo que es formular preguntas, valioso momento pues, para introducir la lectura de texto, formulación de preguntas sobre el mismo y diálogo en donde el grupo aporta respuestas.

Estamos contemplando los primeros pasos del grupo como comunidad de investigación.

Ejemplo: 19ª SESIÓN (13-04-2004) (Niños y niñas de 5 años)

1. La maestra lee el Episodio 4, Capítulo 1 de Elfie.
2. Los niños y niñas formulan preguntas que la maestra anota en el encerado con el nombre del autor de las mismas. Algunas son:

- ¿Por qué la pompa era el arco iris? (Natalia)
- ¿Por qué cuando explotó la pompa se formó una grande y se metieron todos dentro y la profe? (Julio)
- ¿Por qué la pompa de la amiga era brillante? (Clara)
- ¿Por qué las pompas explotaban? (Susi)
- ¿Por qué Elfie vio a todos los niños metidos pero Elfie no estaba? (Pablo)
- ¿Por qué Elfie se quedó dormida? (Andrea)

3. Dialogamos sobre las preguntas.

¿Por qué cuando explotó la pompa se formó una grande y se metieron todos dentro y la profe?

- Si explota se tiene que romper. Porque a lo mejor eran mágicas. (Pablo)
- Podía ser un sueño. (Daniel)
- Quedó lejíja por el aire. (Clara)
- Yo creo que cuando pasa eso es un golpe de suerte. (David)
- ¿A qué te refieres con eso de un golpe de suerte? (Maestra)
- Por ejemplo, yo tenía un redondo de *scalextric* y le quité la mitad y el coche cayó en la pista. Eso es un golpe de suerte. (David)
- Seguro que es un sueño de Elfie, porque eso no es verdad, porque cuando explotan desaparecen. (Miguel)
- No es verdad, porque fue un sueño. Y si se juntan es por casualidad. (Daniel)

–Unas pequeñitas o medianas pompas no pueden convertirse en unas grandes. Sí se convierten en grandes en el mundo de los sueños. (Miguel)

–Ha sido un mago. (Julio)

–Los magos no existen. (Kevin)

–Sí porque los chicos estudiaron para magos. (Miguel)

–¿Cómo es eso? (Carolina)

–¿Qué diferencia hay entre sueño e imaginación? (Maestra)

–Los sueños van cambiando. (Enrique)

–El mundo de los sueños no existe. Existe en otro planeta. Dani ha dicho que cogió una estrella del cielo. (Kevin)

–Pues mi amigo Iván ha tocado las nubes. (Juan)

–¿Y lo puede probar? (Carolina)

–Sí, hay un barco que llega a las nubes. (Juan)

–Eso no puede ser verdad. (Miguel)

–Sólo existe en películas, libros, cine, en el teatro o en el planeta tierra de los sueños. (Daniel)

–No existe. (Kevin)

–Sí, yo sé porque si no existe no soñaríamos. (Miguel)

–Por ejemplo, imagínate que esto son pompas entonces si yo junto todas así ya es una más grande. (Daniel)

–¿Sería un sueño bonito o una pesadilla? (Maestra)

–Una pesadilla porque...(no da razones). (Juan)

–Lo inventaba, no era un sueño, lo inventaba. (Natalia)

–A lo mejor es que estaban haciendo las pompas y Elfie estaba en la colchoneta y se quedó dormida. (Neis).

A partir de este texto investigamos cómo hacer pompas de jabón, formularon hipótesis sobre si son siempre redondas y comprobaron que sí, independientemente de la forma que tenga el utensilio con que las hagan.

**Ejemplo: Diálogo sobre el miedo
(entre niños y niñas de 4 y 5 años)**

¿Qué es el miedo?

ANAÍS: El miedo es algo terrible.

IVÁN: Cuando tenemos un sueño terrible, o nos perdemos, tenemos miedo.

SARA: Es cuando una persona ve algo que nunca ha visto en la vida y tiembla.

ANAÍS: Y cuando temblamos es porque tenemos miedo.

IVÁN: A veces temblamos porque tenemos frío.

ANAÍS: Sí, pero a veces temblamos de miedo.

RAQUEL: De noche vamos a hacer pis, y en el baño encontramos un monstruo que nos quiere comer, eso es tener miedo.

MARTÍN: Cuando de noche vamos al baño y encontramos un león, y temblamos, eso es el miedo.

MAESTRA: ¿A qué le tenéis miedo?

ANDREA: Escuchaba ruidos, miré por la ventana y... era papá.

JONATHAN: A las culebras.

SARA: A los perros, algunos perros que me quieren morder.

IVÁN: A los monstruos y a los demonios.

ANAÍS: A nada.

LAURA C.: A los lobos.

MARTÍN: Leones y culebras.

LAURA F: Brujas y culebras.

ENRIQUE: A las serpientes.

ANAÍS: Si no tuviéramos miedo estaríamos siempre alegres.

La caja de buscar respuestas

Este recurso se inspira en *La Oreja Verde de la Escuela*, de Carmen Díez Navarro, pues hace hincapié en la escucha activa que los profesionales debemos mantener en todo momento.

Contiene diferentes preguntas sugeridas por situaciones cotidianas de la escuela y que la maestra formula.

Ejemplo: Después de un simulacro de incendio en el que una niña vuelve al espacio propio del grupo a coger su mochila surge la pregunta: ¿Qué es importante para nosotros? Otras situaciones llevaron a la maestra a hacer preguntas como: ¿Podemos comprar todo con dinero? ¿Qué es soñar? ¿Qué hacemos por obligación y qué hacemos porque queremos? ¿Qué podemos o no alcanzar?

La caja de hacer preguntas

Caja que recoge preguntas escritas por los niños.

Después de cada sesión dedicamos un tiempo a la *evaluación*. Los niños y niñas evalúan su propia actitud, la del grupo, la participación en las actividades o algún otro aspecto que intencionadamente queramos evaluar. Para tal fin empleamos materiales elaborados (caras alegres o tristes, carteles y fotos que indican calma, tormenta...)

Conclusiones

Este proyecto de trabajo ha despertado en nosotras la necesidad de una reflexión sobre el sentido de la filosofía en la vida, en la escuela, en el hecho educativo.

En un primer momento considerábamos que consistía en estimular las habilidades de pensamiento para, digamos, favorecer las capacidades de los niños y niñas. Siempre en clave de enseñanza-aprendizaje: si aprenden a pensar les será más fácil aprender los distintos contenidos escolares. Pero lo que este curso descubrimos es el *diálogo filosófico* detenerse a pensar en las



cosas de la vida, las que tienen que ver con la ética, con la estética, con la razón, con la lógica... todos contenidos básicamente filosóficos. Un diálogo para reflexionar en comunidad sobre la esencia de las cosas que nos suceden, sobre los porqués que surgen de los niños y niñas y no siempre de la maestra, sobre las emociones, los sentimientos, en definitiva, sobre los grandes interrogantes de la vida y que no siempre tienen respuesta.

Los más pequeños hacen preguntas. De esas preguntas que nos permiten estar un tiempo en la búsqueda de respuestas que no son únicas. Preguntas y respuestas que les permiten hacer uso de la escucha atenta y cuidadosa, que les permiten sentirse bien porque se sienten miembros activos dentro de un grupo, porque sienten que ellos también opinan, porque se les respeta y, en definitiva, crece su autoestima y se comunican en democracia.

Esta metodología supuso mantenernos más abiertas y atentas a lo que acontece en la escuela, no sólo para atender las necesidades de los niños y niñas o para captar intereses para futuros proyectos, sino también para aumentar la atención sobre las expresiones que los niños y las niñas emplean, para sacarles mayor provecho y promover el diálogo.

Hemos podido comprobar que las preguntas de respuesta única sirven para buscar una información concreta, para la investigación científica (por ejemplo: ¿las pompas son siempre redondas?), permiten formular hipótesis, pero el diálogo se termina cuando se hace la comprobación. A lo que nos referimos aquí es a aquellas preguntas que permiten la variedad de respuestas, la variedad de opiniones, todas igualmente válidas.

Nuestra propia actitud ha cambiado. Ya no somos nosotras las que siempre preguntamos y damos respuestas hechas a preguntas inexistentes, ellos también proponen. Las maestras hemos aprendido el verdadero significado del término «escucha»; ahora sabemos de pausas, de tiempos de espera, de tiempo para la reflexión, de más complicidad. En el grupo surge un ambiente de diálogo, de confianza, cariño e interés por lo que cada uno dice.

Para finalizar decir que nos gustaría plantar la semilla para conseguir, como dice Lipman, unos «pensadores autónomos», niños y niñas que piensen por sí mismos, que realicen sus propios juicios para comprender el mundo y decidir qué personas quieren ser y en qué tipo de mundo les gustaría vivir. ■

Bibliografía

- BUCAY, J.: *Déjame que te cuente*, Ed. Del nuevo extremo. RBA integral, Buenos Aires, 2002.
- DÍEZ Navarro, Carmen: *La Oreja Verde de la Escuela*, Ed. de la Torre. Madrid, 2002, segunda edición.
- GUIDO VAN GENECHTEN: *¡Porque te quiero tanto!*, Editorial Tambre, Bélgica 2003.
- LIPMAN, Matthew: *El/la*, Ed. de la Torre. Madrid, 2000.
- LIPMAN, Matthew y otros: *Poner nuestros pensamientos en orden*, Manual para acompañar a El/la, Ed. de la Torre, Madrid, 2001.
- LIPMAN, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. S.: *La filosofía en el aula*, Ed. de la Torre, Madrid, 1997.
- LIPMAN, Matthew: *Pensamiento complejo y educación*, Ed. de la Torre, Madrid, 1977.
- MCKEE, David: *Negros y Blancos*, Ediciones Altea, Madrid, 1985.
- PUIG, Irene de y SÁTIRO, Angélica: *Jugar a Pensar*, Eumo-Octaedro, Colección Recursos n.º 27, Barcelona, 2000.

La masa de

miga de pan

Mari Cruz Gómez Monedero

Vamos a dedicar la sección de «buenas ideas» de este año a la elaboración en la escuela de distintos tipos de masas. Se trata de una actividad con materiales naturales maleables, que permite la acción, la participación, la observación del proceso, la visión del resultado, la creación personal...

Ingredientes

- 10 rebanadas de pan de molde sin corteza.
- 3 Cucharadas de postre de glicerina.
- 2 Cucharadas de postre de zumo de limón.
- 3 Cucharadas soperas de cola sintética.

Preparación

Una vez quitada la corteza a las rebanadas de pan, bien sea de molde o de otra clase pan y teniendo mucho cuidado en que no quede ninguna miga de pan tostado, en un recipiente grande se desmiga el pan frotando entre las manos hasta quedar como harina sin ningún grumo y se le añade a continuación la glicerina, el zumo de limón y la cola. Se amasa todo con las manos, es preferible que la masa quede con exceso de ingredientes líquidos, ya que si quedase demasiado pegajosa se puede añadir más migas de pan hasta obtener una masa que después de trabajada durante un buen rato no se adhiera a las manos. Por el contrario si la masa quedara dura, sería muy difícil saber la proporción adecuada de glicerina, limón o cola que debería de añadirse para corregirla.

La conservación

Debe de conservarse en una bolsa de plástico muy bien cerrada y preservarse al máximo de estar al contacto con el aire, mientras no se trabaje.



Una monarca trae a las familias a la escuela

La participación de las familias en el planteamiento educativo de un centro infantil se ha tomado y se sigue tomando como un criterio de calidad y como una garantía de eficacia de la acción educativa. No el único criterio, desde luego, pero sí uno de los más importantes.

«La participación de los padres es más deseable que su desconexión de la escuela, pero también más complicada. Implicar a las familias conlleva no sólo un acto de voluntad, sino también la puesta en práctica de una serie de acciones frecuentemente trabajosas y de rendimiento no siempre inmediato. En cierto sentido, tanto padres como educadores y maestros (pero no el niño) se benefician de la existencia de dos mundos separados: los unos porque trabajan sin la «interferencia» de los padres, seguros en su espacio y sus funciones, y los otros pueden desempeñar sus tareas sin la sensación de que alguien está inmiscuyéndose en sus cosas, o supervisándolas, etc. Lo que para unos y otros puede ser comodidad, para los niños y niñas se convierte en discontinuidad, falta de convergencia y congruencia, descoordinación. El hecho de que maestras y maestros no se hayan socializado en una cultura profesional que da importancia real a la participación de los padres (y no sólo importancia retórica), no hayan recibido en su formación herramientas y estrategias que permiten llevar a cabo la colaboración mutua, contribuye sin duda a mantener el estado de cosas habitual, que es la falta de acción mancomunada.» (Tomado íntegramente de: *Colaboración de los padres en educación infantil*. www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/colabora.htm.)

Cristina Amatriain

Estando ya próximo el fin de curso y con un balance positivo del mismo... quedaba un sin sabor... se había disfrutado en el grupo, se había observado, vivido, pensado; habíamos compartido con los padres esos procesos a través de las entrevistas individuales, se les había implicado en el trabajo del grupo pidiéndoles información y ayuda para ciertos temas... pero... no habían vivido la realidad del grupo desde dentro... este tipo de implicación era vista más como un obstáculo que como un reto... ya no estás sola en la toma de decisiones, temas que te observen, analicen, evalúen... llegan las inseguridades y sabes que esta sensación es mutua por ambas partes... sólo los niños se salvan de esto... y piensas en ello, y caes en la cuenta de que para ellos la balanza de los inconvenientes y las ventajas se va a inclinar demoledoramente hacia lo segundo... y lo haces... En nuestra última carta a los padres pidiendo información acerca de las mariposas, se les dejó una puerta abierta a todo tipo de colaboraciones: venir a contarnos un cuento de mariposas, enseñarnos a fabricarlas, etc.

Aprovechando una entrevista individual con una madre, le pregunté sobre el tema, me confesó que había más de una madre/padre interesados en colaborar activamente en el grupo, pero la novedad y el miedo a no saber «hacerlo bien» les frenaba. Viendo que ganas había, le expliqué una de las posibles ideas: montar un teatro de marionetas sencillito sobre un cuento que había encontrado en Internet. Al día siguiente vino



con dos madres más y decidimos intentarlo. He de decir que, en los primeros minutos, seguíamos siendo la señorita y tres mamás, yo me sentía hablando en medio de una reunión de madres y creo que ellas igual... pronto se relajó el ambiente y conseguimos una reunión de iguales en equipo.

Lo primero era adaptar el cuento a nuestras necesidades. La versión que teníamos era muy cómoda para hacer en diálogos, así que apenas se hicieron cambios importantes: se acortaron algunos párrafos del narrador para que no resultara pesado a los niños y se incluyó el personaje estrella, nuestra mariposa monarca. Era una preciosa marioneta de tela que metimos en un gran pincel decorado. Respecto del resto de los personajes, decidimos que la opción más rápida y a la vez atractiva, era la de plastificar los dibujos y colocarles unos palos a modo de marioneta. Y por último sólo quedaba hablar sobre el escenario. Se decidió hacerlo con unas cajas de cartón gigantes y telas, de forma que no hubiera un solo resquicio por el que las madres pudieran ser vistas.

Las madres se llevaron los diálogos, para terminar de acomodarlos, y los personajes, y yo me quedé encargada de hacer el escenario. En la siguiente reunión montamos todo y me puse en el papel de espectadora a petición de las madres, la verdad que estaban nerviosas y esto me dijo mucho de ellas, pues no querían cualquier cosita para los peques... ¡¡¡querían lo mejor!!!

Después del ensayo, fijamos día y hora y... sólo nos quedaba ya por decidir lo más difícil: ¡¡¡cómo entrar al aula sin ser vistas!!! Algo que puede parecer un detalle insignificante, para nosotras era uno de los puntos fuertes del acontecimiento y es que las cuatro opinábamos que el efecto sorpresa era fundamental, a la vez que evitaríamos que los niños se cohibieran al ver que eran sus madres las que les iban a hacer una obra de teatro (teníamos comprobado que se comportan de forma muy diferente delante de las madres que de mí, e incluso delante de las madres y conmigo).

Me encontré con tres compañeras de trabajo que estaban dispuestas a todo para crear el ambiente propicio. Así que, dicho y hecho, a las 3:20 de la tarde, estaban con sus niños como cada tarde en la entrada (hubiera sido muy sencillo llegar a la escuela diez minutos antes y entrar con tranquilidad al aula, pero eso levantaría sospechas en los niños y no queríamos correr ningún riesgo) mientras los niños comenzaron a despedirse de sus madres y subir por las escaleras hacia el espacio propio del grupo, las mamás «cual Reyes Magos con sus sacas llenas de ilusión», subían por las escaleras de emergencia que comunican con nuestro espacio a través de una puerta-ventana que habíamos dejado abierta; de forma que, cuando los niños y yo llegábamos a la puerta del aula, ellas estaban también entrando a la misma por la ventana. Nos encontramos la señal de *stop* de nuestra casita en la puerta, primera sorpresa, anduvimos cavilando qué hacía eso allí mientras yo daba tiempo a las madres a acomodarse tras el escenario, llamamos a la puerta y... comienza la aventura...



Teatro Misma... Teatro Mamis...

El espacio estaba a oscuras, tan sólo el foco de luz de un viejo proyector de diapositivas iluminaba el nombre de la compañía en un casero escenario: Teatro Misma.

Entramos despacio, entre tímidas risas originadas no se sabe si por el miedo, la intriga, la sorpresa... sólo una música de fondo y el foco nos recibieron, hay una nota pegada en el escenario y vamos intuyendo que somos los espectadores de algo...

tomamos asiento, ya sólo se escucha la suave música, todos esperan que la nota nos revele algo... la abrimos... nos habla de la bella mariposa monarca que hace unos días nos regaló desde Asturias nuestra buena amiga Marta... sabemos mucho de mariposas, hemos estado más de un mes investigando sobre ellas, pero a todos nos ha calado de forma especial la monarca...

...La música se va perdiendo y se oye una voz...

La marioneta del sapo Humberto ha atraído la atención de los niños, les resulta muy divertida y tierna... a partir de ese momento escuchamos y vemos embelesados una sucesión de personajes... la mosca, el ratón Timoteo y su fábrica de colores, las mariposas demasiado presumidas,

NARRADOR:

HUMBERTO ESTABA MUY TRISTE ENTRE LOS HIERBAJOS DEL CHARCO. NI GANAS DE SALTAR TENÍA. Y ES QUE LE HABÍAN CONTADO QUE LAS MARIPOSAS DEL JAZMÍN DE ENFRENTE ANDABAN DICHIENDO QUE ÉL ERA SAPO FEÚCHO, FEÍSIMO Y REFEO.



SAPO:

EY, AMIGUITOS, ¿VOSOTROS ME QUERÉIS ASÍ COMO SOY?

AYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYY, QUÉ FELIZ QUE SOYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYY GRACIAS AMIGOSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSS. AHHHHHH, Y UN SECRETITO, SI ALGUNA VEZ ALGUIEN SE RÍE DE CÓMO SOIS, ACORDAROS DE MÍ.

hasta llegar a la majestuosa y bella monarca que devolverá a Humberto la confianza en sí mismo.

El foco se apaga, la música cesa y la luz del aula vuelve... Sólo se oyen aplausos... pero aún no sabemos quién está detrás de esas marionetas... (las madres hicieron un excelente trabajo para cambiar sus voces y no ser reconocidas por sus propios hijos)... nos preguntamos por el nombre de la compañía, quizás eso nos pueda dar alguna pista... Teatro Misma... estamos acostumbrados a hacer combinaciones de palabras para crear otras nuevas... pero en este caso quizás la sorpresa de la situación no da paso a la claridad de nuestras mentes... decidimos interrogar a ese «algo-alguien» que debe haber tras el escenario... sólo hay una condición: las respuestas vendrán dadas con dos cartelitos donde únicamente pondrá: sí o no, respectivamente, por lo tanto las preguntas han de formularse atendiendo a ese criterio... esto dificulta nuestra búsqueda de respuestas... pero pronto los niños se las ingenian y surgen preguntas como:

- ¿Sois personas?
- Sí.
- ¿Sois hombres?
- No.
- ¿Sois muchas?
- No.



- ¿Hay más de 30?
 –No.
 –¿Hay 10?
 –No.
 –¿Sois los del cuenta cuentos? (tiempo atrás vino un cuenta cuentos?)
 –No.
 –¿Vivís en este pueblo?
 –Sí.
 –¿Cómo te llamas?
 –No hay respuesta.
 –¿Sois tres?
 –Sí.

Biennnnnnn, son tres y son mujeres, ya tenemos muchos datos, y además viven en nuestro pueblo... la emoción va en aumento... un niño dice: ¡¡¡las mamás!!!, el resto no dice nada, creo que esa idea les resulta demasiado imposible para ser cierta, a la vez que demasiado buena como para ser verdad, que detrás puedan estar las mamás... Se ha creado cierto nerviosismo... nadie se atreve a hacer esa pregunta tan simple: ¿sois las mamás?

Retomamos de nuevo el nombre de la compañía: teatro misma...ahora sí que dan la vuelta a la palabra: teatro mamis... hay gritos, varios niños a la vez preguntan: ¿sois las mamás?

No hay respuesta... pasan unos segundos eternos y va asomándose un cartelito: *sí*.

Más gritos y las mamás salen del escenario, los niños corren a abrazarlas, sólo hay tres madres, pero por un momento parecen ser las madres de todos los pequeños, pues besan y abrazan indistintamente a todos y viceversa.

Tras la explosión de alegría, asombro, novedad... nos reunimos en la asamblea y charlamos sobre lo vivido, las mamás cuentan cómo surgió la idea de darles esta sorpresa y a continuación charlamos sobre el cuento... primero lo recordamos, todos quieren contarlo, así que decidimos contarlo entre todos, cada uno va diciendo una o dos frases y el siguiente continúa el cuento a partir de ahí (ésta es una actividad con un grado alto de dificultad para los niños, pues requiere mucha atención, pero suele resultar muy positiva, sobre todo cuando se quiere por ejemplo inventar un cuento sobre un tema determinado que se está trabajando, o a partir de una palabra que nos ha gustado, etc., suelen surgir narraciones muy animadas, originales y muy «racionales», como aquella en la

que el perro que se había comido una mariposa marchó volando (si lo pensamos, ¿no podría marchar de otra forma, no?).

Recordado el cuento, las cuatro lanzamos preguntas a los niños: ¿nos ha ocurrido alguna vez lo mismo que al sapo?, ¿alguien se ha reído de nosotros y nos hemos puesto tristes?, ¿hemos hecho cosas que no nos gustan para tener más amigos?

Las preguntas y respuestas se van sucediendo muy rápidamente, hoy es difícil guardar el turno para hablar, a pesar de ello se escuchan cosas como: «cuando nació mi hermanito» (entre las mamás y yo hay miradas... aquí hay mucho tema para hablar), pero creo que hay todavía demasiada emoción como para relajar nuestra mente y hablar con tranquilidad, además las mamás están como uno más de nosotros y esto no deja de ser una novedad que en cierta medida resta espontaneidad a algunos niños. Abordaremos ese tema de los nacimientos de nuevos hermanos y nuestros sentimientos en otra sesión más tranquilos.

—¿Quién nos quiere así como somos siempre, siempre?

Silencio...

J.: Las mamás.

Am.: Y las señoritas también, majo.

P.: Pero las mamás y la señorita y los papás.

J.: Pero riñen también.

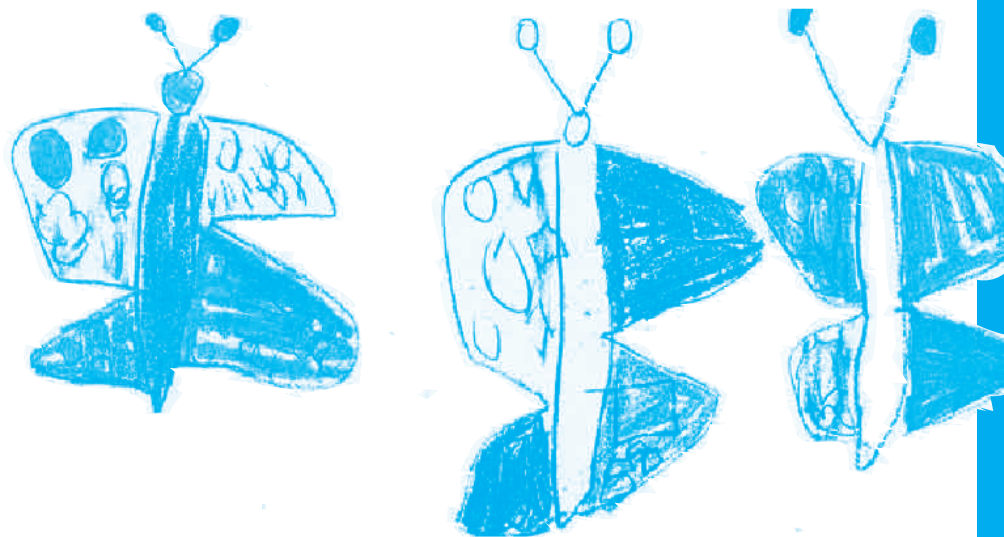
Je.: Pero eso no es que no te quieran.

R.: No sé, no sé.

Risas generales...

Es un buen momento para dejar aquí la charla (han salido muchas cosas interesantes sobre las que hablaremos en días sucesivos), aún queremos hacer muchas cosas y la tarde avanza; nos repartimos en grupos para hacer un dibujo de todo lo vivido, las madres se reparten también pero son demandadas por todos los niños, así que decidimos darles un descanso, han trabajado mucho.

Ahora que estamos solos, propongo a los niños y niñas hacer un regalo a las mamás por la sorpresa que nos han dado; la primera propuesta





que se hace es aceptada por unanimidad: haremos un álbum con nuestros dibujos. Así se hace, nos damos prisa y confeccionamos un estupendo álbum con un agradecimiento y todas nuestras firmas...

Nos vamos a otro espacio mayor donde nos esperan las mamás, les entregamos nuestro regalo, todos se agolpan alrededor de ellas y quieren explicar sus dibujos, las mamás alaban uno a uno todos los dibujos; reímos, aplaudimos... es un buen momento para sacar una foto que no nos haga olvidar lo vivido...



Al día siguiente no se habla de otra cosa en el grupo... en las entrevistas con los padres se ve que la noticia también se ha extendido positivamente y surgen nuevos ofrecimientos por parte de las familias y es en este momento cuando lamento no haberme atrevido antes a incluirlos activamente.

La colaboración de los padres es posible y eficaz, pero a participar se aprende... y las madres y yo aprendimos mucho de esta experiencia... y lo más importante: los niños y niñas fueron testigos de este proceso mutuo. ■

El texto que se usó es una adaptación del cuento de Graciela Montes, publicado originalmente en la colección Los cuentos del chiribitil y reproducido en la revista *Imaginaria* www.educared.org.ar/imaginaria

¿Alguna vez te has preguntado?

¿Por qué se hacen tantas fichas en la escuela 3-6?

¿Por qué en la escuela 3-6 ya no se practican actividades de «coser»?

¿Por qué, si cada niño y cada niña son diferentes, han de llevar la bata igual?

¿Observamos a los pequeños para encontrar errores y carencias, o para aprender cómo encuentran soluciones positivas a sus necesidades de crecimiento?

¿Por qué los maestros que se dedican a los más pequeños cobran menos que los que se dedican a los mayores?

¿Por qué no se reeditan algunos magníficos libros infantiles?

¿Por qué llamamos «cuentos» a los libros si muchas veces no son cuentos?

¿Por qué en Mallorca en otoño hay tantas escuelas decoradas con castañas recortadas, punzadas y pintadas, si en Mallorca no hay castañas?

De la ficha... a la realidad

Observemos los árboles

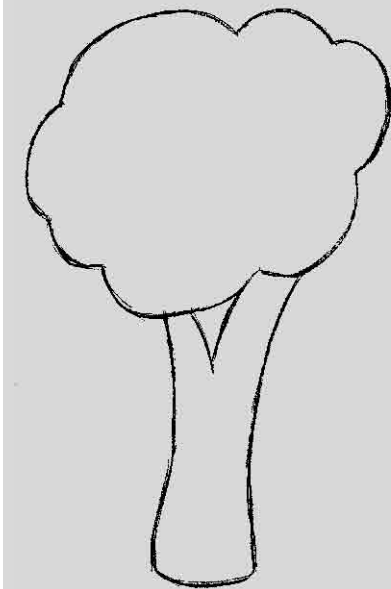
En esta primera propuesta un tema permanente en esta manera de trabajar con los niños que nos gustaría invitaros a cambiar: El ÁRBOL. Para empezar, el árbol, como si en el mundo en que vivimos árbol no hubiera más que uno, aquél que se reproduce en la ficha. Árboles hay

de muchas especies diferentes, e incluso un mismo árbol no es siempre igual. Los hay pequeños o grandes, de hoja caduca o perenne, con frutos o sin ellos... ¿Qué significa una escuela que ofrece a los niños una imagen única sobre tanta diversidad y riqueza?

Soledat Sans

Fichas

A Pinta del color verde que quieras la copa del árbol, y pinta de marrón oscuro el tronco.



B Recorta la imagen del árbol por la línea de puntos, y pega las pegatinas rojas como si fuesen manzanas. Llévatelo a casa. (Fijémonos en el detalle de que el árbol que se llevan a casa ya viene pintado de imprenta, ¡por si acaso...!)

Con estos ejercicios, el pequeño, ¿incrementará su percepción del árbol?

La imagen estereotipada con las pegatinas, ¿desorientará su percepción?

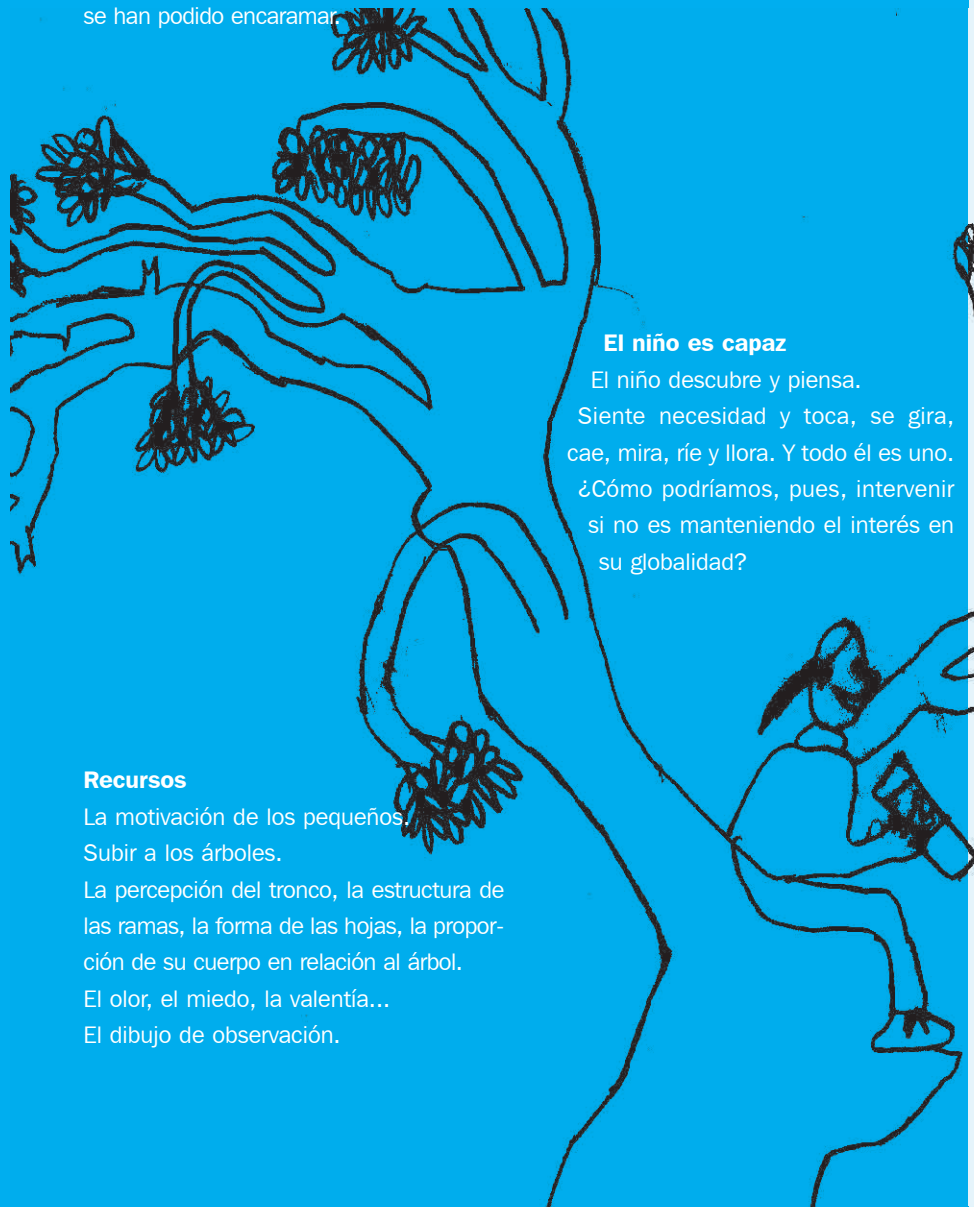
¿Desorientará su expresión?

¿Desorientará también su confianza en sí mismo?

Más allá de las consideraciones que desde estas páginas se han hecho y se podrían seguir haciendo sobre el carácter comercial y mercantil de las fichas, en este espacio de la revista se mostrará, desde una perspectiva pedagógica, por qué decimos NO a este material, a esta manera de trabajar con las niñas y los niños. Son cuestiones como: la uniformidad, la pobreza de las propuestas, el estereotipo, la simplificación y un gusto estético como mínimo discutible. Las fichas que hemos escogido son sólo unos ejemplos, como podrían ser otros muchos, pero en todo caso traslucen el miedo a que el niño se exprese. Nos planteamos hacer preguntas y ofrecemos recursos al alcance.

En el árbol

Las posibilidades de que los niños observen y descubran un árbol son infinitas, como también lo son las maneras de representarlas. En esta primera provocación, idea o sugerencia sólo se ha optado por una: cómo han dibujado el árbol al que se han podido encaramar.



El niño es capaz

El niño descubre y piensa. Siente necesidad y toca, se gira, cae, mira, ríe y llora. Y todo él es uno. ¿Cómo podríamos, pues, intervenir si no es manteniendo el interés en su globalidad?

Recursos

- La motivación de los pequeños.
- Subir a los árboles.
- La percepción del tronco, la estructura de las ramas, la forma de las hojas, la proporción de su cuerpo en relación al árbol.
- El olor, el miedo, la valentía...
- El dibujo de observación.



Ahora sólo hay que mirar el entorno y dejar a los niños que descubran los árboles, se relacionen con ellos y que a partir de su conocimiento y descubrimiento puedan llevar a cabo una actividad plástica. ■



Viajes, sueños y ensueños

Un proyecto en torno al arte que se desarrolla a través del diálogo y de la escucha, que se materializa en unas láminas que conforman un libro hecho entre todos, una obra donde se deja ver cómo pasar de los viajes y sueños a los ensueños, cómo adentrarse en una forma de pensamiento diferente, que abre paso a la creatividad.

En el curso 2003-2004, el equipo de Educación Infantil del CEIP El Quijote» (Villa de Vallecas, Madrid), nos planteamos el reto de realizar un proyecto de ciclo en torno al arte.

El mundo del arte es una fuente de motivación que permite de una forma atractiva la adquisición de conceptos, contenidos, capacidades, etc., presentes en el currículo, así como de otros totalmente inéditos en el mismo. Analizamos las posibilidades y los aprendizajes que podía brindar la realización de un proyecto de este tipo y tomamos la decisión de llevarlo a cabo.

Por otro lado, en nuestra escuela, es costumbre realizar propuestas didácticas que involucren a todo el centro. Están relacionadas con fechas puntuales como, por ejemplo, La Navidad, El día de la Paz, El carnaval, el Día del Libro...

Para conmemorar el Día de la Paz, el equipo de Educación Infantil hizo la propuesta de realizar un mural de gran tamaño en torno al tema de la paz. Se inspiraría en el horror de la guerra que expresa la obra de Pablo Picasso *El Guernica*.

Teresa Casado

Durante el mes de enero todos los niños y niñas del centro analizaron las diferentes figuras que forman la obra *El Guernica*. Empleando técnicas variadas como el dibujo, la pintura y el collage, y, en algunos casos, tratando de mantener el estilo cubista, cada ciclo o nivel realizó un mural con el título de *Guernica de la Paz*.





...Y después de Picasso, los de cuatro años comenzamos con Dalí. Conocimos su biografía y probamos técnicas dalinianas. El proyecto terminó con una exposición en el Centro Cultural Francisco Fatou de Villa de Vallecas.

La idea surgió a raíz de leer un libro que un niño nos trajo: *El Pequeño Dalí... y el camino hacia los sueños* (de Anna Obiols, Edit. Lumen).

El libro nos muestra cómo al pequeño Salvi le gusta el mar y jugar en la playa. Un día, bajo el agua del mar se encuentra una llave que le conducirá, a través de un viaje de ensueño, a una torre mágica en la que, tras encajar la llave en un cajón, irán apareciendo todo tipo de seres imaginarios que, por un camino negro y alargado se encaminan nada más y nada menos que hacia la mente del Dalí adulto.

El libro está lleno de magia y de símbolos relacionados con la vida y obra de Dalí. Con él conseguimos tres cosas:

- La motivación para realizar el proyecto.
- Relacionar los símbolos que aparecen en el libro con la vida y obra del gran genio.
- Abrimos paso en el mundo de los sueños, fantasías, deseos y ensueños. Es el último punto el que aquí quisiera relatar.

Comenzamos imaginando que nosotros también tenemos una llave, la que abre la caja de nuestras fantasías. Durante varios días voy preguntando en el corro:



—¿Has abierto tu caja de las fantasías?

—Sí.

—¿Qué había?

—Un castillo con un ogro.

—En la mía un castillo, pero de princesas.

—Yo he visto a Peter Pan.

—Yo he estado en el desierto.

—Yo he visto un monstruo, pero era bueno.

Decidimos que estaría bien tener una caja donde poder guardar todas las fantasías, para que no se perdieran, para que algún día podamos volver a abrirla y de ella surjan todas las imágenes que hemos generado.

Forramos una caja de cartón arrugando papel y la decoramos con pinturas brillantes. Será nuestra caja de los sueños y fantasías.

Para que la idea no pierda fuerza aprovecho otra imagen del libro, la del elefante zancudo en la que viaja Salvi buscando lo que su llave abre.



En cartulina nos hacemos cada uno un elefante y nos dibujamos encima de él. Todos salen de la escuela con él colgado del cuello por una cinta, dispuestos a colocarlo cerca de la cama para cada noche montarse sobre él y viajar a través de los sueños.

La idea les entusiasma y según cuentan los padres están ilusionadísimos con su elefante.

Todos los días, al llegar, nos preguntamos dónde hemos viajado con el elefante zancudo: «Me subí a mi elefante zancudo y fui a...»

¿Por qué no dibujamos nuestros viajes y sueños y hacemos un libro de todos?

Al principio los viajes parecen variados. Algunos se atreven a ir lejos, a las estrellas, al desierto; otros, a una distancia media: a París... Otros prefieren quedarse en lo cercano, en la playa, en la piscina... Alguno se lanza a imaginar un país: «el país de las chuches»... algún otro ni se atreve a montar en su elefante zancudo y durante varios días nos cuenta que no se ha ido a ningún lado.

La primera intención es la de que diferencien entre sueños, deseos, fantasías... ya que demuestran que para ellos todo es igual. Poco a poco este

objetivo deja de tener sentido. Será suficiente con diferenciar la fantasía de la realidad. ¿Acaso no soñamos con realizar nuestros deseos? ¿Es que nuestras fantasías y vivencias no llenan nuestros sueños? ¿Dónde empiezan unas y acaban otros?

Las historias que imaginan se repiten. Su imaginación está llena de imágenes de la televisión, del cine, de lo vivido, de lo que alguna vez vieron o les contaron. Descubro que la mía también, que está encerrada en un mundo de fidelidad a lo real y que el miedo a romper el proceso que siguen ellos me impide encontrar alguna vía que nos acerque a la paranoia de Dalí.

El libro está empezado pero no paro de darle vueltas a cómo salir de nuestras limitaciones. Para mí es una experiencia nueva y quiero ir más allá pero no sé cómo hacerlo.

En este proceso encuentro un camino: Me introduzco en sus viajes y me animo a escarbar en ellos, de esta manera llegamos a lo que llamo el ensueño, porque lo de menos es lo que han soñado sino abrir las puertas de la fantasía y no tener frenos.

YO: Cierra los ojos... Móntate en tu elefante zancudo y apareces en...

NOELIA: Un campo.





YO: ¿Qué hay?
 NOELIA: Flores.
 YO: ¿Son normales?
 NOELIA: Sí.
 YO: ¡Fíjate en esa! Qué forma más rara tiene para ser flor... ¿la ves?
 NOELIA: Sí.
 YO: ¿De qué tiene forma?
 NOELIA: De mano.
 YO: ¡Chúpala! ¿A qué sabe?
 NOELIA: A miel.
 YO: Ummmmmmmm... qué rica.
 NOELIA: ¡Chorrea!
 YO: ¿Hay más?
 NOELIA: Sí, hay más flores-mano, hay otra de mermelada de fresa y otra de chocolate.
 YO: ¿Las dibujamos?

NOELIA: ¡Sí!.....

Ayudo a que sitúe las imágenes ante la cartulina, le sugiero la idea de que sean sus propias manos las que hagan de plantilla para dibujar las flores y también pongo a su disposición materiales para que exprese lo que ha imaginado. He abierto una nueva vía y también aprendo a ensoñar.

NOELIA: La de chocolate es marrón... éstas son las gotas que caen... La de fresa, la pinto con esta pintura... Mira mi campo Alba, son flores-manos ¿Te gusta? ¿Te dan ganas de chuparlas? Ésta es de fresa, ésta de chocolate y ésta de miel... mira cómo chorrean.

YO: Daniel, ¿dónde has aparecido con tu elefante zancudo?

DANIEL: Busco piratas subido a un barco... pero el barco va volando.

YO: ¿Qué ves?

DANIEL: Una estrella gigante que brilla mucho.

YO: ¿Y debajo de ti? ¡Mira! ¿Lo ves?

DANIEL: Es un árbol.

YO: ¿De qué color es?

DANIEL: Tiene el tronco verde y las hojas marrones pequeñitas.

YO: ¿Dibujamos lo que has visto?

DANIEL: No... veo otro de hojas grandes rosas y moradas.

YO: ¡Venga vamos a dibujarlo!

DANIEL: También veo un diente volando, es de un señor que está aquí abajo, se le ha salido de la boca así y se ha ido para arriba... También hay un ojo en el suelo, lo toco así –hace que mete el dedo en su ojo– pero no hace esto –guiña el ojo.

YO: Venga, dibuja todo lo que has visto.

Hago igual que con Noelia, ayudarle a comenzar.

DANIEL: Mira, éste soy yo, estoy volando atado al barco.

No todos están dispuestos a ensoñar, el miedo a dejar lo conocido les supera.

YO: ¿Alba, dónde vas con tu elefante?



ALBA: A la piscina.

YO: ¿No quieres ir más lejos?

ALBA: No.

YO: ¿Estás dentro de la piscina?

ALBA: Sí.

YO: ¿Y qué ves?

ALBA: Un barco.

YO: ¿Está flotando?

ALBA: No, hundido.

YO: ¿Qué más ves?

ALBA: Nada más.

YO: Sí, mira en el borde de la piscina... ¿lo ves?

ALBA: No.

YO: Viene alguien por allí.

ALBA: Es mi papá, mi abuela y mi tío.

YO: ¿Qué llevan?

ALBA: Nada.

YO: ¿Qué hay alrededor de la piscina?

ALBA: Piscinitas pequeñas para limpiarse los pies antes de meterse en el agua.

YO: Vale, venga, dibújalo... ¡desisto!

Es así cómo en este libro que hacemos entre todos se deja ver el proceso que seguimos, cómo pasamos de los viajes y sueños a los ensueños, cómo nos adentramos en una forma de pensamiento diferente, en la que nos permitimos divagar, pensar cosas aparentemente sin sentido, en la frontera entre el sueño y la vigilia... usamos una modalidad mental distinta a la que ponemos en marcha habitualmente.

Se detiene en los detalles que no encajan; es una forma de pensamiento relajada, ociosa y lúdica, dispuesta a explorar sin saber con qué va a encontrarse. Acepta la confusión como un terreno del que puede brotar la comprensión. Es una forma de pensamiento asociada a la creatividad.

De esta manera el libro continúa. Hay árboles con ojos y no con hojas, fondos acuáticos con niños durmiendo... en el libro queda reflejado todo el proceso que hemos seguido a través de cada una de sus páginas. En mí queda la satisfacción de encontrar una nueva vía que me ha acercado a cada uno de los niños y niñas y en la que todos hemos podido romper las barreras de lo real para así acercarnos al mundo del ensueño. ■

El método de la madre canguro

Adolfo Gómez Papi

El contacto piel a piel entre el bebé prematuro y su madre permite establecer vínculos entre madre e hijo, acelera la maduración neurológica del prematuro, devuelve a la madre el papel de protagonista principal, aumenta la confianza y seguridad de la madre hacia su hijo y permite y favorece la lactancia materna.

Cuando una pareja decide tener un hijo, lo imagina gordito, activo y sano, un pequeño que se incorporará inmediatamente a la familia. Si el bebé nace antes de tiempo, si nace prematuro, se le separará de los padres y se le colocará en una incubadora. Cuanto más inmaduro, más cables y tubos llevará, y más pequeño, enrojecido y transparente será, lo que configura una imagen muy impactante para sus padres (ver figura núm. 1). Ante esta situación, es muy probable que los padres experimenten sentimientos de «duelo», culpa, preocupación e incluso de rechazo (de hecho, los maltratos infantiles son más frecuentes en prematuros).

La inmadurez del prematuro se manifiesta en la incapacidad de mantener la temperatura corporal, en la predisposición a infectarse, en la tendencia a respirar de manera periódica o, incluso, de padecer apneas (olvidarse de respirar), en el síndrome de *distress* respiratorio idiopático del bebé (enfermedad de las membranas hialinas), en la falta de algunos reflejos necesarios para su supervivencia, como los reflejos de búsqueda y succión, y la intolerancia a alimentos distintos a

la leche humana. A mayor inmadurez del prematuro, más exageradas y probables son estas manifestaciones.

Los últimos avances en neonatología han permitido reducir la mortalidad neonatal de forma significativa en todos los países desarrollados. Ahora los prematuros salen muy pronto del estado crítico y permanecen durante mucho tiempo en las incubadoras en muy buenas condiciones (ver figura núm. 2). Pero hasta hace poco tiempo, no se permitía tocar a estos prematuros por miedo a las infecciones. Así, era muy difícil establecer vínculos afectivos entre los bebés prematuros y sus padres (ver figura núm. 3). Los únicos estímulos táctiles que recibían eran agresivos (pincharlos, explorarlos), oían el ruido constante del motor de la incubadora y estaban sometidos a luz artificial durante las 24 horas del día.

Método de la madre canguro (MMC)

En el año 1979, los doctores Rey y Martínez del Hospital San Juan de Dios de Bogotá idearon un sistema revolucionario de atención a los

prematuros. Tenían poco medios económicos, les faltaban incubadoras y la mortalidad de los prematuros era muy elevada. Pensaron en poner a los prematuros en contacto, piel con piel, entre los pechos de sus madres las 24 horas del día. Sorprendentemente, con el método de la «madre canguro» la mortalidad neonatal se redujo muy significativamente y se acercó a la de los países industrializados. Estos resultados estimularon el interés de pediatras americanos y europeos y, lentamente, la práctica del método canguro se ha extendido.

Se han descrito numerosas ventajas del MMC: mejora de la termorregulación y de la curva de peso; aceleración de la adaptación metabólica; menos episodios de apnea, infecciones (incluidas las intrahospitalarias) y necesidades de oxígeno; facilitación de la lactancia materna; reducción de la estancia hospitalaria y aumento de la autoconfianza de las madres en la atención a los hijos prematuros.¹

Cuando se le coloca desnudo sobre el tórax de su madre, se estimula en el bebé el recuerdo de experiencias intrauterinas (el sonido del latido materno, el movimiento continuo del tórax, las características de la voz materna, etc.) que le tranquilizan. La madre se siente motivada a

acariciarlo y se inicia así la estimulación somática sensorial. El contacto es íntimo y muy emotivo y favorece el vínculo afectivo y la interacción madre-hijo. Durante el método canguro, las variables fisiológicas del prematuro son normales, la temperatura es estable, la respiración se hace regular y profunda, la frecuencia cardíaca se estabiliza o aumenta ligeramente. El bebé tiene periodos más largos de reposo (alerta reposada, sueño profundo, menor actividad muscular, llora menos). Las madres se sienten más participativas en el cuidado del bebé prematuro, le estimulan y le dan su leche. El método canguro facilita y alarga la lactancia materna.

En Trieste (Italia), en el año 1996, nos reunimos pediatras y enfermeras de todo el mundo con experiencia en el MMC. Se definió el MMC como el contacto piel a piel entre el bebé prematuro y su madre, lo más precoz, continuo y duradero posible, con lactancia materna, para que madre y prematuro puedan beneficiarse de sus ventajas. Hay países donde el MMC es el único recurso para la supervivencia de los prematuros y se practica en el centro hospitalario y de forma ambulatoria, con un alta hospitalaria muy precoz.

En los hospitales de los países desarrollados, con alta tecnología, el MMC se puede aplicar a prematuros de cualquier edad gestacional, peso y tipo de enfermedad. Debe ofrecerse a todas las madres y es particularmente beneficioso para las madres adolescentes o con problemas sociales. También se puede practicar con los padres o algún otro familiar, como apoyo al papel de la madre. La UCI de prematuros tiene que adoptar

una política de puertas abiertas, debe tener sillas cómodas para las madres y debe darles la información adecuada sobre el MMC y la lactancia materna en prematuros. El MMC puede aplicarse en todas las fases de la hospitalización, debe alargarse lo máximo posible (el prematuro tiene que permanecer como mínimo una hora cada vez en contacto piel con piel con la madre) y lo más frecuentemente posible.¹

Alimentación del prematuro con leche materna

La leche de la propia madre es la alimentación adecuada para el prematuro por su composición única, la mayor biodisponibilidad (término similar a digestibilidad) de sus componentes, sus propiedades inmunológicas (defensivas) y la presencia de enzimas, hormonas y factores de crecimiento^{2 y 3}. Está demostrado que los prematuros nutridos con leche de su madre y a los que se practica el MMC tienen menos infecciones intrahospitalarias: la madre sintetiza inmunoglobulinas (defensas) específicas ante los gérmenes de su piel y los del área de bebés que ella ha ido incorporando y que son los responsables de las infecciones intrahospitalarias. Así, dándole su leche y practicando el MMC con su hijo, le nutre y le confiere protección.

Nuestra experiencia

Cuando nace un niño prematuro, una enfermera de la Unidad de Recién Nacidos informa a su madre del estado de su hijo y de la importancia de que le nutra con su leche. Además, le explica

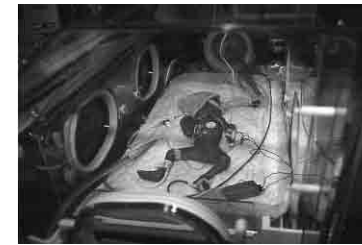


Figura 1. Cuanto más pequeños, más conectados a cables y tubos.



Figura 2. Ahora salen pronto del estado crítico, pero pasan mucho tiempo en la incubadora.

Figura 3. Hasta hace poco tiempo no se permitía tocar a los bebés prematuros.



Figura 4. Gerard cómodo en la cálida alfombra de pelos de su padre.





Figuras 5-7. Joan se mueve entre los pechos de su madre hasta que encuentra el pezón.



Figura 8. Se decidió que se agarrarían al pecho sin tener en cuenta el tamaño del pequeño.



Figura 9. La mayoría están relajados, con las manos abiertas.

cómo funciona el tiraleches. Administramos la leche por sonda gástrica (directamente al estómago) a los prematuros que no tienen reflejo de succión, en las primeras 24-48 horas en cantidades crecientes según el peso del prematuro.

En mayo de 1994 empezamos a poner en práctica el método de la madre canguro en nuestro hospital. La implantación formaba parte de un programa de estimulación precoz y de lactancia materna del prematuro. Aunque ha representado un cambio importante en la atención al recién nacido y un incremento de la carga de trabajo, el método canguro ha tenido una muy buena acogida por parte del personal de enfermería. Además, ha resultado altamente satisfactorio para las madres.

La primera vez que se colocan entre los pechos a su hijo, vestido solamente con un pañal y un gorro, muchas madres lloran de emoción. Cuando pusimos a Estefanía, de menos de 1000 gramos, a «hacer el canguro», su madre no se lo creía. Se le entelaron las gafas. Mientras, monitorizamos y grabamos sus constantes vitales y su temperatura. Estefanía recibía la leche de su madre por sonda nasogástrica mientras gozaba del contacto. El padre de Gerard fue el primer padre en ponerse a su hijo en «canguro». Estaba orgulloso, y su prematuro parecía cómodo sobre la cálida alfombra de pelos (ver figura núm. 4).

Joan pesó 1.500 gramos al nacer, sufrió una asfixia neonatal y necesitó respiración artificial las primeras 36 horas de vida. Cuando lo pusimos «en canguro», sólo pretendíamos favorecer su estimulación. Joan se movía entre los pechos de su madre hasta que encontró el pezón. Y lo

succionó (ver figuras 5-7). Nos dejó boquiabiertos. Era todo muy sorprendente porque antes, los prematuros, con su inmadurez, no toleraban los biberones y tenían que nutrirse por sonda. Y si Joan podía hacerlo, ¿por qué no otros prematuros? Así que decidimos que se agarrarían al pecho independientemente del tamaño del prematuro, del volumen del pecho de la madre y del número de prematuros (ver figura núm. 8). Y comprobamos que los prematuros eran capaces de tomar leche directamente del pecho de su madre desde la semana 31 postconcepcional (34 ± 2 , datos sin publicar).

En la actualidad, el MMC forma parte de la rutina de atención al bebé prematuro. Se informa a las madres, previamente, de la técnica y de sus ventajas. Muchos prematuros reciben el «canguro» coincidiendo con las tomas del pecho y permanecen entre una y tres horas cada vez. Se les toman las constantes antes, durante y después del MMC y se registran junto con las respuestas conductuales de la madre y del bebé. La mayoría de prematuros están relajados (manos abiertas) (ver figura núm. 9) sobre la madre y en pocos casos manifiestan incomodidad (puños cerrados, muecas). De hecho, se encuentran tan bien, que normalmente están dormidos o duermen profundamente. Y si están despiertos, los encontramos en alerta tranquila, mirando a su alrededor e, incluso, esbozando una sonrisa (ver tabla núm. 1)⁴. Durante el MMC, las madres miran a sus hijos (ver figura núm. 10), los tocan (ver figura núm. 11), les sonrían, les hablan (y les cantan canciones infantiles) y, cuando tienen más confianza, juegan con ellos (ver tabla núm. 2)⁴.

El MMC es una técnica sin riesgo: no se ha modificado la mortalidad neonatal ni tenemos más infecciones (más bien al contrario). Como los prematuros maduran antes y tienen mucho más contacto con las madres, hemos conseguido avanzar el alta y mejorar la confianza de las madres en su capacidad para atender a sus hijos una vez en casa. Los pequeños problemas que pueden surgir en el domicilio se solucionan en la consulta de lactancia, donde se visita a los niños cada dos o tres días hasta que consiguen los 2,5 kilos de peso. Por ahora, el MMC se practica sólo en el hospital, pero las madres lo pueden hacer, si quieren, en su domicilio. ■



Figuras 10 y 11. Las madres miran a sus hijos, los tocan, les cantan.

Bibliografía

CHARPAK, N., Z. FIGUEROA y A. HAMEL: *El método canguro*, Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana, 1997.

Notas

1. CATTANEO, A., y otros: «For the International Network on Kangaroo Mother Care. Recommendations for the implementation of kangaroo mother care for low birth weight infants», *Acta Paediatrica*, núm. 87, 1998, págs. 440-445.
2. PEREIRA, G. R.: «Nutritional Care of the Extremely Premature Infant», *Clin Perinatol*, núm. 22, 1995, págs. 61-76.
3. Gómez Papí, A.: «Lactancia materna en prematuros», *Bol Pediatr*, núm. 37, 1997, págs. 147-152.
4. CLOSA, R., y otros: «Método canguro en recién nacidos prematuros ingresados en una unidad de cuidados intensivos neonatales», *An Esp Pediatr*, núm. 49, 1998, págs. 495-498.

Tabla núm. 1. Conducta del prematuro (n=403) durante el MMC

	% de MMC	n de MMC
Manos abiertas	86	347
Puños cerrados	5	19
Soñoliento	51	207
Dormido	31	126
Activo	10	41
Alerta	37	149
Mira a su alrededor	25	99
Sonríe	14	57
Hace muecas	11	43

Tabla núm. 2. Actitud de la madre hacia el prematuro (n=403) durante el MMC

	% de MMC	n de MMC
Lo mira	99	397
Lo toca	81	328
Le sonríe	77	311
Lo toca y juega	53	213
Ninguna respuesta	0	0

Situación de la educación infantil en la Comunidad de Madrid

La unidad de la etapa 0-6 empezó a cambiar en Madrid a finales de los ochenta, cuando los colegios de EGB comenzaron a escolarizar el «preescolar». Primero desaparecieron de las Escuelas Infantiles los niños de cinco años, después los de cuatro y los de tres. Ello ha configurado varios modelos de centros en la red pública: 0-6, 0-4, 0-3 y 3-6. Modelos mayoritarios actualmente son el 0-3 en Escuelas Infantiles y Casas de Niños, y el 3-6 incluido en los centros de primaria que se denominan CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria).

Configuración de la red pública de educación infantil

Se crea la red pública en 1986 entre el gobierno socialista de la Comunidad y los ayuntamientos, en esta primera etapa sólo forman parte de la red pública las Escuelas Infantiles, posteriormente se crean las Casas de Niños, ambas institu-

ciones forman la red. Madrid no tenía entonces competencias transferidas en materia educativa.

A partir del año 2000, en que fueron efectivas las transferencias de educación, el gobierno del Partido Popular (PP), que ganó las elecciones en la Comunidad de Madrid en 1995, se negó sistemáticamente a configurar una única red pública de centros de educación infantil que incluyese la red propia de la Comunidad y la transferida por el MEC, dependiendo todas de la misma estructura administrativa, coordinados entre sí y con la primaria, ofreciendo la misma calidad y servicio a los niños y a sus familias, al margen del tipo de centro en que hubiesen conseguido plaza.

Esta negativa de la Consejería de Educación ha tenido como consecuencia que en la CAM existan dos redes públicas dependientes de la Consejería de Educación que atienden a niños de 0 a 6 años sin ninguna conexión entre ellas,

que ofrecen diferentes servicios a las familias y mantienen parámetros de calidad diferentes.

La red de Escuelas Infantiles y Casas de Niños incluye centros que son de gestión directa de la Consejería de Educación o los Ayuntamientos, centros 0-6 ó 0-3 y centros de gestión indirecta, cooperativas y empresas que gestionan un centro de titularidad pública, con menor financiación, (en un tercio aproximadamente), que los de gestión directa, y, en teoría, se les exige el mismo servicio.

Al margen de la red pública, la Consejería de Educación subvenciona centros y ha establecido ayudas a las familias que no han conseguido plaza en un centro de 0-3 años (la lista de espera supera los 25.000 niños de 0 a 3 años que solicitan plaza en un centro público y no la obtienen).

Muchos terminan en centros «privados autorizados» ya que es uno de los requisitos para conseguir las ayudas.

Análisis de la situación

Autorización de centros, espacios y ratios

En Madrid los últimos cinco años, se han autorizado por la Administración Educativa una gran cantidad de centros que no cumplen o están en el límite con la normativa de espacios y ratios.

Así, se utiliza la presión de la demanda para justificar que cualquier «cosa» vale porque las familias lo piden, y no se puede dejar a los niños en la calle. El real decreto de mínimos en cuanto a los espacios se utiliza como máximos.

En cuanto a las ratios, están sobrepasadas en casi todos los centros que no son de titularidad pública aunque reciban fondos públicos.

Esta realidad presiona sobre los centros de la red pública ya que, si bien la Comunidad de Madrid impuso unas ratios inferiores a las del real decreto 1004 para sus escuelas

infantiles, en estos momentos se presiona por diversos medios para aumentarlas.

Control de los centros

También en esto, en la Comunidad de Madrid hemos retrocedido significativamente, ya que se ha pasado del apoyo y estímulo pedagógico que realizaban a la red de educación infantil una serie de técnicos (fue hasta que ganó el PP las elecciones lo más parecido a una inspección propia de la etapa 0-6) de los servicios centrales de la Consejería que visitaban los centros periódicamente, realizando una tarea de orientación pedagógica, ayudando en la organización y trabajando con la dirección o coordinación de las escuelas sobre la aplicación de la normativa. En definitiva, estimulaban y favorecían la profesionalidad y creatividad de los equipos.

Lo que tenemos ahora es una inspección, la misma que en primaria, escasamente motivada para atender el ciclo 0-3, y beligerante en muchos casos, para que desaparezca, de las escuelas que aún lo tienen, el segundo ciclo 3-6.

No se entiende ni se comparte la unidad de la etapa 0-6 y las escuelas que aún la tienen son consideradas

una excentricidad que ha de desaparecer, así cada curso escolar aparece en la normativa «algo» que dificulte que los niños de 3-6 sigan en la escuela infantil. Una de las argucias más utilizada es la de amenazar a las familias con que sus hijos no tendrán plaza en el centro de primaria que elijan si no los escolarizan a los tres años.

La suerte de las niñas y los niños del segundo ciclo en los centros de infantil y primaria, los CEIP, no es mucho mejor. Frecuentemente se superan las ratios de 25 en los 4 y 5 años y los de 3 están en 24-25 por grupo, incluso en grupos con varios niños que no cumplen tres años hasta noviembre o diciembre, y con niños de necesidades educativas especiales diagnosticados.

El segundo ciclo de infantil está «primarizado» en gran medida y los profesionales de esta etapa están escasamente reconocidos en los centros, así que la organización del mismo se hace sin tenerlos en cuenta, adjudicándoles espacios y recursos para actividades como psicomotricidad, música, por ejemplo, si le sobran a primaria.

En cuanto a las niñas y los niños, la etapa pierde su especificidad, para ser subsidiaria de la

primaria, se olvida el desarrollo global del niño para centrarse en los «aprendizajes académicos». Se hacen «mayores por decreto», y eso implica entre otras cosas que coman en comedores masificados a cargo de personal no especializado y escaso, que no se respeten sus necesidades de descanso, etc., etc.

Situación del personal

Sólo en unas pocas escuelas infantiles de titularidad municipal, todo el personal que trabaja con los niños tanto en el 0-3 como en 0-6 son maestros especialistas en educación infantil. La mayoría de los centros tienen técnicos superiores en educación infantil para el 0-3.

La formación permanente no existe, y cada vez se reducen más los tiempos para el trabajo en equipo, reuniones de claustro, reuniones de ciclo y nivel no cuentan dentro del horario de los educadores con espacio suficiente.

En Madrid se producen en las escuelas infantiles de gestión directa de la Comunidad diferentes jornadas laborales (60, 40, 30 ó 20 por ciento de tiempo) que son especialmente perjudiciales para el funcionamiento de los equipos

y para los niños, ya que a éstos les afecta una gran rotación de personas que puede llegar a ser de 4 a 6 pasando en el mismo día por un grupo.

Otro tipo de personal

Bajo el pretexto de aumentar los puestos de trabajo para la mujer, se está intentando introducir en las escuelas un personal escasamente preparado (mujeres que hacen un cursillo a través de la Consejería de Empleo y Mujer) para que atiendan un programa llamado AMPLIA que tiene como objetivo ampliar en dos, las diez horas que actualmente permanecen abiertas las escuelas.

Conclusiones

En la Comunidad de Madrid, donde existía una red pública potente para la educación infantil, cada vez es menos pública y potente.

Ha perdido identidad y cada vez es más notorio que la Consejería de Educación quiere que el 0-3 tenga carácter asistencial y sea privado.

Sólo la fuerte resistencia de gran parte de los profesionales y las familias están frenando el intento.

A la red pública se la está «ahogando» a base de decretos y normativa mediante la cual se reducen los recursos humanos y materiales para el funcionamiento.

La dejadez interesada de la Administración Educativa, la falta de rigor en cumplir su propia normativa y la nula voluntad de terminar con las listas de espera, nos hacen sospechar que la intención última es acabar con una red pública de calidad en la primera etapa del sistema educativo, educación infantil 0-6 años.

Todos los requisitos obligatorios en la red pública no lo son en la privada aunque reciba fondos públicos.

Aunque a veces pueda parecer que las medidas tomadas por la Consejería tienen carácter administrativo y organizativo, no lo son realmente. Son medidas que afectan a la calidad de los centros, a la atención que reciben los niños y niñas y sus familias, ya que lo que se hace es tratar de que los niños estén más horas en los centros, mayor número de niños para el mismo personal en los horarios ampliados, un personal menos cualificado en los mismos, etc., etc.

Carmen Ferrero



Nuestra portada

El espacio exterior, un ambiente estimulante que plantea múltiples retos y posibilidades de exploración de nuevas realidades y de experimentación de nuevas sensaciones. Los pequeños y pequeñas de Oiartzungo Udal Ikastola Partzuergoa, de Oiartzun, viven el espacio exterior como un entorno cotidiano que les brinda ricas oportunidades para crecer y desarrollarse, que les ofrece variadas experiencias de educación en condiciones que propician su autonomía y sociabilidad. En la portada una salida del grupo de 2 años. Un desnivel del terreno constituye una invitación a trepar sobre la hierba fresca para subir el repecho. Y además, es un placer hacerlo en pequeño grupo y de la mano de una amiga.

BIBLIOTECA DE INFANTIL-EDITORIAL GRAO

LOS TALLERES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Espacios de crecimiento

BATTISTA QUINTO BORGHI



Organizado para promover reflexiones y sugerencias de repercusión inmediata, el libro aborda, en dos partes, los fundamentos pedagógicos, metodológicos y didácticos, y propone materiales y talleres para una eficaz programación de la actividad didáctica.

280 pag. 21,00 €

LAS NECESIDADES BÁSICAS DE LA INFANCIA

Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender

T. BERRY BRAZELTON
S.I. GREENSPAN



Las relaciones afectivas, las condiciones que deben cumplir los centros infantiles, los cuidados en grupo, las medidas de custodia, de acogida y de adopción, la relación familia-escuela, la conciliación de los horarios laborales y familiares, etc.

280 pag. 21,00 €

TERRITORIOS DE LA INFANCIA

Diálogos entre arquitectura y pedagogía

I. CABANELLAS /
C. ESLAVA (COORDS.)



Experiencias y análisis de proyectos en los que hay un profundo diálogo entre arquitectura y pedagogía. De la conquista del espacio urbano y escolar, al diseño de objetos de sensibilidad especial hacia la infancia.

250 pag. 18,00 €

MIRADAS A LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS

JOAN DOMÈNECH
JOAN GUERRERO



Una mirada caleidoscópica al mundo de la escuela y de la educación, a partir de una selección sugerente de palabras y fotografías. Una reflexión sobre la escuela y la educación que necesita nuestra sociedad.

120 pag. 16,00 €





Willy es un pequeño gorila tímido a quien le apasiona el fútbol, pero no puede comprarse botines, pues no tiene dinero y, sin botines, a pesar de los esfuerzos que hace, no le pasan ni la pelota.

Una noche ve a alguien que juega con un balón; viste un viejo uniforme y botines, y juega muy bien. Este desconocido, antes de desaparecer, regala a Willy sus propios botines. Es una escena misteriosa, pues ni Willy ni el lector saben quién es el misterioso personaje; el narrador no lo aclara.

El tema principal de este relato es la necesidad de autoestima, la valoración de las propias capacidades y el tesón que hace falta para desarrollarlas.

El carácter simbólico de los botines está subrayado por la focalización del narrador en ellos, de tal modo que a causa de la reiteración

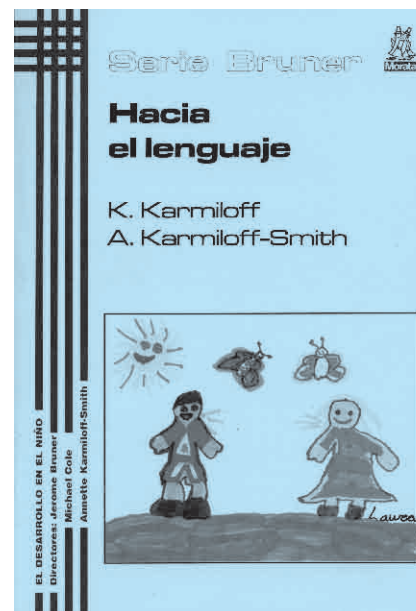
BROWNE, Anthony: *Willy el mago*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

adquieren un protagonismo clave. Por otra parte, la descripción detallada y reiterativa de las rutinas antes de acostarse, en la calle, etc. subraya la importancia que tienen para el pequeño gorila dichas prácticas supersticiosas.

Parece que creer en fuerzas mágicas ayuda, pues sin ellas Willy no hubiera jugado nunca al fútbol. Sin embargo, más tarde, forzado por la situación, comprende que no necesita de supersticiones ni magias para tener éxito. Esto es una gran liberación para él de todas esas dependencias absurdas.

Browne es un mago: utilizando el recurso del fútbol y un argumento sencillísimo logra una obra original, compleja y atractiva con un sentido del humor finísimo. El libro es una pequeña obra de arte.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

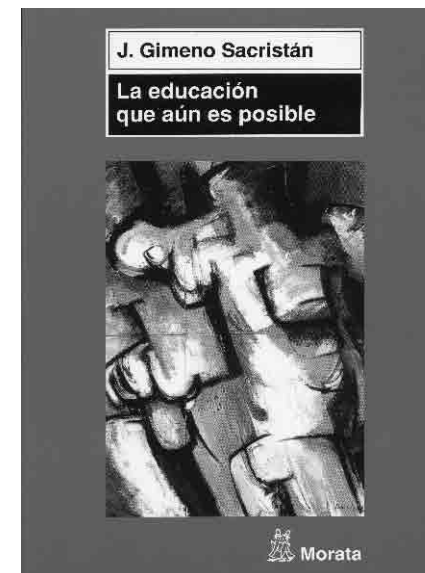


K. KARMILOFF, A. KARMILOFF-SMITH: **Hacia el lenguaje**, Madrid, Morata, 2005.

Los primeros pasos hacia el lenguaje comienzan antes del nacimiento. El feto oye con suficiente claridad como para poder distinguir la voz de su madre. Sabemos ahora que mucho antes de que niñas y niños produzcan sus primeros vocablos, han procesado activamente los sonidos, los ritmos, la construcción de las palabras y de la gramática. Mediante un amplio examen de enfoques experimentales y teóricos, el libro presenta un nuevo modelo de la adquisición del lenguaje.

J. GIMENO SACRISTÁN: **La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación**, Madrid, Morata, 2005.

Un nuevo contexto cultural nos hace ver con claridad que las instituciones escolares no están solas en la tarea de educar. En esta colección de ensayos se analiza el comportamiento deseable de las prácticas educativas en la sociedad de la formación y se propone recoger los rasgos y formas del buen saber hacer que, a mayor o menor escala, antes o ahora, alguien ya ha experimentado; es decir, apoyarnos en las mejores tradiciones.



Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2006 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2006 (IVA incluido):
 España: 42,40 euros
 Europa: 50,70 euros
 Resto del mundo: 53,60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

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

Firma del titular

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

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

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

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

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez
Asturias: Marta M.ª Álvarez, Jorge Antuña, M.ª José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, Delia Suárez, M.ª Dolores Suárez, Cándida R. Toledo
Cantabria: José Antonio Arce, Isabel 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, 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

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, Lutzgarda 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
Foto de cubierta: Ainhoa Garaño Goñi

Impresión: IMGESA
 Alarcón, 138-144.
 08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

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

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

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

P.V.P.: 7 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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