

in- fan- cia 131

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
ENERO / FEBRERO 2012

educar de 0 a 6 años



revista digital de libre acceso

n°2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

in-fan-cia latinoamericana sumario



- | | | |
|---|----|---|
| editorial | >> | Soñando con los pies en la tierra
Lala Mangado |
| | >> | Leer en inicial o iniciar en leer
Nydia Richero |
| tema | >> | ¿Una imprenta manual para educación infantil?
Aída Rodríguez |
| | >> | Construir la propia historia con fotos
Carme Cisneros, Àngels Zamora |
| entrevista | >> | Miguel Soler
Sara Minster |
| cultura y expresión | >> | Canciones para la infancia
Julio Brum |
| | >> | Bienvenido Bebé
Campaña de apoyo al crecimiento y desarrollo |
| | >> | Trabajando con la imprenta manual
Equipo del Centro de Educación Infantil Abuelo Óscar |
| experiencias | >> | El Patuque
Freija Ortega, Mariangel Rodríguez |
| | >> | Un espacio recreativo en Barra de Manga...
Andrea Vargas Fadeuille |
| reflexiones pedagógicas | >> | Huellas de aprendizaje entre mamaderas y pañales
Adriana Buono, Jimena Canoura |
| historia de la educación | >> | La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano
Elizabeth Ivaldi |
| los 100 lenguajes de la infancia | >> | Moldeando historias
Mariela Ordoqui Lozano |

El miedo

Que estamos inmersos en una gravísima crisis económica, hoy nadie se atreve a negarlo, porque todo el mundo, en mayor o menor medida, la vive. Pero tenemos dos certezas: la primera que no somos responsables de ella, aunque hay quienes padecemos las consecuencias, y la segunda es que la crisis económica no está sola en el panorama general, está acompañada de una crisis tanto o más preocupante, la que hace emerger los sentimientos más cavernícolas y reaccionarios de nuestra especie, una crisis destructora del largo proceso de humanización.

El gran responsable de este cataclismo, desde nuestro punto de vista, es el miedo, un miedo irracional fomentada día a día con los «mensajes ruido» que recibimos por todos los canales que nos informan, y sobre lo que desconocemos, sobre lo que nos es posible contrastar, comparar y formarnos una opinión propia.

Una realidad, que quiere empujar al desaliento, a la impotencia, al abandono, a paralizarnos, a callar, y así convertirnos en pasivos espectadores de una terrible destrucción de las grandes conquistas sociales del siglo XX.

Una panorámica sobre la que no queremos permanecer ni ser indiferentes, por eso desde la revista *Infancia* hacemos un doble llamamiento:

Primero: resistir, conscientes de que la catarsis afecta también a la educación de los más pequeños y de que, con la excusa de la crisis, se reclamará con la mal llamada austeridad. Con incremento de ratios, con reducción de profesionales y con incrementos de cuotas, medidas que afectarán a la vida cotidiana de los niños y las niñas de 0 a 6 años. En esta situación, como maestras, como maestros, tenemos el deber de resistir, resistir en ningún caso quiere decir aceptar, entendemos por resistir, en este con-

texto adverso, seguir dando lo mejor de nosotros mismos para que la adversidad no afecte a los más pequeños.

Segundo: luchar, hacer frente, trabajar juntos y junto a toda la sociedad que se siente como nosotros engañada, manipulada, intoxicada y con grandes dificultades para construir juntos un criterio propio sobre lo que realmente pasa, un criterio que permita reclamar lo que es justo y a lo que no se está dispuesto a renunciar.

Por lo tanto, este año que ahora comienza habrá que trabajar doblemente, resistiendo las políticas que dificultarán la pedagogía que las niñas y los niños merecen y que nuestra profesionalidad nos exige, y ser la voz que denuncia sistemáticamente las repercusiones que las políticas tienen para la educación de los más pequeños y la justicia social. Se trata por lo tanto de luchar juntos contra el miedo, como nuestra más arma más potente.

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	Rutinas: el universo en nuestras manos	Lourdes Quero	6
Escuela 0-3	La isla de la calma	Fina Rexach	13
	Dejando huella: emociones y relatos	Olga Meng	18
Buenas ideas	Nombrando nuestros nombres	Ana Araujo, Edurne Lekunberri	23
Qué decimos, qué hacemos...	Comer o no comer, ¿esa es la cuestión?	Marta Vázquez, Mónica Pérez	24
Escuela 3-6	Una experiencia de lenguaje	Gemma González	26
	Habitar el espacio: esculturas de sentimientos	Susana Fonseca	30
Infancia y sociedad	Si me quieres... dime no	Imma Riu	35
Conversando con...	Piero Sacchetto	David Altimir	40
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47

Familiarizarse

o la diferencia entre lo cualitativo y una fecha en la que fijarse...

Comentarios al artículo «Empieza la Escuela Infantil, un proceso de familiarización»
Infancia, 129, páginas 10-16

Nos cuentan Iván y Eva un proceso que año tras año se repite en todas las escuelas, las de primer ciclo y en las de segundo también. Y empiezan avisándonos de lo necesario que se hace revisar y tener cuidado con las palabras que utilizamos. Gracias por la advertencia.

Gracias, porque nos hacen revisar algunos modelos de incorporación a las escuelas que tienen entre sus referencias a modelos que, también nos lo recuerdan, están más próximos a la evolución de las especies que a una actitud ¿educativa? que antepone lo puramente cuantitativo a otras cosas. Gracias por recordarnos que, en esto de la escuela lo primero que deberíamos tener claro es, ni más ni menos la escuela en la que creemos, para, a partir de ahí decidir –sobre lo que podamos o nos dejen– sobre la parte que nos toque de lo que allí podrá pasar. Gracias también por tener presente que en esto como en tantas otras cosas, lo del pensamiento/actuación/modelo único tampoco vale. ¡Qué se le va a hacer!

La propuesta que Iván y Eva (Eva e Iván) nos hacen está más próxima a un modelo en el que el compartir –¡con la que está cayendo!– supone la mejor forma de hacer que esas escuelas democráticas (¿verdad que esto puede leerse en muchos sitios?) empiecen a encontrar su razón de ser: escuchamos y nos escuchan, acogemos, consensuamos,... hacemos que el proyecto de escuela, y de vida, sea compartido. Lo compartimos con unas personas que ponen su confianza en unas personas a las que “entregaremos” algo tan importante como nuestros hijos e hijas y a los que conocemos desde hace... cuatro días. Por eso nos recuerdan la importancia de esos momentos tan cruciales y que deben estar lo mejor planificados que nos sea posible. Por eso nos dicen que no olvidemos las angustias que generan las primeras separaciones. Por eso, nos dejan clara la necesidad de hacer escuela desde estos primeros momentos. Momentos que son mucho más importantes que los cuestionarios que las familias deben cumplimentar, porque

seguro que es más interesante aclarar todas sus dudas y escuchar sus expectativas “para una familia, saber que su hijo o hija será acariciado cuando lllore, escuchado cuando hable o estará acompañado cuando coma o quiera descansar, es de vital importancia”.

Lo que nos cuentan Iván y Eva (Eva e Iván) supone en definitiva adoptar un término más acorde con las intenciones de la escuela en relación a las criaturas que va a acoger, en las que el proceso de adaptación es compartido y en el que todos, como en nuestras familias, tenemos algo que aportar, entendiendo que los cambios nos afectan a todos y a todas en alguna medida sabiendo, como no puede ser de otra manera, que si cada familia es diferente, cada familiarización ha de tener su cualidad que la distinga del resto. Ojalá que seamos capaces de superar –¡ya va siendo año!– la fecha del calendario para que esos procesos de familiarización sean realmente útiles y sean, sobre todo, realmente pensados desde los intereses de los niños y las niñas.

Antonio Rodríguez Ramírez
Consejo de Infancia
en Asturias

P.D.: Hemos optado por agradecer la propuesta en torno a la familiarización –abierta, flexible, compartida, afectuosa, dialogada, democrática...– que nos proponen Eva e Iván, por resultarnos bastante más agradable que otras que, desgraciadamente sí que pueden tener fecha en el calendario.

Y es que esas otras cosas con las que tendremos que familiarizarnos –cerradas, impuestas, oscuras, impuestas, poco dialogadas, y oscuras (otra vez)– nos dejan poco lugar a compartir nada, relegando la escuela a una mera gestión administrativa en la que ¿los números? marcarán las tendencias. Puede que cuando leamos este texto en el papel de esta nuestra revista, ya tengamos que estar pensando en familiarizarnos con todo eso. Esperemos que, como en la escuela, no todas las familias sean iguales y que el respeto, el diálogo y los sentimientos sigan presente en todos los procesos de la escuela que queremos.



Comentarios de lectura del artículo «Monitores: mayores con pequeños», de la escuela Nuestra Señora de Gracia, *Infancia*, número 129, septiembre-octubre de 2011, páginas 26-32.

Antonio Rodríguez Ramírez
Consejo de Infancia
en Andalucía



Me ha sorprendido gratamente el contenido de este artículo acontecido en una escuela pública, con un nítido norte señalando hacia una escuela del aquí y del ahora para la vida. Importa una realidad diversa que traslada su dinamismo a unas acertadas acciones educativas.

No sé si a vosotros os pasa, creo que sí, cuando leo un artículo de la práctica educativa me pasa como en las novelas, recreo un escenario del acontecimiento, le pongo caras a los niños, a las maestras y hasta el equipo directivo, me coloco como atento observador presente, aunque he estado totalmente ausente.

Esta paradoja que se construye gracias a la imaginación me hace revivir lo que otros vivieron y permite que se movilicen mis creencias, ilusiones y sentimientos en la tarea de hacer crecer y madurar a pequeños y mayores, a la vez que yo crezco con ellos. Por algo este artículo me ha tocado muchas fibras y los párrafos siguientes pretenden poner palabras a lo que en mi se ha movilizado.

Lo que el viejo proverbio africano dice sobre que para educar a un niño hace falta la tribu entera, sigue aconteciendo en esencia en nuestros días, además de manera amplificada, ya que a las acciones directas de las personas de la gran tribu

que es nuestra sociedad, hemos de sumar los efectos de las herramientas de las que disponemos con la tecnología de la comunicación y su efecto alienador sobre nuestras metas e intereses. Educamos efectivamente cuando nos implicamos dando sustento social a los aprendizajes de niños y niñas, favoreciendo las relaciones educativas entre muy distintas edades.

Esta rica experiencia de aprendizaje que acontece en la escuela Nuestra Señora de Gracia es un ejemplo claro que capta la esencia del proverbio, en la que podríamos destacar el sentido bidireccional de las relaciones de aprendizaje, donde el que enseña está

aprendiendo, y lo productivo de esta realidad es que todos aprendemos.

Este equipo educativo enfoca sobre la mejora del clima escolar y las relaciones con el entorno, como una realidad que quieren transformar, planifican cuidadosamente un proyecto de trabajo en clave curricular basado en la cooperación y en la reflexión conjunta. Documentan las actividades y estrategias que ponen en escena, lo que les permite valorar y ajustar sus decisiones educativas. Realmente, este es un largo camino de aprendizaje que constituye una apuesta decidida por la formación profesional.



Niños y niñas aprenden conjuntamente. Los mayores al tener que diseñar las actividades en las que participan tanto dentro del recinto escolar como fuera, al tener que adaptar sus relaciones y mensajes a los más pequeños, al hacerse mediadores culturales. Durante ese camino resultan favorecidos en cómo se perciben a sí mismos, se identifican con los cuidadores como resultado de su participación en la actividad, lo cual es un loable rol social. Los más pequeños se sitúan en un horizonte de aprendizaje, descubrimiento, juego y confianza.

Hacia la calle emerge una escuela que brinda modelos de respeto,

valoración y participación, una escuela que se muestra y actúa en el entorno, creando redes sociales y complicidades.

Llama la atención el acento que se pone en esta experiencia sobre el tema de la regulación del propio comportamiento en situaciones tan reales y detalladas, como las salidas con los monitores. Es un claro ejemplo de cómo algo que es inicialmente negativo puede ser transformado en positivo con la fuerza de la educación, al permitir a los escolares una nueva identidad construida en situaciones vitales como puede ser “el cuidado y seguridad” en las salidas.

Retomando el tema de la tribu, podríamos decir que la sociedad educa cuando miramos con una clara intención educativa, como ejemplifica esta experiencia de “mayores con pequeños”. Lamentablemente la sociedad educa también cuando mira hacia otro lado, tanto en las pequeñas cosas de la vida cotidiana, como cuando un joven no cede el asiento a un anciano en los transportes públicos o en las grandes que nos quitan calidad de vida, como es el excesivo tráfico y contaminación en nuestras ciudades. En el fondo son modelos de



relación e identificación que lentamente nos van configurando.

Precisamente ahí radica la fortaleza de esta experiencia educativa, al ser capaz de mostrar otra manera de hacer escuela, una propuesta en la que todos, enseñantes, aprendices y gente de la calle, tenemos la posibilidad de incorporar mejores modelos de identificación en nuestra construcción personal y en nuestro aprendizaje.

Rutinas

el universo en nuestras manos

Sin embargo, es en este mismo Universo donde, a menudo, podemos escuchar u observar cómo estas mismas profesionales, deprecian algunas de las tareas fundamentales en esta etapa de la vida, restándole importancia al magnífico trabajo que realizan, por considerarlo rutinario, cotidiano,... olvidando que gracias a su buen hacer, los niños y niñas de su Universo Educativo maduran, se hacen autónomos, independientes, aprenden a tomar la iniciativa, sus decisiones y también, a resolver problemas. Todo ello en un ambiente de respeto y afecto imprescindible para que se de cualquier aprendizaje.

Como ya se puede suponer, me estoy refiriendo a las Rutinas, el día a día de los niños y de los centros y uno de los grandes ejes de este Universo Educativo. Porque, es evidente que las Rutinas son en sí mismas educativas, puesto que proporcionan las experiencias necesarias para el crecimiento personal, la seguridad emocional, y tantos aprendizajes que se irán realizando en el camino.

En el Universo de la Educación Infantil es fácil encontrar educadoras y educadores de gran valía, que realizan su tarea con dedicación, esfuerzo y profesionalidad, dedicadas a la innovación, la búsqueda de nuevas experiencias que ofrecer a sus niños y niñas, inmersas en su propio universo, el que se genera en cada una de las Escuelas Infantiles, Casas de Niños, o cualquier otra denominación que podamos aplicar a los centros donde se respeta, se educa y se quiere a los pequeños.

Lourdes Quero

Curiosamente, algunos teóricos, han conceptualizado las Rutinas simplemente como elemento que sirve para organizar el tiempo. Personalmente considero que tienen mucha más importancia y que es momento de hacerse algunas preguntas:

- ¿Qué entendemos por rutinas?
- ¿Por qué son importantes para el aprendizaje de los niños y las niñas en estas edades?
- ¿Cómo aprenden los pequeños?
- ¿Cuál es nuestro papel como “EDUCADORAS Y EDUCADORES” en este proceso?

Son cuestiones a considerar, fundamentales en nuestro Universo, puesto que de ellas se va a derivar nuestra intervención educativa

¿Qué debemos considerar en el Proceso de Enseñanza para que se dé el Aprendizaje?

Partiremos de las características personales y los intereses de los pequeños, su nivel de competencia y autonomía, su estilo de comunicación y relación. Pero fundamentalmente consideraremos sus necesidades básicas.

Los niños tienen necesidades básicas irrenunciables y características que les son propias y los profesionales nos tenemos que cuestionar en qué contexto se satisfacen mejor.

Es claro que no sirve cualquier entorno, sino que tienen que existir unas condiciones adecuadas que permitan satisfacer estas necesidades y a la vez, permitir su desarrollo armónico.

D. Félix López Sánchez en su libro *Necesidades de la infancia y protección infantil* las grupa en cuatro grandes ejes: Necesidades físico-biológicas; Necesidades Cognitivas; Necesidades emocionales y sociales; Necesidad de jugar.

Con necesidades físico-biológicas hace referencia a aspectos relacionados con la alimentación, temperatura adecuada, higiene, sueño, actividad física, protección de riesgos reales y control de salud.

Considera necesidades cognitivas las relacionadas con la necesidad de estimulación y exploración, es decir, ambientes ricos y variados que permitan jugar; necesidad de comprender el significado de las cosas, otorgando a los adultos el papel de mediadores en la comprensión de la realidad;



Necesidad de desarrollar el juicio moral y la capacidad de asimilación crítica de valores y normas sociales, que les permita controlar su conducta.

Con necesidades emocionales y sociales describe la importante e imprescindible necesidad de seguridad emocional, la cual será satisfecha por la figura de apego; la necesidad de ampliar su mundo de relación con iguales y con la comunidad, generando relaciones de amistad y pertenencia a su grupo, su Universo, la participación y autonomía progresiva, siempre acompañada de límites claros pero no rígidos; considera la importancia de tratar los miedos asociada a la escucha y la respuesta de la figura de apego; con el entorno físico y social, necesidad de sentirse protegido de miedos imaginarios; las necesidades sexuales: auto-exploración, exploración de los otros, imitación, preguntas...

Y por último, y no por ello de menor importancia, trata la necesidad de jugar, el juego como agente para realizar aprendizajes sociales, recibir estimulación rica y significativa, realizar actividades corporales variadas, formar redes de relaciones sociales, etc.

¿Cuál es nuestro papel como “educadoras y educadores”?

Son numerosas las respuestas a esta cuestión:

Mediar entre el niño y el mundo que le rodea, y ponerlo a su alcance. Acompañar al niño, conocer sus intereses y planificar la intervención, tanto individual como colectiva. Prestar la ayuda imprescindible para favorecer el logro del objetivo deseado sin hacer nada que puedan hacer ellos solos. Favorece aprendizajes útiles y prácticos.

La realidad es que somos generadoras de contextos educativos, Universos compartidos que les son propios a cada grupo, a cada centro, que responden y satisfacen las necesidades de los niños, organizando el aula, los materiales, los tiempos, los agrupamientos... Mostrándonos accesibles, cercanas, generando un clima afectivo, alegre y motivador, que aporta seguridad y confianza y brinda posibilidades de relación entre iguales así como la participación activa y competente. Además entendemos las dificultades que tienen los más pequeños en controlar sus emociones y buscamos estrategias que faciliten el sosiego, lo que Vicenç Arnaiz denomina “Calma emocional”. Procuramos ser coherentes y sistemáticas con las normas y los límites de convivencia, evitando

arbitrariedades y mensajes contradictorios, siendo respetuosas de las singularidades de nuestros peques.

Es decir, considerando lo que representa la respuesta de aprendizaje para los niños, pero también lo que supone para las educadoras el proceso de enseñanza.

En este contexto, partiendo de estas premisas fundamentales, replanteo la cuestión inicial: ¿Qué entendemos por rutinas? ¿Por qué son importantes para el aprendizaje de los niños en estas edades?

Existen multitud de definiciones de distintos teóricos, más o menos compartidas por las profesionales, de las cuales voy a citar algunas que me parecen interesantes por los elementos que consideran en la definición.

Por ejemplo, Gallego (1998) entiende por rutina el hábito de hacer algo de forma sistemática y continua, a lo largo de la jornada y en el transcurso de los días. Permiten a los niños fijar secuencias y “modos de hacer” que les otorgan gran seguridad y confianza en sí mismos y les permiten percibir pautas de estructuración en la organización temporal.

Zabalza (1987) manifiesta que las rutinas se basan en la repetición de actividades y ritmos en la organización espacio-temporal de la clase, desempeñando importantes funciones en la configuración del contexto educativo.

Ortells y Fos (1992) por su parte, consideran que las rutinas son situaciones de aprendizaje que se presentan de manera sistemática en el tiempo, señalando los procedimientos necesarios para la resolución de determinadas tareas.

Y es que, las rutinas cotidianas iniciales surgen con la intención de satisfacer las necesidades básicas de los niños (alimentación, sueño, higiene), atendiendo siempre a los distintos ritmos individuales. Además, estas rutinas, planificadas adecuadamente constituyen los ejes vertebradores de la acción educativa, por que facilitan a los niños prevenir y anticiparse a situaciones, así como orientarse en el tiempo y en el espacio, al tiempo que refuerzan los hábitos que generalmente les acompañan.

Sin embargo no pueden convertirse en estructuras rígidas y obligatorias que se imponen, sino que deben contribuir a generar un clima seguro, estable y a facilitar la creación de hábitos y modos de actuar de los niños, de manera autónoma.

Es importante que los niños conozcan las rutinas cotidianas, sepan reconocer y después, nombrar las partes que las integran, sus secuencias, para dotar de contenido estos procedimientos “ritualizados”. De este modo, los niños se sienten más competentes en su proceso de aprendizaje, motivados en la realización de tareas de forma autónoma.

Al sucederse las cosas en un orden y con una frecuencia fija, los niños se adaptan fácilmente, sintiéndose dueños de sencillas estructuras temporales que les ayudan a sentirse más seguros, organizarse, ser protagonistas de su propio proceso. Estos momentos desarrollados con calma, programados debidamente y otorgándoles la importancia educativa que tienen, facilitarán el desarrollo global.

En Educación Infantil 0-6, podemos considerar como momentos que responden a las necesidades de los niños, a su desarrollo físico, social, emocional y afectivo, y como consecuencia, a su aprendizaje, las siguientes rutinas cotidianas: Entradas y salidas, Alimentación, Higiene y cuidado personal, Descanso y Juego.

Entradas y Salidas (Saludo y Despedida)

Este proceso es de gran importancia, especialmente al comienzo de la escolarización, puesto que supone el aprendizaje del proceso de separación y reencuentro diario del niño con su familia, y ha de ser construido, no viene “de serie”, por lo que ha de ser cuidado y planificado, especialmente en el 0-3.

Los niños y niñas tienen que sentir que la educadora es consciente de su presencia a la vez que percibe que existe una relación fluida entre la educadora y la familia, permitiéndole establecer nexos de unión entre la casa y la escuela.

Si se establecen rituales tanto en la entrada como en la salida, facilitaremos a los niños el reconocimiento de estos momentos, la asociación de acciones y la anticipación de las secuencias posteriores.

Ante estas consideraciones cabe preguntarse qué ocurre en todos aquellos lugares que acogen a niños entre 0 y 6 años en los que las familias no pasan de la puerta. Estoy hablando tanto de centros 0-3 como de los de 3-6, en los cuales los niños deben despedirse de las familias lejos del lugar donde espera el docente o de la puerta de acceso al centro o aula.

¿Cómo se gestiona este aprendizaje tan complejo? Partimos de creer que, hoy en día todos los niños han tenido una experiencia previa de escolarización, de uno u otro modo. Pero no siempre es así y podemos encontrarnos con niños que nunca han asistido a un centro y esta “distancia” física y emocional les supera. Las características personales serán definitivas en este proceso, puesto que un niño más extrovertido y desenvuelto, resolverá la situación con un poco de ayuda, mientras que a otro más tímido y más dependiente, le resultará insalvable.

La Alimentación

Uno de los momentos más tensos y complejos de la jornada escolar es el de la comida, debido, fundamentalmente, a la elevada ratio educador / niño. Es un momento en el que las singularidades y características propias cobran gran relevancia. El nivel de autonomía es diferente dentro del propio grupo y por ello, las exigencias organizativas y atencionales de la/s educadora/s no pueden ser iguales para cada uno, es decir, si queremos que este momento sea educativo, la respuesta educativa no puede ser homogénea y la organización del momento será fundamental en el resultado.

Por ejemplo, en una clase de bebés podemos encontrar niños que toman biberón, en brazos, otros comienzan a familiarizarse con los útiles propios, con nuevas texturas y otros son capaces ya de conseguirlo, lo cual no quiere decir que coman solos, sino que la educadora genera una situación en la que el niño puede realizar y repetir la acción que conduce al aprendizaje, sin que dependa de ello la satisfacción de su necesidad básica de alimentarse.

Para los niños la comida debe representar una fuente de placer, incorporando las costumbres y formas de comportarse, en este momento, propias de su cultura, de su entorno, de su familia. Supone un proceso de aprendizaje y de adquisición de autonomía en dos ámbitos: Uno, de nutrición, introduciendo diferentes sabores, texturas, cualidades (blando, duro),... y otro, de gran importancia, de relación socio-afectiva, con su educadora, con el grupo. Es un campo de aprendizaje y entrenamiento de habilidades y hábitos sociales (comer sentado, utilizar cubiertos, servilleta...), que permanece toda la vida.



Desgraciadamente los comedores escolares no suelen dar respuesta a estas necesidades socio-afectivas. Las ratios, el número global de asistentes, y por lo tanto de ruido, el contexto en este tipo de organización antepone los aspectos nutricionales y de rentabilidad económica, al resto de aprendizajes que pudieran darse.

Higiene y Cuidado personal

Representa un momento de relación con el adulto muy importante, ya que se establece una comunicación corporal, afectiva, verbal ... Es de especial trascendencia en el aula de los más pequeños, puesto que el momento del cambio es un espacio individual en el que la atención del adulto está dirigida y centrada exclusivamente en él, y la del niño en su propio cuerpo, en las sensaciones y percepciones, la afectividad, la comunicación,...

Progresivamente van incorporando aprendizajes y participan de forma más activa en los procesos de higiene y cuidado personal. Por ejemplo, colaboran en el vestido y desvestido, manifiestan y expresan emociones de agrado, alegría, molestia, se lavan y secan las manos

Favorecer en los niños una participación activa y cada vez más autónoma, les ayuda a sentirse mayores, a crecer y madurar. Es decir, graduar la ayuda, que el adulto proporciona a los niños, en función de sus posibilidades, pasando desde la dependencia total a la autonomía: Por ejemplo lavarle la cara y manos, lavarse con ayuda y finalmente él solo.

Establecer rituales permite a los niños anticipar y colaborar. Instalar secuencias ordenadas cuando se les lava o se lavan solos (agua, jabón, secar) o cuando utilizan el WC (limpiarse con el papel, tirar de la cadena, ponerse bien la ropa y lavarse las manos), genera hábitos. Conviene recordar las secuencias de las rutinas, aún cuando pensemos que ya está adquirida. Es lo que hacemos muchos.

Por ejemplo, en las imágenes aparece el trabajo que realizan en la Casa de Niños “Aventuras” de Leganés (Madrid).

Ritualizando las rutinas, acompañándolas, por ejemplo, con una canción, les ayudamos a recordar lo que han de hacer en cada momento:

“saco las manitas, las voy a lavar,
me subo las mangas y luego a frotar.
Pongo las manitas, las voy a aclarar
me froto, me aclaro y luego a secar”

De este modo la rutina adquiere un aspecto lúdico y afectivo, en un ambiente organizado, de calma, que asegura que se de el aprendizaje.

Es sorprendente pero no infrecuente, encontrarnos con niños de 3, 4, 5 años que no han adquirido rutinas tan elementales de autocuidado. No saben cómo resolver, por ejemplo, una situación de lavado de manos de manera autónoma. Sin embargo, son pocos los centros que, en estas edades dedican tiempo de trabajo a las rutinas, a pesar de ser fundamentales para la propia seguridad emocional y la autoestima personal. Lo curioso es que tampoco se consideran un ámbito de trabajo a desarrollar, cómo si los niños de estas edades no tuviesen las mismas necesidades que satisfacer y sí muchos contenidos curriculares que adquirir. No queda tiempo, entre “ficha y ficha”, para aprender cosas como esta.

Descanso

En los niños menores de tres años el descanso y el sueño son de vital importancia. Los periodos entre vigilia y descanso van espaciándose progresivamente, en función de los ritmos individuales. Es importante planificar la respuesta más ajustada a las necesidades de cada niño y del grupo e intentar buscar la situación más idónea, de manera coherente, con las posibilidades del centro educativo y la organización de este momento: ritmos, espacios, estrategias.

Los niños deben sentirse cómodos, sin zapatos ni ropa ajustada, en calma, programando actividades tranquilas hasta que llegue el momento, que faciliten la relajación y dificulten la excitación.

Ritualizar el momento, reducir la luminosidad del aula, poner música relajante, facilitar objetos de apego... mostrándonos accesibles ayudará a crear un clima adecuado para el descanso. Las respuestas del adulto a las demandas del niño, y el nivel de disfrute y confianza alcanzado, condicionarán directamente su implicación en la resolución de sus necesidades.

Es habitual encontrar niños dormidos en los grupos de 1 a 2 años, sobre todo si la organización del aula prevee la posibilidad de un rincón tranquilo, con cojines, almohaditas,..., donde puedan descansar cuando lo necesiten. Cuando los niños son mayores, si se crea este rincón, pueden tumbarse a descansar mientras ven un cuento, charlan, escuchan música.

En el segundo ciclo de Educación Infantil también es importante la organización de pequeños periodos de descanso. Algunos niños todavía necesitan la siesta, sobre todo en el aula de 3 a 4 años, y han de ser ellos mismos los que poco a poco vayan prescindiendo de ella. Sin embargo, son necesarios periodos de relajación y descanso después de actividades o juegos de gran movimiento, por ejemplo, después del patio, juegos psicomotrices,... y también después de tiempos de gran atención y concentración.

Podemos ayudarles atenuando la luz, con música relajante, respirando, facilitando que su nivel de actividad se reduzca y recuperen su energía para continuar el resto de la jornada.

Cada rutina debe proporcionar un tipo de experiencia distinto y a medida que los niños evolucionan, cronológica y madurativamente, iremos incardinando procesos de planificación, de trabajo, de recogida, de

recuerdo, de gran grupo, ... todas ellas imprescindibles en la vida diaria de la escuela y por lo tanto de gran importancia.

Tan sólo voy a detenerme en la más usual en cualquier aula de Infantil y sin embargo, tan poco frecuentes en aulas de primaria, en las cuales sería muy interesante realizarlas. Estoy haciendo referencia a LA ASAMBLEA.

En el primer ciclo hablamos de alfombra, corro, ... entendiendo que se desarrolla en este momento un trabajo afectivo-social, de construcción del autoconcepto y la autoestima y de lenguaje oral, gestual, corporal... También de descubrimiento y juego.

Hay que procurar no confundir los contenidos asociadas a este momento, anticipando contenidos curriculares poco adecuados, por su falta de significatividad, en estas edades y sí introducir rituales que faciliten el recuerdo y la participación en este momento, favorecer que se expresen con los medios a su alcance, dejar que hablen, que intenten expresar sus ideas, inquietudes y que los demás muestren interés por lo que se está diciendo, puesto que contribuirá a la formación de un autoconcepto positivo, a la mejora de la autoestima y de las relaciones de respeto en el grupo.

En el segundo ciclo, comenzamos a utilizar este momento como eje organizador de la actividad diaria, trabajando el lenguaje y la lógica, la organización temporal, la implicación personal, ... partiendo de los intereses de los niños y del adulto que acompaña.

Hemos de considerar que no es el único momento interesante para el desarrollo del lenguaje. Es posible que, ante el grupo, aquellos niños con dificultades, introvertidos o simplemente, más callados, no deseen participar. Es un momento excelente para observarles y buscar otros espacios y tiempos en los que favorecer el lenguaje, su expresión y comprensión, asegurando de este modo, que han hecho suyos los contenidos que se hayan tratado en la asamblea.

Es un momento social y afectivo de gran potencia, dinamizador del sentido de pertenencia al grupo, de apoyo en la resolución de conflictos y potenciador de la autoestima y el conocimiento personal o autoconcepto.

Normalmente, se realiza a primera hora de la mañana, pero también en numerosos momentos a lo largo del día: después del juego por rincones, para organizar un proyecto o actividad concreta, para





tratar conflictos producidos en el patio o tiempo de comida, en las sesiones de psicomotricidad, plástica,...

En cualquier momento en el que el grupo necesite ponerse de acuerdo, organizar, resolver...

Además, a lo largo de toda la jornada, introducimos rutinas de organización, procedimientos, que una vez interiorizados, facilitan la autonomía de los niños en el juego, las tareas, la resolución de conflictos, de manera que puedan ser capaces de tomar decisiones y sentirse protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Podríamos continuar hablando de cada una de estas rutinas, que he mencionado, y de otras que no se han tratado, por que están presentes en todos los momentos de la vida de la escuela.

Nosotras, como educadoras, personas que nos dedicamos a “Educar” a nuestros niños y niñas, y no a asistirles simplemente, debemos reivindicar su importancia, sentirnos orgullosas de ser capaces de crear un Universo propio de cada grupo, compartido por todos sus miembros, en el que los niños se sientan seguros, puedan anticipar los acontecimientos y participar en ellos desde la seguridad que les transmitimos con el trabajo “bien hecho” que realizamos, a pesar de las dificultades que siembran nuestro camino.

Debemos, más que nunca, poner en valor estos aspectos por que van a conformar la personalidad de los niños, los modos de posicionarse y enfrentarse a situaciones y conflictos, la manera de resolverlos desde su propia competencia, competencia que habrán ido adquiriendo en su propio Universo. ■

Bibliografía

- ARNAIZ, V. (1993): “La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor I y II”. *Revista AULA de innovación educativa*. 20, 75-80; 21, 72-76.
- GALLEGO, J. L. (1998): *Educación Infantil*. Aljibe. Málaga.
- LÓPEZ, F. (1995): *Necesidades de la infancia y protección infantil*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- ORTELLS y Fos (1992): *Planificar en la Escuela Infantil*. Generalidad Valenciana. Valencia.
- ZABALZA, M. A. (1987): *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea. Madrid

La isla de la calma

La isla de la calma, ideada por Elinor Goldschmied, es una actividad educativa para niños y niñas de uno a tres años, habitual en las escuelas infantiles, que tiene por objetivo estimular el lenguaje, la experimentación y la concentración.

Consiste en una maleta que contiene diferentes pequeños objetos, seleccionados y coleccionados especialmente por la maestra por su belleza y por los comentarios y palabras que se pueden asociar a ellos. Se ofrecen a los niños en momentos en que se quiere conseguir que haya calma y tranquilidad como, por ejemplo, después de comer y antes de ir a dormir, siempre bajo la atenta mirada de un adulto. Mientras una persona se encarga del cambio, la otra ofrece la actividad a un grupo reducido de niños.

Se describe una de las propuestas de Elinor Goldschmied, *La isla de la calma*, no tan conocida como *El cesto de los tesoros* y *El juego heurístico*, pero que comparte con ellas el protagonismo de los niños y las niñas, y el uso de objetos cotidianos. En este caso se trata de pequeños y preciosos objetos utilizados para crear situaciones donde se favorece la atención y manipulación de los niños y se estimula el uso del lenguaje.

Fina Rexach

¿Qué hay dentro de la maleta?

Puede contener todas las cosas que la maestra considere interesantes por la relación que puede establecerse entre ellas (colecciones de conchas, cajitas, campanillas, mariposas, miniaturas variadas...), y por su interés y las habilidades que pone en juego su manipulación. Como por ejemplo, cajitas, monederos, botellitas, objetos pequeños –que despierten la curiosidad de los niños– dentro de las cajitas, tarjetas para poner dentro de los monederos (con cremallera, cierres a presión...). Los objetos serán de diferente calidad y tacto: de cristal, de madera, de ropa; las botellitas pueden ser de distintas formas, colores y materiales.

Se puede limitar el espacio con una alfombra. Así el material no se esparce por todas partes. Debemos tener en cuenta que después hay que recogerlo todo antes de ir a dormir. Por lo tanto será mejor que esté controlado.

¿Qué hace el adulto?

La educadora, sentada en el suelo, inicia la actividad abriendo la maleta y procurando crear una situación de expectación y sorpresa entre el grupito



de niños sentados a su alrededor. Va mostrando a los niños las cosas que hay dentro de la maleta, comentando lo que va encontrando. Lentamente, y a medida que va sacando los objetos uno a uno con mucho cuidado y delicadeza, los va ofreciendo a quien muestre especial interés.

Éste es un buen momento para favorecer el lenguaje, haciendo preguntas sobre cada objeto: ¡Oh! ¿qué es esto? ¿para qué sirve? ¿quién lo utiliza? ¿de qué color es? O haciendo notar algún detalle sobre su utilidad, color, forma...

Una vez repartidos los objetos, uno o dos para cada niño, y mientras ellos los van observando, manipulando y descubriendo, la educadora siempre a su lado y disponible continua favoreciendo el diálogo:

- ¡Mira que pájaro he encontrado dentro de la cajita!
- ¿Tú qué has encontrado Max?
- ¡Un pincel, es muy suave!...

Procurando que el ambiente sea agradable y relajado, y evitando posibles interferencias.

Manipular y observar, con la discreta participación y ayuda de los adultos, facilita que los niños puedan ir descubriendo el mundo que los rodea, aprendiendo el nombre de los distintos objetos y algunas de sus

características; expresar sensaciones; valorar lo que tienen a su alcance y cuidar de ello.

Una vez los niños ya han explorado y descubierto lo que hay dentro de la maleta, y cuando se observa que la actividad de los niños decae, es la hora de acabar la actividad.

Llega el momento de recoger, tan importante como la propia actividad. Colocar los distintos objetos dentro de las cajitas, tapar las botellas...

–Iona, ¿dónde ponemos la mariposa?, ¿dentro de esta casita?

–Martina, ¿has visto el tapón de la botellita?...

Iremos guardando las cosas una a una dentro de la maleta, haciendo que el crío sienta que su participación en el proceso es importante y se fije dónde va cada cosa.

Cuando algún niño no participa en el juego, hay que sentarse cerca de él y hacerle alguna observación, pregunta o sugerencia, siempre con una actitud acogedora y afectiva que haga que se sienta querido, a pesar de no participar en la actividad común y, a la vez, darle seguridad y animarlo a actuar con los objetos.





¿Cuáles son los objetivos de esta actividad?

Con esta actividad se quiere ofrecer a los niños una situación de tranquilidad y calma que favorezca:

- la atención y la concentración,
- la estructuración del pensamiento y del lenguaje verbal,
- la manipulación libre y autónoma en el juego, respetando el ritmo de cada niño,
- el aprendizaje de la convivencia,
- iniciarse en el hábito del orden y del respeto por las cosas de todos, aprendiendo el valor de la conservación de los materiales y del respeto hacia los compañeros,
- la colaboración con el adulto.

Transcurridos diez años desde el inicio de esta actividad, curso tras curso, he podido observar que los niños la esperan, ya que el adulto los hace partícipes de unos objetos tan apreciados por él. Objetos que hay que tratar con cuidado y delicadeza y que invitan a los pequeños a manipularlos y explorarlos, y a los un poco mayores a imitar, simbolizar o imaginar diferentes situaciones. Esta actividad no sólo se puede proponer el rato del mediodía, mientras se espera que todo el mundo esté a punto para la siesta: es una propuesta a hacer en distintos momentos del día, siempre que un adulto pueda dedicarse a un grupo de seis o siete niños.



La valoración que hago es muy positiva, ya que niños y niñas en estas edades necesitan ratos de juego tranquilo en un ambiente adecuado, y disponer de unos materiales que puedan observar y manipular con calma. Creo que la propuesta de Elinor Goldschmied ha sido, durante años, una buena guía para los maestros que trabajamos en la certeza de que el niño es perfectamente capaz de entender esta manera de hacer y estar, una práctica que da a los niños seguridad, afecto y muchas posibilidades de ser una persona feliz, inquieta, que quiere saber y descubrir el mundo que lo rodea. Gracias Elinor. ■

Dejando huella

emociones y relatos

una experiencia de documentación

La Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria abre sus puertas hace siete años, y desde sus inicios, había un claro consenso de que el proyecto educativo se tenía que ir construyendo poco a poco a partir de la experiencia, reflexión y trabajo en equipo. Para ello necesitábamos una herramienta que nos ayudara a reflexionar sobre lo que somos y hacemos en la escuela infantil, a construir, a partir de la práctica, una teoría pedagógica que dotara de contenido y continuidad al proyecto educativo. La documentación pedagógica cumplía ampliamente con estas expectativas. Se convertía en un proyecto de centro sobre el que argumentar nuestras propuestas y, a la vez, en el verdadero centro de interés que, más que aglutinar y relacionar actividades, permite la relación y participación de los niños, niñas y sus familias con el equipo educativo como eje central. Pero además, la documentación educativa es el instrumento didáctico que sirve de elemento de programación, refleja y condiciona las actividades, implica una manera de organizar la escuela y se convierte en un elemento potente para la evaluación.

Aunque de una forma un tanto intuitiva, teníamos algo de recorrido en el proceso de documentar la vida de la escuela a través del cuaderno de aula. Éste es un diario en el que anotamos aquellos aspectos más significativos del día a día, las propuestas que ofrecemos a las criaturas,

Olga Meng

como responden ante ellas, etc. Son anotaciones “a vuela pluma” en las que va quedando constancia de lo que hacemos y pensamos. A su vez, también se recogían en imágenes la vida cotidiana de la escuela, con el objetivo de que hacer llegar a las familias lo que allí sucede, por lo que meternos de lleno con la documentación pedagógica suponía dar un paso más hacia delante.

La documentación pedagógica es algo más que fotografiar o anotar la vida cotidiana de la escuela. Trata de ver y comprender lo que sucede en el trabajo pedagógico y de lo que son capaces las criaturas, sin que medie un marco predeterminado de expectativas y normas. No se trata, por tanto, de plasmar unos hechos o describir o constatar unas situaciones, no busca una verdad objetiva, por el contrario, es una interpretación que las educadoras hacemos de lo que ha supuesto, para las criaturas, una u otra experiencia.

La riqueza de las interpretaciones intersubjetivas de lo que sucede en un contexto determinado hace que la documentación se convierta en un proceso de reflexión individual y colectiva que busca comprender y entender la cultura de la infancia, visibiliza la práctica educativa y los procesos de aprendizaje, que ratifican nuestra creencia de una infancia



capaz, creativa, inteligente y sociable, y nos ofrece una nueva mirada al día a día de la escuela, permitiéndonos descubrir todo lo extraordinario que de otra manera pasaría desapercibido.

Poner nuestro centro de interés en la documentación es una experiencia que va más allá del propio proceso de documentar. En nuestro caso, el hecho de documentar ha supuesto un cambio en el papel de las educadoras, para documentar es necesaria una actitud de calma y tranquilidad que lleva a respetar los ritmos individuales de cada criatura, construyendo así, una escuela sin prisas. Intervenimos menos en las actuaciones de los niños y niñas, sin dirigir, sin marcar el camino que tienen que seguir. Por el contrario, nuestra atención se centra en planificar, organizar, disponer propuestas ricas, interesantes, que ofrezcan muchas posibilidades y que puedan dar lugar a multitud de resultados. Mientras las criaturas actúan, las educadoras estamos allí, con ellas, les acompañamos y ayudamos si lo necesitan, pero sobre todo escuchamos lo que pasa, se toman fotografías, se anota todo aquello que de alguna manera u otra llama nuestra atención, sus palabras, expresiones, gestos, descubriendo y redescubriendo la riqueza de los procesos, sin esperar nada de las criaturas que ellas no nos quieran ofrecer.



Todo ello ha incidido también en la organización de los espacios de la escuela, ahora más flexibles, ajustándose a cada una de las necesidades que van surgiendo, en la forma de organizar y valorar el material, etc. La documentación nos pone en situación de revisar lo que hacemos y provoca cambios allí donde son necesarios.

A partir de las imágenes, de los gestos y palabras de las criaturas, de nuestros textos, vamos construyendo narraciones estéticas que, como ya hemos dicho, ponen su centro de interés en los procesos que viven los niños y las niñas y no en los resultados. Tratamos de dejar constancia las múltiples y complejas maneras de hacer y pensar.

Los resultados de la documentación permiten hacer visible la escuela, dar al espacio educativo ese carácter público en el que sus miembros (familias, criaturas y docentes) se sientan partícipes y se reconozcan en un proyecto educativo. Hacer públicas nuestras actividades permite reconocernos en un espacio y tiempo determinado, cada uno con su mirada particular, y a la vez dar sentido y evaluar lo que ha sucedido.

En la escuela, todo es objeto de documentación. Sentimos la necesidad de hacer público todo lo que en ella sucede, aunque es evidente que no se puede documentar todo, y a la vez.

Hay que decidir, qué experiencia, propuesta, aprendizaje o situación nos interesa recoger, redescubrir, investigar y reflexionar sobre ella. Este primer momento de reflexión y debate para llegar a determinar qué queremos documentar, nos hace pararnos a pensar en lo que está ocurriendo en la escuela, en las situaciones cotidianas, en las criaturas, en los momentos especiales, etc., y este hecho, por sí solo, creemos que tiene su valor pedagógico muy interesante.

Este curso, nos hemos centrado en un proyecto un tanto ambicioso que ha dado como resultado la exposición: «Dejando huella: emociones y relatos.»

La escuela es un gran taller, en el que cotidianamente invitamos a las criaturas a jugar, experimentar e investigar con distintos materiales, todos ellos ricos en posibilidades de acción y relación, entre ellos cobran especial importancia los materiales plásticos.

De este juego van surgiendo creaciones artísticas que unas veces tienen intencionalidad expresiva y creativa y otras surgen de forma espontánea como resultado del proceso de intervención: «¿Qué vais a hacer? –pregunta una educadora a un grupo de niños y niñas– cómo lo vamos a saber si todavía no lo hemos hecho –contesta Alba de tres años.»

Pero tanto las unas como las otras son consideradas por nosotras como creaciones artísticas y, muchas de ellas, con un gran valor estético digno de ser admirado más allá del espacio de la escuela, por lo que decidimos hacer visible estos procesos de acción y creación y compartirlo con la comunidad en forma de exposición.

El proceso, hasta el día de la inauguración fue largo, pero muy interesante. Tuvimos que decidir que es lo que íbamos a exponer, ya que no podíamos llevar todo el material del que disponíamos, así que optamos por hacer una selección de pinturas, esculturas e instalaciones con materiales reciclados, siguiendo dos criterios: la riqueza del proceso de elaboración y la belleza de las producciones.

Organizamos el material gráfico y textual, y elaboramos distintos paneles que documentaban algunos de los procesos de creación.

El texto que aparece a continuación forma parte de uno de los paneles:

Un día mientras jugábamos con la pasta de modelar, Adrián (2 años) nos dijo que iba a hacer un miruello.

–¿Y qué es un miruello, Adri?

–Pues, es un miruello” (silencio, pensativo). Es un pájaro, es un miruello.

–¿Dónde has visto tu un miruello?

–En mi casa.

–¿Dentro de tu casa?

–No, no, en la ventana (mientras tanto amasa).

–¿Y dónde vive el miruello?

–Pues, pues vive en un árbol que yo vi.

Julia (2 años) lleva un rato amasando. Estruja, amontona, hunde los dedos en el barro.

–Se cayó mi árbol. Mira, se cayó mi árbol –anuncia.

–Sí, ya lo veo. ¿Por qué se ha caído?”. Julia mira la masa buscando una explicación.

–Es muy difícil.

–¿Quieres que te ayude?

–Sí, cógelo, me da un trozo de masa: “Fuerte, así”.

–Se cayó, otra vez.

–Se aguanta fatal, comenta Samuel (3 años) observando la creación de Julia. Nos hace falta un martillo.

Durante un rato Julia hace y deshace la bola de pasta. Juntando pequeños trozos que los otros desechan consigue hacer una bola bastante grande.

–¡Vaya bola has hecho, Julia! Mirad que bola más grande ha hecho Julia, les comento.

Atraídos por la idea, cada uno empieza a aportar nuevas cantidades a la bola de pasta.

–Os ha salido una bola enorme. ¿Qué podemos hacer con ella?” (hay un momento de silencio).

–A ver, ¿qué os parece si hacemos un nido para el miruello?



- Redondo” –dice Samue.
- Con palitos pequeños –aporta Julia.
- Con bolitas –continúa Carlos.
- Bolitas de anís y caramelos –completa Adrián.
- Nada más– finaliza Samuel.

Y ya con la selección de las obras y con los paneles elaborados, sólo nos quedaba instalar todo en la sala de exposiciones, y ésta también fue una importante decisión. Cuidamos que la disposición de los distintos materiales de la muestra fuera estética y atractiva y pensamos mucho en las personas que la iban a visitar, tanto mayores como pequeñas, por lo que dimos un paso más, al convertir la sala en un espacio de experimentación, juego y relación, donde todos y todas pudieran ponerse, de alguna manera, en la situación que los niños y niñas viven cotidianamente en la escuela.

Esta exposición ha hecho posible que por unos días la infancia fuera protagonista de un espacio público en nuestra ciudad, mostrando de lo que es capaz si no la ponemos límites. ■



Referencias bibliográficas

DAVOLI, M.; DOLCI, M.; ALTIMIR, D.; BONÁS, M. (2011): *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Colección “Temas de infancia, 28”. Barcelona. Associació de Mestres Rosa Sensat -Octaedro.

DAHLBERG, D., MOSS, P., PENCE, A. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona. Graó.

HOYUELOS, A. (2007): «Documentación como narración y argumentación». *Aula de Infantil*, 39 5-9.

OSORO, J. M., MENG, O. (2008): «Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil». *Revista Iberoamericana de educación*, 47, pp. 15-31. Madrid. OEI.



Nombrando nuestros nombres

El grupo de mayores de nuestra escuela está compuesto por 32 niños y niñas (de edades comprendidas entre los dos y tres años) y dos educadoras, que en este caso somos Ana y Edurne, que trabajamos en pareja educativa, compartiendo la responsabilidad de todos los niños y niñas del grupo. De estas 32 criaturas, 20 ya estaban en la escuela el curso pasado y se conocían; 7 pasaban con la referencia de Edurne y 13 con la de Ana, 12, en cambio, se han incorporado nuevas a la escuela.

Al inicio de este curso 2011-2012 empezamos a reflexionar sobre la manera de acoger en el grupo a los niños y niñas que se iban incorporando a la escuela en los primeros días. Consideramos que aprendernos el nombre de todos y todas, conocernos nominalmente, es importante para ser reconocidos y para conformar nuestra identidad en un grupo más grande.

De esta forma, y como novedad, pensamos que la mejor manera era hacer las presentaciones en los contextos naturales de juego dentro y fuera del aula. Hemos observado cómo los niños y niñas se dividen autónomamente en pequeños grupos y cómo habitan diversos espacios conformando una heterogeneidad de propuestas. Cuando uno llega a un grupo que

no conoce necesita las miradas del resto para sentirse reconocido, acogido. Por esto, la presentación en los grupos pequeños que los niños y niñas forman espontáneamente ha sido una manera mucho más cercana para conocerse entre ellos y ellas.

Mikel y Sara (que ya eran amigos del año pasado) estaban haciendo una torre con piezas en el rincón de las construcciones intentando que no se les cayera y Markel (un niño recién incorporado a la escuela) miraba la escena desde la distancia. Entonces, se acercó Edurne invitando a Markel a participar en el juego e hizo las presentaciones, los tres se miraron a los ojos un momento... y la torre se cayó haciéndoles reír. Fue Markel quien inició la construcción de otra torre y Mikel y Sara le ayudaron.

Formar un gran grupo es un ensamblaje niño/a a niño/a que necesita tiempo y el fluir natural de las relaciones. Por esta razón, este año –como novedad– no hemos hecho, como siempre llevábamos a cabo, un gran corro –assemblea– cada mañana para saludarnos y aprender nuestros nombres. Por un lado nos parecía que, si como adultos, nos da vértigo presentarnos ante un gran grupo a los niños y niñas también les puede pasar.

De hecho, muchos muestran una gran timidez y no les sale decir su nombre en voz alta; y por otra, el sentarnos todos en un gran grupo sin conocernos también nos resultaba muy artificial.

Así que desde los pequeños grupos hemos ido conociéndonos para querer estar juntos. Y ha sido una buena idea.

Nos parece muy significativo que un día, poco tiempo después del inicio del curso, estando en el patio se acercaran dos niños, Ohian que había estado con Ana el año anterior y Mikel que lo había hecho con Edurne y nos presentaran. Ohian le dijo a Mikel: “Ésta es Ana”; y Mikel respondió: “Ésta es Edurne”.

Ahora, que han pasado los primeros días y todos los niños y niñas se conocen, estamos reflexionando si hacer corro o no, cómo, si dejarlo voluntario. Estas son nuevas preguntas que tendremos que valorar también con lo que los niños y niñas nos vayan sugiriendo.

Ana Araujo y Edurne Lekunberri
Navarra

Comer o no comer

¿esa es la cuestión?

Inauguramos esta sección “QUÉ DECIMOS, QUÉ HACEMOS” buscamos la reflexión conjunta, la crítica constructiva que nos lleve a replantearnos nuestra tarea, a crecer pedagógicamente, a revisarnos por dentro y por fuera.

La importancia de la comida a nivel pedagógico ha sido puesta de manifiesto en numero-

sos artículos y literatura pedagógica. No obstante, en ocasiones hay diferencias sustantivas entre lo que se dice y lo que se hace en la hora de comer. Nos sorprende y nos preocupa la cantidad de normas rígidas, abusos de poder, prejuicios, y prácticas antipedagógicas que existen en torno a la alimentación y que tienen consecuencias negativas en la calidad de la educación. Es por esto por lo que sentimos la necesidad de plasmar nuestras reflexiones en este artículo. Partamos de la siguiente situación:

David tiene el plato delante: judías verdes salteadas con jamón. Lleva un rato en la mesa y todavía le queda medio plato. Cuando Mariluz pasa a su lado le anima a que coma:

–Termina las judías, corazón, que son muy buenas; pero, ¿qué pasa David?, cómete las judías, venga.

–No quiero más –contesta David.

–Vamos, David, un poco más –Mariluz empieza a perder la paciencia–: ¿Te lo voy a tener que dar yo? –Finalmente se acerca, se sienta a su lado y respira hondo–: David, vamos, tienes que comer, que si no te vas a poner malo –coge la cuchara y se la acerca a la boca–. Venga, si están muy buenas, mira –David contesta que no quiere más y niega con la cabeza cerrando la

Marta Vázquez, Mónica Pérez

boca–. David, no me quiero enfadar, dice Mariluz y le acerca un poco más la cuchara sujetándole la cabeza con la otra mano. Abre la boca, vamos –David entreabre la boca y la cuchara entra. David mastica las judías con desgana y reprime una arcada...

Podríamos seguir describiendo la situación, transcribiendo frases de alabanza a las propiedades de las verduras, chantajes donde se premia con el postre (nunca con las lentejas) o amenazas sobre las consecuencias de no comerse el primer plato. Sin embargo, creemos que es suficiente para hacerse una idea de la escena. ¿Qué os parece? ¿Y si os decimos que David y Mariluz tienen 30 años y son pareja?, ¿o que David tiene 30 años y Mariluz es su madre? Releed el párrafo. ¿Qué pensáis ahora? Es lógico que lo primero que se nos pase por la cabeza sea que son un niño y su maestra, ya que la revista es de educación infantil. Pero esto nos sirve para ilustrar que hay cosas que se les hacen a niños y niñas que nunca se le harían a un adulto. ¿Está justificado? ¿Está entre nuestras funciones obligar a comer?

La vida en un grupo debe guiarse por una serie de principios: la individualidad, la socialización, el respeto de las zonas de desarrollo, el juego, la estética, la relación con las familias, la globalización, la atención a la diversidad, la autonomía, la autoestima, la afectividad, etc. ¿Tenemos en cuenta estos principios también durante la comida?

Si decimos:

- Que consideramos importante la individualidad, ¿por qué se pretende que todos y todas coman lo mismo, la misma cantidad, todos los días con el mismo apetito? Comemos para crecer y funcionar, comemos en función de nuestra actividad y en cantidades relacionadas directamente con el tamaño de nuestro estomago, comemos distintos grupos de alimentos según lo que necesitemos en ese momento de nuestra vida o del día. No debemos olvidar la importancia de respetar los diferentes ritmos, sus necesidades (cambiantes en el día a día) y sus gustos (Fabrés, 2006).
- Si consideramos importante la socialización, ¿durante la comida propiciamos un ambiente en el que se pueda hablar tranquilamente y nos respetemos?, ¿o es un momento temido en el que imperan las discusiones e intimidaciones? Para nosotras es fundamental que el ambiente durante la comida nos lleve al disfrute, a aprender de nuestros iguales y a descubrir nuestros propios gustos y los de los demás; un momento en el que podamos expresarnos con libertad y estemos abiertos al diálogo por ambas partes (Lobo, 2004).
- Si consideramos importante respetar las zonas de desarrollo próximo en la evolución integral de la persona, conocer en qué punto se encuentra, hasta dónde puede llegar sin ayudas y qué retos le podemos proponer, entonces tenemos que aprender a confiar, escuchar e interpretar sus signos. Sólo así será posible saber qué necesita comer, en qué momento se encuentra y cómo animarle a que pruebe algunos alimentos.
- Si consideramos importante la estética y el ambiente en el aula, ¿cuidamos la manera en que ponemos la mesa y presentamos la comida?, ¿o por comodidad se han quitado los manteles y se llega a mezclar en un mismo plato lentejas y pescado aderezado con cucharadas de yogur? El ambiente físico y sonoro también educa y puede favorecer el momento de la comida o entorpecerlo (Ferrero). Cualquier persona disfruta de la comida con buena compañía, calma, respeto y cariño.
- Si consideramos importante el desarrollo de una autoestima equilibrada y positiva ¿Por qué se siembra el momento de la comida con amenazas (“si no te lo comes no hay postre, no crecerás...”), ironías (“ahora sí que te comes las albóndigas, ¿eh?, pero si ya no tenías hambre”), competiciones (“quien termina antes gana”), chantajes (“si te comes una cucharada más te pongo el segundo”) o negociaciones no respetadas (después de la “última cucharada” se intenta que se coma otra más)? Defendemos una actitud basada en la confianza en los niños y niñas, en el respeto a sus individualidades, y en que sientan que nuestro afecto está ahí, incondicional (Gutman, 2011).

- Si consideramos importante la relación con las familias, ¿por qué se las menciona delante de los niños y niñas de manera irrespetuosa “claro, como mamá te lo hace puré...”? No debemos olvidar que trabajamos codo con codo, reflexionando con ellas e intentando recoger sus particularidades.

A veces, con tal de que los niños y niñas coman y guiadas por una malentendida nutrición (Ritscher, 2010; González, 2004) se desencadenan situaciones totalmente antipedagógicas. Cuando se niegan a comer o no comen lo que la maestra o la educadora consideran oportuno empieza una tensa situación. Un tira y afloja, insistencias y enfrentamientos. ¿Por qué durante este momento se nos olvidan los principios pedagógicos? Desde nuestro punto de vista, en el origen de esta “mala praxis” se encuentran un sentimiento de quiebra de la autoridad, un excesivo énfasis con el tema nutricional o ambos elementos al mismo tiempo.

La pregunta es: ¿el fin justifica los medios? Dicho de otro modo: ¿se debe forzar a un niño a comer? Nuestra respuesta es que no. No debemos olvidar que no es lo mismo la ingesta de alimentos que aprender a comer, descubrir nuevos sabores, texturas, colores y olores. Incluso aunque la intención sea buena (“es por su bien, está muy delgadito, tiene que comer de todo”) consideramos que el fin no justifica los medios (Lobo, 2004; Jové, 2011). Nuestra propia experiencia constructiva y positiva nos confirma que ofreciendo los alimentos a los niños y niñas, y escuchándoles, sin perder ese clima de afecto y confianza tan necesario, hace que efectivamente coman lo que necesitan y que, de forma espontánea y voluntaria, se despierte su curiosidad y quieran probar cosas nuevas. Creemos en una educación en la que se respeta al niño y se le considera persona, también en el momento de la comida.

Bibliografía:

- LOBO, E. (2004): “Educar en los tres primeros años”. Teleno Ediciones (Madrid).
 GONZÁLEZ, C. (2004): “Mi niño no me come”. Ediciones Temas de Hoy (Madrid).
 JOVÉ, R. (2011): “La crianza feliz”. La esfera de los libros (Madrid).
 FERRERO, A: Adquisición de la autonomía para resolver las necesidades básicas: función del educador (documento no publicado).
 FABRÉS, M. (2006): En el día a día nada es banal, nada es rutina. *Infancia* Revista de Asociación de maestros Rosa Sensat, núm. 100, 14-17.
 RITSCHER, P. (2010): Comer con todo detalle. *IN-FAN-CIA* Revista de Asociación de maestros Rosa Sensat, 119 (25-27).
 GUTMAN, L. (2011): Una relación sana con la comida. *El mundo de tu bebé*, 219 (50-53).

Una experiencia de lenguaje

“Defender el derecho de las personas con discapacidad a aprender con los iguales, que gozan de salud, es avalar por el respeto, la comprensión y el compañerismo entre las personas evitando la segregación, el temor y la ignorancia hacia los que son diferentes”

F. H. Carballido

Lo primero que hicimos fue reunirnos con las educadoras de la Escuela Infantil a la que Marta asistió durante dos años y con las profesionales del Equipo de Atención Temprana que la habían seguido durante este tiempo. Contactamos y mantuvimos también una reunión con el centro de atención temprana donde la niña continuaba

Cuando Marta, una niña de cuatro años Síndrome Down llegó al centro no tenía apenas más que unas palabras poco inteligibles y gran dificultad para relacionarse con los otros debido, en gran parte, a esa falta de lenguaje. Una de las actuaciones por tanto, iba a ser dar respuesta a una necesidad básica, la comunicación. Como maestra especialista del lenguaje de este centro de Madrid, estuve presente desde el primer momento. Dedicaba tres sesiones a la semana a trabajar con el grupo de Marta. No disponíamos de mucho tiempo pero intentamos rentabilizarlo al máximo.

parecía muy importante.

No nos interesaba una toma de contacto con la familia donde simplemente se recabaran datos sino una reunión en la cual nos conociéramos y en la que los padres pudieran expresar cuáles eran sus expectativas, qué esperaban de la escuela y de nosotros, qué miedos o interrogantes les surgían y sobre todo una reunión donde se forjara una confianza y unas ganas de colaborar mutuamente en beneficio de la niña

Gemma González

recibiendo tratamiento. La información que nos aportaron todos estos profesionales fue de gran ayuda para conocer a la niña y organizar su incorporación al centro, además de facilitarnos la preparación de la entrevista inicial con los padres que nos

ya que los intereses de ambos lados eran y son los mismos, el bienestar y la felicidad de su hija y de nuestra alumna.

Con toda la información obtenida en estos encuentros tratamos de organizar lo que en un primer momento nos preocupaba, la acogida y llegada de la niña al centro. La incorporación se hizo de forma progresiva y contamos con la colaboración de la familia que nos fue mostrando cómo se relacionaban con la niña, cómo se comunicaban con ella, cómo atendían sus necesidades y resolvían los pequeños conflictos que surgían.

Durante este tiempo nos dedicamos a observar a Marta, la manera de acercarse a los niños y las niñas y la respuesta de éstos, los conflictos que aparecían, los espacios del aula que más le gustaban, la necesidad de descansar y buscar espacios tranquilos, el tipo de juego que prefería, la relación y familiarización con los nuevos adultos de referencia, entre otros aspectos.



Pasado el periodo de adaptación que valoramos muy positivamente y tras reflexionar y analizar todo lo que habíamos observado nos planteamos cómo podíamos dar respuesta a las necesidades del grupo y de Marta como parte de él. Nuestro principal objetivo era buscar esa felicidad y ese bienestar en los pequeños del que antes hablábamos y para ello nos planteamos buscar la forma de que la barrera del lenguaje que estaba dificultando la comunicación entre Marta y el resto del grupo se desvaneciera y evitar así, que un sentimiento de impotencia comunicativa se instalara entre ellos.

Teníamos claro que Marta respondía bien con ayudas visuales y que era capaz de imitar gestos sencillos y que además le resultaba divertido. Decidimos entonces incorporar un medio alternativo de comunicación que se pudiera adquirir de forma temprana y ayudara al desarrollo del lenguaje oral, pensamos entonces en la comunicación bimodal junto con otras ayudas visuales como fotos, dibujos y pictogramas.



La tutora del grupo, con la que la niña había establecido un vínculo afectivo muy estrecho, no estaba familiarizada con este sistema de comunicación, pero lejos de desecharlo por las dificultades que en un principio se planteaban, se propuso aprenderlo y utilizarlo. Nos servimos para este fin del programa elemental de comunicación bimodal de Marc Monfort, Ángel Rojo y Adoración Juárez.

Desde un principio estuvimos de acuerdo en que el trabajo del lenguaje con Marta no debía consistir en unas sesiones de logopedia fuera de su grupo sino un trabajo realizado en un contexto natural, es decir con su grupo y dentro de las actividades que en éste se realizaban.

Decidimos elegir los momentos y los espacios más propicios para empezar a trabajar y partiendo de predilecciones y motivaciones de la niña concluimos que la visita al baño, el juego (principalmente en el rincón de la casita) y la hora del tentempié de media mañana eran tres momentos muy favorables para los intercambios comunicativos. Resultaba además que

estas tres situaciones llevaban implícitas mucha carga afectiva y respondían a intereses y necesidades básicas de la niña.

En un primer momento nuestra presencia y mediación en los intercambios comunicativos que los niños establecían con Marta era del todo necesaria. Le poníamos voz y gestos a las aproximaciones verbales que la niña realizaba y servíamos así de modelo para los otros niños que iban aprendiendo cómo podían hablar y relacionarse con ella.

En el baño

Marta: Ita (tratando de apartar a un compañero que espera para hacer pis).

Adulto: Dile, ¿Sergio me dejas, por favor?

Marta: Das pavó.

Sergio: Es que hay que esperar la cola.

Adulto: Marta, Sergio te dice que esperes en la cola. Sergio, ¿le puedes decir a Marta dónde tiene que colocarse para esperar?

Sergio: Marta, espera aquí.

Marta: Qui.

Adulto: Sí, Marta aquí. ¿Le damos las gracias a Sergio por enseñarnos?

Marta: cías

Sergio: Mira, Marta, que pis más grande estoy haciendo.

Y Marta se acerca para ver lo que Sergio le enseña, los dos se ríen. Después Marta también hace pis y cuando termina mira la taza y dice ande (grande) y muy contenta sale del baño para ir a jugar al espacio del grupo.

Así, poco a poco, comenzamos a diseñar esta experiencia que no fue todo un camino de

rosas y que, como todo lo nuevo, cuesta poner en marcha. Empezamos seleccionando vocabulario y fuimos colocando pictogramas y dibujos al lado de los elementos más significativos de la estancia, junto con la foto o el dibujo del gesto que acompaña a la palabra en la comunicación bimodal. Buscamos también, frases sencillas que permitirían a la niña comunicar sus necesidades y expresar sus sentimientos. Frases del tipo: ¿Te ayudo?, ¿Me ayudas?, ¿Quieres jugar conmigo? ¿Te gusta?; o: quiero comer, jugar, hacer pis, beber agua...; o: estoy triste, contenta, cansada... Nos parecía importante dedicarle un espacio destacado al tema



de los sentimientos y los estados de ánimos, así que elaboramos un panel con las fotos y los gestos que representaban estas emociones básicas de manera que ayudáramos a la niña y a todo el grupo a identificar sus estados de ánimo y el de los demás, y a que los fueran asociando a las distintas situaciones que vivían en el grupo.

Al principio los niños y las niñas no utilizaban gestos cuando hablaban con Marta, pero, a medida que pasaba el tiempo, fueron incorporando esta forma de comunicarse de forma natural. Nunca se obligó a los pequeños a utilizar gestos pero de alguna manera entendieron que utilizarlos ayudaba a que Marta les entendiese mejor. No los utilizaban indiscriminadamente, sólo los utilizaban cuando los necesitaban, en otras ocasiones utilizaban otras estrategias, como señalarle lo que querían o a dónde ir, le mostraban un dibujo.

Algo parecido ocurrió con el resto de profesionales que trabajaban con el grupo, el hecho de que se colocasen las fotos de los gestos en los distintos lugares de la estancia facilitó su utilización y poco a poco despertó el interés, lo que provocó que lo fueran integrando en mayor o menor medida en sus clases.

Cuando le expusimos a la familia la experiencia que queríamos iniciar en el grupo no mostraron demasiado entusiasmo, aún así no se negaron y se mantuvieron a la expectativa hasta que una anécdota sucedida fuera de la escuela ayudó a cambiar las cosas, y es que a veces, un hecho vale más que mil palabras.

Una tarde, a la salida, Marta fue a jugar al parque con sus padres y allí coincidieron con



otra niña del grupo, Nuria. Normalmente Marta no jugaba con otros niños y permanecía cerca de los padres entreteniéndose con sus juguetes. Ese día, Nuria se acercó a Marta y le dijo (utilizando los gestos a la vez que hablaba): Marta, ¿vamos a jugar a la casita? Y Marta se levantó y le dio la mano a Nuria para ir hasta la casita.

Al día siguiente los padres nos contaron con una sonrisa de oreja a oreja lo sucedido y empezaron a colaborar y a demandarnos más información.

Elaboramos una agenda personal para Marta donde íbamos recogiendo las frases que utilizábamos, las palabras que incorporábamos y las anécdotas que sucedían en el grupo. La agenda viajaba de la escuela a la familia y al centro de atención temprana y poco a poco se convirtió en una agenda de ida y vuelta que resultó de gran ayuda para todos y que permitió a Marta participar más activamente en algunos momentos como el corro de la mañana.

Cuando en el aula de Marta se organizaron los distintos rincones decidimos ampliar lo que en un principio era el rincón de los cuentos, con material y actividades para trabajar la estimulación del lenguaje. Dedicamos varias sesiones de trabajo para decidir las actividades y el tipo de material que les íbamos a ofrecer en este rincón, para buscarlo y, en algún caso, fabricarlo. Teníamos claro que debía ser un rincón atractivo y que el material y la disposición del mobiliario tenían que invitar a compartir y a comunicarse con los amigos.

En el rincón había una caja con juegos de sople como pompas, pipas, bolas de poliespán de distintos tamaños, plumas, papeles, instrumentos, etc. Colocamos también fotos de ellos mismos y de sus personajes preferidos haciendo diferentes praxias y las pegamos al lado del espejo para que jugaran a imitarlas; incorporamos una caja con Cd de sonidos de animales, sonidos del medio, y nos animamos a realizar grabaciones de los ruidos y sonidos que ellos mismos emitían y que luego jugábamos a adivinar; hicimos recopilación de cuentos variados y poesías con pictogramas, incorporamos juegos de memoria y de imitación, marionetas (incluida la de la señora lengua), álbumes con fotos y dibujos y sus libros personales. Para la elaboración de este material pedimos ayuda a las familias y lo realizaron en casa con sus hijos. Estos pequeños libros incorporaban fotos de los niños y sus familias, de los juguetes y objetos preferidos, de sus mascotas, de sus personajes favoritos y de las actividades que les gustaban, entre otras cosas.

Todos los miércoles, coincidiendo con la hora en la que yo entraba en el aula, se trabajaba por rincones y los grupos iban pasando por el destinado al lenguaje, donde yo estaba. Realizábamos distintos juegos y actividades de estimulación del lenguaje y les presentaba el material para que luego ellos lo utilizaran cuando visitaran el rincón sin presencia del adulto.

A finales del segundo trimestre el ayuntamiento del pueblo organizó una muestra de teatro escolar e invitó a participar a todos los colegios de la localidad. La tutora de Marta decidió presentarse con su grupo de tres años y preparó una adaptación de la obra de teatro infantil “Encarnita”. El uso de los gestos facilitó a los niños la memorización de sus frases y resultó más fácil apuntarles desde abajo del escenario. La intervención de Marta cerraba la obra y fue muy emocionante oírle decir una frase de tres palabras con voz alta y clara rodeada de sus compañeros.

Conclusión

Una de las mejores cosas de trabajar con niños es que cada día aprendemos algo nuevo, si estamos



abiertos a ello. Esta experiencia que no ha finalizado, que más bien acaba de empezar, es una muestra de ello. No aporta nada novedoso, pero a nosotros nos ha enseñado mucho. Los niños nos enseñaron a vivir las diferencias con una naturalidad que sorprende y a recoger de ellas. Aprendimos que todo lleva su tiempo y que la colaboración familiar, pese a no estar ya en la escuela infantil, es del todo necesaria. Hicimos también una valoración muy positiva del trabajo de los especialistas dentro y con el grupo. Cada vez son más las trabas que se ponen a este tipo de intervención debido a la rigidez de los horarios y la cantidad de niños que deben atender los especialistas, pero si queremos una educación de calidad donde podamos atender y responder a las verdaderas necesidades de los niños pensamos que éste es el camino. ■

Habitar el espacio

esculturas de sentimientos

Cuando hablamos de crear escuela, de definir singularmente el centro, pensamos en generar entornos de diálogo, crear oportunidades de encuentro, posibilitar el intercambio de conocimiento y la puesta en común de ideas. Lanzamos como propuesta a toda la comunidad educativa la reflexión en torno a sentimientos y emociones latentes en nuestros alumnos, profesores, personal no docente, familias para habitar los espacios con esculturas de sentimientos.

Susana Fonseca

Como nuestra comunidad empezó el año pasado a habitar la escuela precisa todavía conocerse, convivir, establecer vínculos y relaciones. El miedo a lo desconocido crea sentimientos y emociones que nos des-

conciertan, nos crean dudas y esa nos pareció la clave de nuestra propuesta conocer nuestros sentimientos y los de los demás para poder convivir en armonía.

Y habitar ese espacio ha de suponer hablar de espacios donde encontrarnos, donde mostrarse, donde actuar y modificar a través de las acciones. Espacios pensados desde la posibilidad del encuentro y las relaciones. Partiendo del espacio vacío, necesario para la creación, mirado como un espacio nuevo a descubrir, incorporando elementos que lo conviertan en cálido y amable.

Muchos son los autores que actualmente abogan por la necesidad de plantear propuestas de trabajo emocional en las aulas. Según Golemann nuestras escuelas y nuestra cultura, en general, siguen insistiendo en el desarrollo de las habilidades académicas en detrimento de la inteligencia emocional cuando existe una clara evidencia de que las personas que han desarrollado adecuadamente habilidades emocionales triunfan tanto en ámbitos laborales, personales como sociales.

Comienzan los encuentros de la comisión que se encarga de buscar, crear y lanzar las propuestas al equipo de centro. Se contacta con Civican y la Fundación Sánchez Rui Pérez que colaboran aportando numerosa literatura para el disfrute en las aulas. Se busca material audiovisual, producciones artísticas colectivas, actividades para el trabajo de sentimientos y emociones en las etapas y se presenta al claustro.



Nuevos entornos de diálogo, grupos de profesores de nivel, de ciclo, tutores y especialistas empiezan a compartir las propuestas para las aulas y la producción escultórica para el centro. Diferentes ideas que convergen en una, que divergen en muchas, que se matizan, que se desechan y que plantean propuestas compartidas para el alumnado.

En las aulas los niños juegan las emociones con propuestas como el cubo de los sentimientos, el semáforo, las expresan a través de cuentos, vídeos, poesías, adivinanzas, danzan melodías y representan teatralmente, las dibujan, las fotografían y comparten. Tiempos de diversión, de exploración, de construcción.

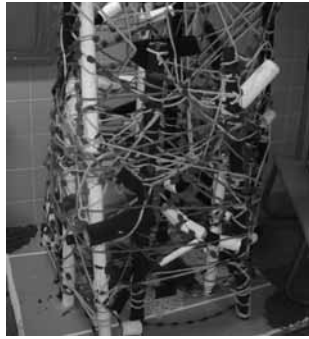
En cada grupo emociones y sentimientos son representados desde diferentes ópticas, y aunque la materia de construcción es la misma, cilindros de cartón, la expresión diverge según



las diversas miradas de los niños. Pluralidad de respuestas ante una misma propuesta.

La escuela empieza a habitarse con esculturas: árboles de emociones, pentagrama e instrumentos, pirámide de sonrisas, el telescopio y el puente de las emociones, abecedario emocional, momentos y sentimientos, la amistad como arte, el buzón de los sentimientos.

Es el momento de poner palabras a todo lo vivido, en el muro de los sentimientos.



Propuesta abierta a la participación de toda la comunidad: En la escuela me siento... cuando...

Se configura un entramado de pensamientos que dejan su huella en el muro. En él cada uno de los grupos va pasando para dejar su mensaje. Un mensaje plurilingüe que deja latente el entramado de lenguas de nuestra comunidad con expresiones diversas, que hace presente los niveles de escritura de cada una de las etapas educativas en su singularidad propia, que manifiesta las inquietudes emocionales de cada edad. Estas emociones y sentimientos encontrados nos han dado la radiografía emocional del centro configurando los "Latidos de Sarriguren, Taupadak". Cada una de las letras de esta expresión configura los elementos de la propuesta artística del muro. Cada letra es el sentir de un grupo de niños, de un grupo de adultos, una letra compuesta de muchas otras, la pluralidad reflejada en una individualidad. ■



Si me quieres... dime NO

Hace unos días vino una madre a mi consulta. Era la tercera vez que venían ella y su hija de tres años. El problema... lo de siempre: "Si es muy buena niña pero, cuando quiere algo, no hay manera: se pone hecha una fiera, no hay manera de que entre en razón..."

Después de un mes de darle pautas para afrontar rabietas bien propias de la edad y de algunas técnicas de autocontrol, me suelta un clásico: "A mí, siempre me toca ser la mala. Si educar es ser malo, apaga y vámonos. ¿Es malo enseñar a comer bien? ¿Y a dibujar? ¿Y a leer? ¿Y a ser bien educado? Si no son malas las maestras que enseñan a escribir, ¿por qué lo son las madres

¿Es malo enseñar a comer bien? ¿Y a dibujar? ¿Y a leer? ¿Y a ser bien educado? Si no son malos los maestros que enseñan a escribir, ¿por qué lo son los padres cuando enseñan a sus hijos a controlarse, a afrontar frustraciones? O, mejor, ¿por qué se sienten malos? «Mi hijo me coge rabietas...» o, peor, «mi hija me castiga». ¡Caramba! Tan pequeños y con tan malas intenciones...

Imma Riu

cuando enseñan a sus hijos a controlarse, a afrontar frustraciones? O, mejor, ¿por qué se sienten malos? «Mi hijo me coge rabietas...» o, peor, «mi hija me castiga». ¡Caramba!

Tan pequeños y con tan malas intenciones...

Cuando oigo una frase del estilo «mi hija me ha hecho gritar», me imagino la niña con una pistola apuntando la madre y exigiendo: «Gritame».

El primer paso para no acabar quemados por esta tarea es despegar los hijos de las madres (o los padres, o de las educadoras...). Los hijos tienen identidad propia. En los primeros años de vida, sobre todo a partir de los dos o tres años, ya son capaces de mostrar sus habilidades emo-

cionales. Cuando quieren algo, lo quieren ya, rápido y por completo. Y este rasgo va con los pequeños pero... ¿Qué pasa si no lo consiguen? Lógicamente, les produce malestar y frustración, aunque nosotros la intentamos evitar a toda costa para que nuestros hijos no se traumatizen. Esto es como si un profesor de autoescuela hiciera prácticas con sus alumnos en un espacio sin señales de tráfico ni semáforos ni sanciones. ¿Cómo le irá a este conductor cuando entre en la circulación real? Infracciones y más infracciones. No es malo sentirse frustrado: la vida está llena de situaciones donde no podemos tener lo que queremos. Si no les enseñamos enseguida cómo hay que superar estas situaciones, ya sabemos cuál es el resultado: adolescentes y adultos intolerantes, egocéntricos, en definitiva, de ese tipo de personas que piensan que el mundo gira a su alrededor.



Pensamos que tenemos que satisfacer las necesidades de los pequeños y es verdad. Pero una necesidad que tienen es la de aprender estrategias y recursos para adaptarse a ese mundo, mejor o peor, que les ha tocado vivir. Seguramente en otra sociedad las normas serían diferentes y la educación también. Quizás el error es pensar que sus necesidades se cubren dándoles lo que quieren.

Cuando las madres tienen claro que decirles no de vez en cuando es un bien para ellos, intentan ponerlo en práctica, pero, ay, el hijo va y «las castiga» --tan malas ellas-- con una rabieta.

--Se lo explico una y otra vez... --me dicen.

--¿Y si no lo hace? --les pregunto yo.

--Se lo razono de nuevo y lo tendría que entender, pero...



--Y tanto que lo entiende. Si tienes un hijo muy inteligente...

--Pues ¿por qué no lo hace?

--Algún día, por la mañana, ¿no tirarías del despertador por la ventana? (obtengo una sonrisa). ¿Por qué no lo haces?

--Porque sé que tengo que ir a trabajar...

--Y porque tienes capacidad para controlar la pereza, la rabia, el sueño... que tienes al levantarte. Esta es la diferencia. Ellos no tienen --todavía no pueden tener-- la capacidad para controlarse. Por eso gritan, por eso se enfadan, pero se enfadan ellos en esta situación: no es que planifiquen la estrategia para hacerte sentir mal. Debes entender que se enfaden, y permitirlo y, poco a poco, enseñarles cómo se pueden calmar: «respiramos, soplamos, muy bien; ya estás más tranquilo...». Pero, sobre todo, no cambiemos de opinión. Si ahora toca bañarse, toca bañarse. Esto no se pacta; más adelante ya lo haremos, pero ahora no.

Si les ponemos límites, si les decimos no de vez en cuando, en el fondo les demostramos que nos importan. Recuerdo una



paciente de cuarenta y tres años que había tenido una infancia muy mala, con abusos, padres con enfermedades mentales y sobre todo una indiferencia que de mayor todavía acusaba. «Llegaba de la escuela --me decía-- y pedía a mi madre que me diera una obligación, como a las demás, que me prohibiera algo, como a las demás... pero no, yo siempre podía hacer lo que quisiera.» Si los queremos de verdad, enseñémosles cómo vivir en un mundo de normas y límites. Démosles la oportunidad de vivir un no de vez en cuando. Permitamos que practiquen. ¿Que se enfadan? Es lógico, todavía no se pueden controlar, pero si nos ven seguros de lo que hacemos, les transmitimos confianza: mamá está segura de lo que hace... eso debe de ser bueno.

Una buena amiga me contaba que un día volviendo a casa en coche con su pareja y sus hijos ya en la adolescencia avanzada (diecisiete años), les preguntaron qué es lo que más les gustaba de ellos como padres. No podía describir el gran alivio que sintieron cuando les contestaron:

«Que nos habéis puesto límites.» (Uf, menos mal).

«¿Y cómo se puede hacer para no perder los nervios y acabar gritando como una histérica?» --me preguntaba la madre del principio. Pues, practicando autocontrol. En lugar de pensar: «debería hacerme caso, no tiene ningún derecho a enfadarse porque yo tengo razón, no tendría que tratarme así...», podemos tratar de pensar: «pobre, a ver si aprende bien pronto a controlarse más; yo a su edad también debía de hacerlo; es normal que se enfade, esta es una oportunidad que le doy para aprender...». En el primer caso es fácil que nos enfademos, que nos lo tomemos como algo personal, que sintamos rabia o ira y acabemos gritando y empeorando la situación.

Por lo tanto, tranquilas madres, tranquilos padres. Seguro que nuestros hijos, de cada fracaso que viven, aprenden algo. Y aunque el tiempo que estemos con ellos hayamos tenido que ponerlos a la fuerza en la bañera (con calma, una sonrisa y un «Muy bien. Te has bañado...», y todo el lavado y nosotros acabemos mojados de arriba abajo), aunque hayamos retirado la cena

después de una hora y media en la mesa (mirando de reojo, cuando se quita la ropa, si está demasiado delgado...), sin embargo, habremos educado. Y lo habremos hecho bien. ¿Resultados? A medio-largo plazo, eso sí. Pero pronto podremos disfrutarlos y no sufrirlos como les pasa a muchas familias.

Esta actitud vale para cualquier tipo de rabieta: llanto, patadas, gritos --sobre todo alrededor de los dos años--; el chantaje emocional tipo «tú a mí no me quieres, me tratas mal, quieres más a mi hermano que a mí, los hijos no se tratan así...» --donde las niñas, sobre todo en torno a los seis y nueve años, tienen unas habilidades extraordinarias (¿de donde deben de sacar todo eso?); las manipulaciones de los adolescentes --«soy el único que no tengo móvil..., si llego tarde porque no te he podido avisar no es culpa mía, ¡eh!» (pobre hijo); hasta el maltrato de algunos adultos: «encima que me paso el día trabajando para vosotros, ¿no eres ni capaz de hacer una cena normal?».

Vista la evolución de todo esto... ¿Y si nos ponemos ya a ello, por si acaso? ■

Conversando con

PIERO SACCHETTO

A propósito de la documentación...

Nos reunimos con el profesor Piero Sacchetto coincidiendo con una estancia en nuestro país invitado por la Universidad de Vic para participar en las “Il Jornades Art i Infància”, organizadas en mayo de 2009. Piero Sacchetto es filósofo de la educación y actualmente es director pedagógico de la “Istituzione dei Servizi Educativi, Scolastici e per le Famiglie” de la ciudad de Ferrara. Además es responsable científico del centro de documentación «www.infanziaineuropa.eu» que quiere crear una cultura común en Europa en el ámbito de los servicios para la infancia. La revista *Infancia* forma parte de este proyecto. Queremos hablar con él de diferentes aspectos relacionados con la documentación, y más concretamente con la documentación como herramienta de formación para profesionales de la educación.

David Altimir: Estos días has tenido la posibilidad de visitar diversas escuelas y experiencias que están haciendo un trabajo muy importante para incluir la documentación como parte de su realidad educativa. Sabes, no obstante, que aquí hablamos de la docu-

mentación desde hace mucho tiempo. ¿Por qué razones crees que todavía nos cuesta generalizar este ejercicio en todas las escuelas.

Piero Sacchetto: Por una parte, hay una razón institucional. Se da poco tiempo para documentar,

David Altimir

para reflexionar, y demasiado para elaborar materiales didácticos, para preparar documentos individuales para los niños. Esta sería seguramente la primera gran razón. Pero también hay otras. Pienso que en el ejercicio de la documentación hay que hacer un trabajo previo: ¿qué se documenta, por qué y para quién se documenta? Estas preguntas se suelen hacer poco y nos encontramos con demasiada frecuencia con maestros que, con toda buena voluntad, hacen fotos, muchas fotos; recogen material que después no saben cómo organizar, justamente porque no se han formulado estas preguntas. Hay, en

la documentación, una estrategia de proyecto muy parecida a la que debemos utilizar cuando hablamos de proyectualidad educativa. Hay una interrelación muy clara entre estos dos aspectos. Otra razón, volviendo a la pregunta inicial, sería la resistencia a cuestionarse. Documentar, de alguna manera, quiere decir ponerse ante uno mismo: es donde tocamos el fondo de nosotros mismos, donde se ve nuestra imagen de la infancia y nuestras estrategias educativas. Mostrar esto puede dar miedo a quienes no entienden que el trabajo de educar es un trabajo de equipo, y que es legítimo que haya diferencias en las maneras de



hacer, de relacionarse con los niños y con el conocimiento.

D. A.: Entonces, ¿documentar quiere decir también asumir la propia subjetividad?

P. S.: Yo creo que en la documentación está el alma del maestro, que es un alma pasional. No se puede documentar de manera aséptica. Conviene que cada cual ponga en la documentación la propia visión del mundo, pero sobre

todo tiene que poner la visión del mundo que los niños nos han mostrado, y qué cambios ha producido en ellos y en nosotros la experiencia que estamos documentando. A mi no me gusta mucho cierta visión dulzona de los niños que da importancia a todo lo que dicen. Encuentro más justo que, ante una experiencia, el adulto sepa decir qué cambios le ha proporcionado aquella experiencia en el momento

de relacionarse con el niño. Así la documentación te ayuda a hacer una especie de “mantenimiento” de tus instrumentos conceptuales, epistemológicos. Por esto, a veces puede ser difícil documentar, porque lo que conviene es pasar de la descripción a la reflexión. Y esto sirve tanto para nosotros como para los mismos niños.

D. A.: Antes hablabas de un aspecto importante, que es el “entrenamiento” para documentar. ¿Cuáles son los criterios que un equipo educativo tendría que plantearse para empezar a entrenarse para documentar?

P. S.: Ante todo, escogiendo: tomando decisiones. No se puede pretender documentar todo lo que

ocurre durante un curso, porque es imposible. Ante todo, pues, decidir qué documentamos y qué NO documentamos. Hay que pensar que la documentación es un terreno del que podemos entrar y salir con preguntas y respuestas nuevas, evitando una linealidad de acontecimientos consecutivos. Conviene, pues, que los adultos se entrenen para hacer preguntas que abran las visiones de los niños, que los inviten a formularse otras preguntas. El objetivo es mantener viva la curiosidad de los niños. De esta manera, se activa un proceso termostático que se retroalimenta. Otra manera posible sería identificar un formato de documentación,

con un objetivo preciso. En las escuelas de Ferrara donde trabajo, a las maestras que empiezan, les pido que elijan una experiencia para documentar en un formato que yo llamo 10x10, diez imágenes acompañadas de diez frases, lo que hayan considerado más significativo. De este modo el material documental no es un lenguaje descriptivo sino constructivo.

D. A.: ¿Qué instrumentos das a los distintos equipos de las escuelas para organizar su documentación: parrillas...?

P. S.: No soy muy partidario de generalizar los instrumentos. Cada cual tiene que encontrar un estilo propio, unos instrumentos

propios. Lo que conviene es activar esta necesidad, diría yo, de cuestionarse, de reflexionar sobre lo que se hace en las escuelas con los niños. Esto no puede hacerse deprisa y corriendo.

D. A.: Y, en relación al diálogo con las familias, ¿qué crees que hay que tener en cuenta?

P. S.: Ante todo hay que considerar que el material documental no es exhaustivo. Conviene construir el diálogo con las familias conciliando las distintas estrategias de participación: encuentros, reuniones, publicaciones, los momentos cotidianos... Es necesario no comunicar sólo experiencias, sino también comunicar los “mensajes”

que contienen las experiencias. Por ejemplo, cuando presentamos una experiencia de un niño que coge un objeto como un plátano y lo utiliza para telefonar a un amigo, no sólo se explica la anécdota sino que se comunica la importancia del pensamiento simbólico para el niño. Esto es lo que hay que compartir con las familias.

D. A.: ... y también deberían servir para conocer cuál es la imagen que tienen las familias de su propio hijo, de la infancia.

P. S.: Sí. Por esto las libretas viajeras u otras iniciativas de este tipo también ayudan a construir este diálogo. Pero también otras ideas

más fuertes como, por ejemplo, la de pedir a las familias que documenten una experiencia realizada en la escuela, en colaboración con el equipo.

D. A.: ¿La documentación representa de alguna manera la posibilidad de construir una memoria, una historia de la vida de la escuela?

P. S.: ... Sí... A ver. Estoy de acuerdo en decir que las escuelas han de tener una historia y que hay que reconocer esta historia. Soy, en cambio, más crítico con el concepto de “memoria”. Históricamente hemos utilizado la palabra memoria de una manera demasiado banal, hablando, por ejemplo, de la memoria de la shoah, y después

permitiendo otras masacres junto a nuestra casa, como en Yugoslavia o en África. Por esto no me gusta pensar en la documentación como la posibilidad de hacer un archivo muerto, inútil, en el fondo de un armario en un despacho de la escuela. Prefiero pensar la documentación como un “rastros vivo” de referentes de la historia de la escuela. Para que una escuela se reconozca en su historia, y también para garantizar la continuidad del proyecto, con, pongamos por caso, la llegada de nuevos profesionales a las escuelas. Cada cuaderno, cada panel, cada publicación hecha en la escuela debería tener una especie de descriptores que pusieran en evidencia el elemento más signifi-

cativo de la experiencia documentada. Por esto en el momento de archivar las diferentes experiencias en un clasificador a final de curso, en el lomo no pondremos sólo la fecha sino también esas palabras clave: hablar con los niños; intercambiar ideas; pensamiento simbólico... Y, de esta manera, cuando una nueva persona se añade al equipo de la escuela puede consultar este archivo y descubrir cuál es la visión de la escuela, a través de la lectura de estas documentaciones. Lo importante es no hacer archivos demasiado pesados. **D. A.:** Éste sería el final de trayecto de la documentación. El principio quizás sería, en el momento de realizar la experiencia, dar a los niños el

mensaje de que lo que ellos hacen nos interesa a nosotros, los maestros. **P. S.:** Estoy muy de acuerdo. Pero esto abre otro tema interesante. No podemos decir a los niños que todo lo que dicen y todo lo que hacen nos interesa, porque no es verdad. Con frecuencia las escuelas están llenas de dibujos, sin ninguna continuidad ni lógica. Hay que seleccionar para construir una narración, con una lógica nuestra, de lo que los niños han realizado: una selección, una interpretación que nosotros hacemos y devolvemos a los mismos niños. Y todo con un criterio también estético en el momento de construir formalmente las documentaciones, que yo creo que es muy importante respetar.

D. A.: ¿Y cómo se hace para poder tener este criterio estético, si no tienes la suerte de tener al lado a alguien como un atelierista, pongamos por caso, como los que hay en las escuelas de Reggio Emilia? **P. S.:** En nuestro caso, el Centro de Documentación es un buen recurso para poner en relación estas diferentes capacidades que tienen los maestros a la hora de construir las documentaciones. Pero la mejor manera es la práctica: se aprende a documentar documentando, y haciéndolo en equipo. Y todo sin temer las paredes blancas, vacías. No es necesario llenar obsesivamente las paredes de las escuelas. El blanco a veces genera también espacios de reflexión para adultos y pequeños. ■

**El Premio de Pedagogía
Marta Mata 2011
queda desierto**

El 29 de noviembre tuvo lugar en la sede de la Asociación de Maestros Rosa Sensat el acto de proclamación y entrega de la 31ª edición del Premio de Pedagogía y de la 10ª del Galardón Marta Mata.

En esta edición, el jurado declaró desierto el Premio de Pedagogía, mientras que los galardones se otorgaron a Pedro Corberó, empresario preocupado por la educación de calidad, fundador de la Fundación *Propedagògic*, patrón de la Fundación Artur Martorell, y un firme defensor de la escuela pública, y a la revista infantil y juvenil *Cavall Fort*, que desde hace 50 años acerca la lectura en lengua y cultura catalana y pone al alcance de los niños y niñas de Cataluña una publicación de calidad que fomenta el gusto por la lectura y estimula la creatividad de sus lectores. El jurado estaba integrado por Carme Ortoll, Rosario Colomer, Rosa Garvín, Artur Noguerol, Ángeles Ollé, Teresa Pietx, Antonio Poch y Joan Portell, que actuó como secretario. El acto contó con la presencia de diversas autoridades, entre las que cabe destacar la consejera de Enseñanza, Irene Rigau, el vicepresidente segundo de la Diputación de Barcelona, Ferran Civil, el concejal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, Gerard Ardanuy, y la jefa del Área de Formación del Pro-



fesorado de la IFIIE del Ministerio de Educación, Mar Jiménez. El Premio de Pedagogía Marta Mata premia trabajos originales, inéditos, realizados por maestros procedentes de todo el Estado español e Iberoamérica, y redactados en cualquiera de las lenguas oficiales, que den a conocer una experiencia educativa innovadora y que comporten una mejora práctica fácilmente generalizable. Tanto el Premio como los galardones cuentan con la colaboración de la Generalitat, la Diputación de Barcelona, el Ayuntamiento de Barcelona, el Ministerio de Educación, la Fundación Artur Martorell y la Editorial Octaedro.



Jornada Espacios para la infancia, organizada por in-fan-cia latinoamericana Rosa Sensat, Barcelona

El sábado 26 de noviembre en la Asociación de Maestros Rosa Sensat se celebró una Jornada muy especial para la educación infantil. Una jornada con dos finalidades: presentar la nueva revista *Infancia latinoamericana* y la oportunidad de escuchar, ver y debatir sobre una amplia temática que afecta de fondo nuestro trabajo como maestros: ESPACIOS PARA LA INFANCIA.

Un título que recoge nuestra ambición de hacer visible la infancia, esta infancia que conocemos porque trabajamos cada día con ella, en una escuela que respeta a todas las niñas y los niños, porque confía en ellos y sabe descubrir sus cualidades y su potencial.

Se inició la Jornada con una bienvenida a los más de 150 participantes, por Irene Balaguer, Presidenta de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, y con una breve y bella y enjundiosa disertación de Juan Mato, Director general de Política Social, de las Familias y de la Infancia Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, sobre la infancia, la gran ignorada, porque,

como nos indica la palabra aplicada para referirse a ella es "lo que no habla" y en consecuencia la que precisa de los adultos para poder reclamar que sus derechos sean respetados. Para terminar invitando a la auditoría a ser activos en la defensa de los Derechos del Niño.

María Carmen Silveira Barbosa, Profesora de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, en su conferencia, ofreció una amplia panorámica sobre las dos grandes vías temáticas sobre las que se situó el intercambio de experiencias y los debates a lo largo de toda la jornada: los espacios físicos y su equipamiento y los espacios temporales, unos espacios que nos mostró como indisolubles en la vida de los pequeños. ¿Qué espacios para la infancia?, su elaborada exposición, combinó teoría y práctica alimentándose la una a la otra, y, con ellas, abriendo nuevos interrogantes sobre los tiempos que los niños necesitan no sólo para aprender, sino para poder disfrutar de sus aprendizajes, sobre lo absurdo de los tiempos que les imponemos y lo absurdo de que les imponemos vivir de manera acelerada, tanto en la micro-realidad en el ritmo diario en la escuela, como en la macro-realidad de cómo se

planifica la educación; y del tiempo a los espacios reivindicar un "lugar" para la infancia en las ciudades, pueblos y en las zonas dispersas de los grandes países de Latinoamérica, por la que, con fundamento y admiración, reclamar respeto y valoración por todas y cada una de sus culturas, tan antiguas, ricas y en gran peligro de extinción. La infancia concreta hoy pide respuestas diversas, una realidad que está lejos de la acción que se podría emprender.

Una mesa redonda presentada y moderada por Rosa Ferrer y Eva

Nuestra portada



El arte de los niños y las niñas en el Centro de escultura de Candás, del Museo Antón, de Asturias.

En portada, una composición con elementos recogidos de la Naturaleza.

Tan solo se precisa abrir de par en par la imaginación...

Fotografía aportada por Carla Spaggiari, junto con el Consejo de *Infancia* en Asturias

Jansà nos permitieron conocer tres realidades y reflexiones muy diversas sobre los "espacios físicos para la infancia".

Ramona Bolívar Coordinadora del Centro de Investigación en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de Maracay, planteó un recorrido histórico sobre las instituciones de acogida y de educación de la primera infancia en Venezuela, y mostró cómo el pensamiento pedagógico transformaba los espacios y los ambientes que se ofrecían a los pequeños.

Jennifer Haza Coordinadora de Melel Xojobal en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, describió el proyecto que su organización desarrolla para los más pequeños en estrecha colaboración con las madres y la comunidad. La fuerza de la comunidad como un elemento fundamental de emancipación de las mujeres y la infancia, donde el espacio se convierte en un contexto que actúa como catalizador y dignifica la tarea colectiva de educar a los niños y las niñas.

Silvia Mayoral Maestra de Educación Infantil, expuso una experiencia de trabajo con los pequeños y sus familias, llenando de contenido un espacio vacío: el jardín de la escuela. Cómo un

proyecto, después de haber trabajado tanto, es irrealizable por falta de recursos y cómo, lejos de crear frustración, genera una dinámica de entusiasmo colectivo para crear una alternativa con imaginación y participación de todos.

Un denominador común vertebró las tres experiencias más allá del espacio y su diversidad: en todas ellas la comunidad fue la gran protagonista.

El trabajo de la tarde se inició con la mesa redonda presentada y moderada por Silvia Morón y Nuria Regincós sobre "los espacios temporales para la infancia".

Ofelia Reveco, Coordinadora de Investigación y Postgrados de la Universidad Central, de Santiago de Chile, más allá de las teorías y las investigaciones realizadas en Latinoamérica, con dos ejemplos de prácticas antagónicas, nos acercó a la realidad de la vida en la escuela en las que se hace patente no sólo el ritmo temporal de los aprendizajes.

Eulalia Mangado y M.^a Ema Disego, de la Secretaría de Infancia del Ayuntamiento de Montevideo nos presentaron cómo la ciudad responde a la existencia y cultura de la infancia en el proyecto «La infancia es capital».

Carmen García, Profesora de Educación Infantil del Instituto

Virgen de las Nieves, Granada, con su intervención trenzó, una vez más, la teoría y la práctica para una reflexión conjunta sobre tiempos y espacios, indisolubles en la educación y las condiciones de vida para la infancia.

La clausura estuvo a cargo de Mercedes Blasi, Pedagoga, que cerró la jornada de trabajo sin cerrarla, sino abriendo un turno de palabras en niembre de la revista digital *Infancia latinoamericana*. Fue un momento especial, metáfora elocuente de que, como se vio durante la jornada, compartimos todas las visiones que emergen en torno a la infancia y a la vez cómo con todas podremos construir juntos nuevos espacios para la infancia y un futuro más esperanzador y más digno. Porque sabemos que este reto es una cuestión colectiva y por eso nos sentimos felices al ver la sala repleta de personas dispuestas a luchar por que la infancia tenga sus espacios.



Paloma Valdivia:
Los de arriba y los de abajo
Pontevedra: Kalandraka, 2009.

Este álbum es el primer libro, escrito e ilustrado, de la autora chilena. Ha sido publicado en castellano, catalán, gallego, portugués, italiano, euskera e inglés

En el mundo de la narración que leemos hay dos tipos de habitantes, los de arriba y los de abajo, los de arriba viven como los de abajo pero al revés. Partiendo de esta situación el libro ofrece múltiples lecturas y numerosos temas: ¿qué diferencias existen entre los de arriba y los de abajo?, ¿qué consecuencias en los rasgos físicos, el clima, la agricultura, etc.?, ¿vivir arriba o abajo nos hace tan distintos?, ¿por qué nos dan miedo los que están al otro lado? Reflexionamos sobre muchos temas

sonriendo, pues las ilustraciones de la autora ayudan a dar al libro un tono alegre y divertido. Al mirar el álbum, vemos a los habitantes del sur boca abajo, pero si damos la vuelta al libro, ¿quién está arriba y quién abajo?, ¿cuál es el sur y cuál es el norte?

Un libro para pensar, jugar y compartir entre adultos y niños que nos hará gozar a todos.

A partir de 4 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Gosta Esping-Andersen:
Los tres grandes retos del Estado del bienestar,
Barcelona: Ariel, 2010.

En un momento en que el advenimiento de la economía postindustrial ha puesto en duda los compromisos que han llevado al crecimiento de los Estados del Bienestar europeos y se ha colocado en el centro del debate la cuestión de la necesidad de contención del gasto, las grandes evoluciones sociales recientes reclaman nuevas intervenciones. ¿Es posible hoy establecer los nuevos compromisos que permitirían redefinir la misión del Estado del Bienestar en el siglo XXI y convertir el gasto en una inversión de futuro que permita a los individuos ser dueños de sus destinos, sin dejar de responder a los desafíos económicos del mañana? El gran sociólogo Gosta Esping-Andersen propone una auténtica revolución en el planteamiento de esta cuestión.



Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2012 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2012 (iva incluido):
 España: 51 euros
 Europa: 61 euros
 Resto del mundo: 62 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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: Mercè Marlès

Consejo de Redacción: Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Jasone Llona, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.^a del Carmen Soto

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Silvia Cortés, Carmen García, Juan P. Martínez, Carmen Ortiz, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo

Asturias: Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.^a José Claudio, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón

Canarias: Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.^a Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, Agustín Perdomo, M.^a José Pinto, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Lucía Trujillo

Cantabria: Isabel Bolado, Vero Cóllega, Sergio Díez, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Natalia Mota

Castilla-León: Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto, Ruben Soto

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

Extremadura: Mila Borrego, Ana Labrador, M.^a José Molina, Isabel Paredes, Francisca Isabel Parejo, M.^a Paz Pellisa, Diego Zambrano
Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar
Madrid: Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Mónica Pérez, Lourdes Quero, Marta Vázquez
Murcia: Eulampia Baldoy, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Natalia Única, M.^a José Vicente
Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Ana Gueren-diáin, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Imagen de portada: Fotografía aportada por Carla Spaggiari, junto con el Consejo de *Infancia* en Asturias

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.: 8,70 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

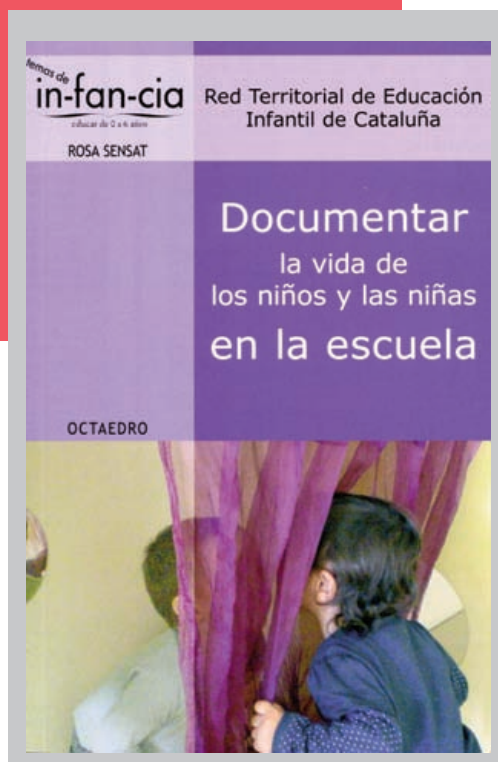
Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat.
 «A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizada para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»

novedad

editorial



Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela
Red territorial de Educación Infantil de Catalunya

Cuatro puntos de vista diferentes sobre la apasionante labor educativa de documentar. Cuatro puntos de referencia fundamentales para iniciar un proceso de documentación, haciendo de cada grupo de niños y niñas un verdadero laboratorio de pedagogía.

57 págs.
PVP: 9,80 euros

Edita: Octaedro-Rosa Sensat

Tel.: 934 817 377

www.rosasensat.org/editorial/es/novetats/?&view=531

Consulta nuestro **Catálogo castellano**
y **consigue** fácilmente
nuestros **libros**
directamente en nuestra **web**:

<http://www.rosasensat.org/editorial/es/colleccions>

¡Te los llevamos a casa!

Pago con tarjeta VISA
o transferencia bancaria