

in-fan-cia

143

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
ENERO / FEBRERO 2014



educar de 0 a 6 años

Si quieres regalar libros
entra en nuestra web
www.rosasensat.org



Voluntades y hechos

No es la intención de este editorial dejar un regusto agri dulce ni alimentar el pesimismo que se nos quiere imponer. Al contrario, el deseo de estas líneas es generar más energías para resistir, porque desde la resistencia encontraremos las formas de vencer.

La LOMCE se aprobó definitivamente el pasado noviembre, a pesar de las protestas de todo el sector de la comunidad educativa. Y creemos que de esto tenemos que hablar, aunque ya hemos hablado mucho. Pero, por otro lado, no queremos dejar pasar la oportunidad de recordar que en febrero de 2014 se cumplirán 20 años de la muerte de Loris Malaguzzi. Hoy más que nunca tenemos que hacer presente el niño potente, capaz y con cien lenguajes que él nos mostró. Pero sobre todo la escuela democrática llena de maestros entusiasmados, rigurosos y comprometidos con la pequeña infancia.

Y es aquí donde queremos detenernos. La LOMCE pretende destruir la democracia en la escuela, intenta destruir algunas certezas sobre el valor y el sentido de la educación infantil y sitúa de nuevo las escuelas infantiles en las afueras de la educación. La invasión neoliberal y mercantilista ha fijado sus ojos en los servicios de atención a la pequeña infancia, que ha convertido en un negocio que tiene que ser rentable, y ya sabemos que coste está teniendo esto. Ante esta realidad, ¿qué podemos hacer? No podemos dilapidar ni nuestra historia pedagógica ni las certezas y conocimientos que hemos ido forjando, reflexionando sobre nuestra práctica y conociendo otras realidades. Esto está en nuestras

manos. Los que han pensado y diseñado la LOMCE no contaban con un pequeño detalle: nuestra capacidad de resistir.

Más que resistir, ahora es necesario dar un paso más. Como nos decía Hessel, ya no basta con estar indignados, ahora es necesario comprometerse. Y este compromiso nos pide desobedecer. Desobedecer desde nuestra práctica diaria con los niños y niñas y ante la vida. Y hacerlo con aquello que no pueden robarnos: las actitudes, el pensamiento y las ideas. Los maestros y las familias somos los que podemos ir construyendo una cultura de infancia que se extienda al resto de la sociedad, y que vaya amando de tal manera que genere un verdadero movimiento social que consiga una transformación. Generar la cultura de la infancia que tanto defendía Loris Malaguzzi y que necesita del diálogo y la participación de las familias, mostrar lo que hacemos y por qué, abrir las puertas de las escuelas y tejer redes es una rica manera de desobedecer. Esta sería una magnífica forma de rendirle un homenaje. Los maestros concebimos la educación democrática, participativa y libre porque es también la sociedad en la que queremos vivir. Y, además, somos creativos. Pues busquemos las estrategias para hacerlo posible aunque ellos creen las suyas para destruirlo. Si pudimos hacer frente a una dictadura no hemos de tener miedo de saber resistir y vencer ante una ley de educación impuesta e injusta.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	El espacio de la escuela infantil, un espacio potente y plural	Maria Carmen Silveira Barbosa	6
Escuela 0-3	Crítica a las actitudes antipedagógicas de algunos centros 0-3 (II)	Bea Rodríguez	12
	La pedagogía del moco	Alfredo Hoyuelos	18
Dibujos	Dibujo infantil, herramienta esencial en el desarrollo y el aprendizaje	María Remedios Molina Balsera y Antonio Rodríguez Ramírez	20
Cómo lo vemos, cómo lo contamos	Escuchamos a los niños y niñas	Consejo de redacción de <i>Infancia</i> en Cantabria	23
Escuela 3-6	Una experiencia maravillosa	Lourdes Quero	24
	Alexander Calder desde una mirada matemática	Maluli Álvarez de Eulate, Toñi Zubizarreta, Ana Isabel Moreno, Cecilia Conde, Manoli González, Marisa Cuesta	31
Infancia y sociedad	¿Podemos querer si no nos quisieron?	Rubén Soto	37
	La infancia en Sudáfrica	Ana Albertin Lasaosa y Anna Johanna Hugo	39
Érase una vez	El hada cansada	Elisabet Abeyà	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			47

sumario

Reflexión y comentario sobre la entrevista a Guadalupe Jover,

impulsora de la Plataforma Stop Ley Wert Publicada en *Infancia*, 141

Han sido necesarias varias décadas para que comenzase a tomar forma lo que las ciencias de la educación, la voz de los expertos y profesionales, el trabajo de muchas escuelas, la constatación de las familias... evidenciaba: una nueva concepción de la infancia, la necesidad de legislar esta primera etapa como parte del sistema educativo y la responsabilidad de ofrecer servicios educativos de calidad. En definitiva, todo un proceso de construcción tras el que la educación infantil se hacía presente en el entorno escolar y visible en la sociedad.

Si bien es cierto que estas incipientes expectativas se han ido debilitando en los últimos años, como consecuencia del desarrollo y aplicación de las distintas leyes educativas, el golpe de gracia ha sido dado en el texto de la LOMCE. Como señala Guadalupe Jover en la entrevista, «la educación infantil no consta, ni rastro de ella en la nueva ley».

La escuela infantil (como marco del 0-6 con todas las modalidades existentes) ha sido la última en llegar y la primera en ser destruida. No fue un olvido más producto de una ley redactada apresuradamente y a la sombra, ha sido una omisión intencionada y con un mensaje claro: la

La LOMCE, y sobre todo la actitud con la que se ha presentado, ha generado en la comunidad educativa una serie de reacciones de rechazo y protesta constante, como las de la Plataforma Stop Ley Wert. Las líneas que siguen son resultado de la reflexión del Consejo de redacción de Andalucía sobre la entrevista a Guadalupe Jover, y sobre la educación de 0 a 3 años en este proyecto de ley.

educación infantil no es obligatoria, no es básica, no es importante.

Simultáneamente, el ministro Wert declaraba que el ciclo 0-3 no es educación, sino básicamente conciliación, y por tanto no es parte del sistema educativo. Estas palabras, que en su momento nos dejaron anonadados, tenían y tienen una gran implicación. Si para cualquier sector fue una frase desafortunada, para la comunidad

educativa fueron palabras vergonzosas, porque vergonzoso es que la autoridad en materia educativa desconozca o ignore la fundamentación y entidad de la educación infantil, y vergonzoso es que se volatilice, con un chasquido de dedos, el derecho a la educación infantil.

Es cierto que en nuestra sociedad existe una necesidad de conciliación familiar y laboral, pero estamos convencidos de que es posible hacerlo respetando la calidad y los derechos de la infancia y dar respuesta a las necesidades reales de las familias, pero sobre todo a las de los niños y niñas.

Estos indicios, como indica Guadalupe Jover, «no son nada esperanzadores, sino más bien inquietantes», porque conllevan el desmantelamiento de un modelo hacia la calidad a favor de un modelo de «prestaciones de servicios» a cargo de empresas cuyos parámetros pretenderán,

lógicamente, fines de rentabilidad y negocio. Significan la inhibición de financiación pública, la imposibilidad de acceso a las familias que no puedan pagarlo y la no democratización de la educación.

En respuesta a la LOMCE han sido numerosos los colectivos que se han movilizado, uniéndose en algunos casos, como el de la Plataforma Stop Ley Wert, para aunar acciones, y como se desprende de esta entrevista, para continuar cuestionando los pilares mismos de esta ley, incluso más allá de nuestras fronteras.

Paralelamente al panorama descrito existe otro riesgo, más sutil pero no menos importante: es posible que paulatinamente vaya calando en las familias la apreciación de que la escuela infantil, especialmente el primer ciclo, no es un espacio educativo, ya ni siquiera social o asistencial, sino un «buen sitio» donde dejar a sus hijos e hijas mientras trabajan, con una oferta de horarios y servicios extra lo suficientemente atractivos y estratégicamente diseñados como para no dudar de su bondad. Siempre que puedan ser pagados, claro está.



En este aspecto, y paralelamente a las acciones colectivas, también cada escuela, cada profesional, en el día a día, tiene un instrumento efectivo con el que neutralizar esta amenaza: seguir transmitiendo a las familias que la educación y la escuela más valiosa es la que pone el acento en las demandas de los niños y niñas, sin olvidar las demandas sociales, pero no condicionada por cuotas de mercado. Que aunque las leyes cambien y los ministros vengan y vayan con su cartera de soluciones prodigiosas, las razones de peso y las necesidades de la infancia son las que son. Que la escuela no es un puzzle de servicios y extras, sino un espacio y tiempo donde crecer juntos en el respeto hacia los ritmos, la estabilidad y el orden natural de las cosas. Seguir transmitiendo desde lo que se hace puede ser una de las medidas de mayor calado para hacer frente a esta ley sorpresa, y a las que estén por venir. ■

Infancia, Consejo de redacción de Andalucía

Diálogos sobre un artículo

«Si nadie juega con los más pequeños... el juego nunca se desarrollará»

La lectura del artículo «Jugando para conseguir habilidades académicas», genera un diálogo¹ reflexivo entre los miembros del Consejo de redacción de Navarra. ¿Cuál es el papel del adulto en el juego del niño?

Jugar es el placer de arriesgar con libertad.
Françoise Dolto

–Me gustaría que retomáramos la idea que abre el artículo, el dilema al que nos enfrentamos hoy las maestras de Educación Infantil y, por otra parte, la afirmación que realizan las autoras cuando plantean, en la parte final del mismo, «Si nadie juega con los más pequeños... el juego nunca se desarrollará». ¿Compartís esta afirmación?

–Sí, yo pienso que debe haber un adulto que juegue al juego del niño.

–¿Que entre en el juego del niño, quieres decir?

–Sí, eso es.

–A veces, cuando juegan, hay niños y niñas que permanecen demasiado tiempo en un juego sin que haya demasiados avances, y por eso es importante que entre la persona adulta para ayudarles a avanzar, a buscar nuevas posibilidades.

–Yo, sin embargo, he visto niños para los que no es necesario un adulto que juegue con ellos. Pienso que la función de esta persona adulta sería más la de dar presencia observando, interpretando y, si es posible,

documentando. Se trataría de esa persona que crea un escenario donde los pequeños juegan en grupitos pequeños, posibilita materiales

no estructurados, etc. También es cierto que en la evolución del juego influye si los niños y niñas se conocen, tienen una historia en común, comparten afectos... Además, creo que las educadoras pueden potenciar la iniciativa de los niños y niñas, evitando ellas iniciar los juegos.

–Desde esta perspectiva, entonces, el adulto no crea el juego; lo propone, lo potencia. Se trataría más de un posibilitador que de alguien que actúa como modelo. ¿Eso planteas?

–Yo quiero introducir una nueva variable: los materiales. Es cierto que, hoy día, en casa y en la escuela, al menos en el ciclo 3-6, las niñas y niños juegan más con materiales estructurados y muy poco con materiales que no tienen estructura y son polivalentes, como señalan las autoras.

–Lo comparto, pero mi duda, de nuevo, es el papel de la persona adulta. ¿Debe jugar con los niños, incorporarse a la actividad lúdica y ser «una más», o por el contrario su función únicamente es observar y documentar, sin incorporarse para nada a él?



–Yo pienso que la función realmente importante del adulto es promover situaciones de juego que propicien el crecer y, por tanto, el vivir.

–Es tan complejo... Me surge una nueva pregunta: ¿qué diríais que es, entonces, jugar?

–A mí me gusta mucho la definición que de este término da Françoise Dolto: «Jugar es el placer de arriesgar con libertad.»

–Bueno, yo creo que no hay tanta distancia entre lo que decís uno y otra. A mí lo que me llama la atención es la idea que señalan las autoras al final del artículo, cuando apuntan que una de las responsabilidades de las educadoras infantiles es «enseñar a los niños a jugar».

–Volvemos al principio. ¿De verdad creéis que los niños no saben jugar? Claro que sí saben, basta con que nos paremos a observarles y a documentar lo que vemos. Propongamos, creemos espacios, posibilitemos situaciones de juego y... ellos jugarán.

–Sí, pero a veces los niños nos piden una intervención directa: «Hazme, enséñame!» Y entonces ¿qué hacemos?

–Entonces, los adultos deberíamos plantear estrategias que les ayuden a avanzar, pero sin que se lo diéramos hecho. En definitiva, a que ellos mismos sean quienes busquen las respuestas y continúen haciéndose preguntas. De esto se trata el crecer con bienestar, ¿no?

Nota:

1. *Diálogo real entre Ana Araujo, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Nerea Luquin e Idoia Sara, el 3 de octubre de 2013.* ■

Infancia, Consejo de redacción en Navarra

El espacio de la escuela infantil

Un espacio potente y plural

En el diseño de los espacios y la disposición de los diferentes materiales en las escuelas infantiles, se esconde una cultura y valores que van implícitos en los maestros. La manera de entender y vivir en este mundo influyen en esta disposición, pero también muestran aquello que queremos que pase en ese espacio y qué valor le damos a todos y cada uno de los miembros que lo habitan. Y aún más, ¿ofrecemos oportunidades para que los niños también construyan este espacio?

Desde los inicios del diseño de las escuelas infantiles, se han constituido modalidades de organización de los espacios, diferentes a los diseños para escuelas de niños de más edad. Los espacios exteriores e interiores fueron diseñados para fomentar la organización de los niños para jugar, dibujar, hablar, modelar, dramatizar, conversar y cantar.

Más allá de la mesa redonda, que provoca las relaciones entre niños, había espacios para el juego simbólico, mesas y caballetes de pintura, alfombras para los juegos de construcción y estantes de libros e instrumentos musicales. Los maestros también diseñaron juegos para ampliar la experiencia sensorial, motora, imaginativa del mundo, evidenciando comprender que el aprendizaje de los niños se constituye a través de la relación corporal con el mundo y las personas en un contexto de vida colectiva.

Maria Carmen Silveira Barbosa

Toda esta definición del espacio sugiere una pedagogía de la primera infancia que emerge de la modernidad: la edad de la inocencia, serenidad, alegría, etc. Sigue el uso de los colores pastel o colores primarios, la selección de las imágenes, de los cuadros en las paredes, la organización de los juegos, los materiales, todo de acuerdo a la concepción de la infancia del siglo XIX.

A finales del siglo XX, muchos estudios reafirmaron la importancia del espacio en la construcción de las relaciones entre niños y en la elaboración de propuestas pedagógicas. La aportación italiana de la educación de la primera infancia, por ejemplo, definirá la arquitectura como un principio educativo en su organización, que permite a los maestros descentralizar la dirección del proceso educativo y estar con los niños observando sus acciones y ajustando la intervención a los momentos necesarios. Por lo tanto, podemos decir que en los últimos treinta años el tema de los espacios físicos ha sido la chispa que ha originado la reflexión de la práctica pedagógica en la educación, así como que se ha convertido en un parámetro importante para evaluar la calidad de la educación. Sin embargo, seamos conscientes de que el énfasis en la organización de los espacios puede conducirnos también a algunas trampas:

- pensar que sólo hay un modelo de organización espacial o un patrón estético para una escuela de educación infantil (sin tener en cuenta que este espacio por sí solo no puede generar una educación de calidad);
- crear espacios que no recogen la diversidad cultural, privando a los niños de un espacio que transmite la identidad social;
- espacios que afirman la neutralidad de los espacios físicos o afirman que no interfieren en los aspectos pedagógicos;
- o espacios en que los habitantes –especialmente los niños– no tienen la oportunidad de cambiar este espacio habitado por ellos;
- o incluso que el tiempo que se ofrece a los niños y maestros para disfrutar de estos espacios no se considera importante.

Con el objetivo de pensar con los maestros y maestras una manera de observar, cuidar y transformar los espacios de las escuelas infantiles, me permito compartir una reflexión sobre los espacios a partir de tres conceptos: *la anestesia*, *la aesthesia* y *la estética*.

La palabra *estética* se ha utilizado desde el siglo XVIII para describir el área de la filosofía que define *aquello que es bello*. No obstante, el término griego *aesthesis*, la referencia lingüística de la traducción de la palabra «estética», es un concepto más amplio. También incluye la *aesthesia*, es





decir, la relación del ser humano con el mundo, su capacidad de percibir para conseguir sensaciones, sentimientos, explorar y llevar a cabo acciones y movimientos. Y cuando se utiliza con el prefijo *an-* se transforma en lo contrario: la *aesthesia*, la anestesia o la incapacidad de sentir, la ausencia de sensaciones. Creo que esta aportación puede ayudar a los maestros a reflexionar sobre su lugar de trabajo junto con los niños, compañeros de trabajo y familias para ofrecer un espacio potente y plural. Una relación que se retroalimenta: la anestesia, momento de reflexión sobre cómo educa la escuela a través de sus diseños del espacio, la *aesthesia* como el tiempo para concebir los espacios no sólo pensando en los resultados que podemos obtener, sino también para dedicarlo a valorar el proceso —y las tensiones y distensiones que hay en este espacio— y fortalecer las relaciones vitales de energía con el mundo y construir juntos la estética como la pluralidad de bellezas.

La anestesia, acomodarnos en los *junk spaces*

Como hemos visto antes, la historia de la educación infantil se construye en Occidente sobre un imaginario social de lo que debía ser una escuela de educación infantil.



Sin embargo, en los últimos cincuenta años este modelo ha cambiado, y en la actualidad hay dos fuerzas que se intentan incorporar a este imaginario.

Por un lado la cultura de masas, especialmente los medios de comunicación, que ofrecen a los niños un bombardeo de imágenes que subjetivan, modelan y organizan las relaciones sociales.

Se han realizado diferentes estudios críticos sobre la homogeneización de los patrones estéticos mundiales promovida por la globalización, pero la gente parece cada vez más anestesiada,¹ inmersa y (con)formada en esta paralizadora estética. Una manera sutil de dominación que nos dice aquello que es o no es belleza, aquello apropiado, necesario e imprescindible, y trata de constituir una forma de ver y sentir, hecho que genera poco espacio para el pensamiento del receptor.

Los niños, las familias y los maestros están siendo brutalmente anes-
tesiados en estos *junk spaces* («espacios basura») de los que nos habla
Rem Koolhaas, convirtiendo las ciudades, las escuelas y la vida en una
sociedad de consumo. Pero ¿y los maestros? Algunos de ellos también
están dormidos, anes-
tesiados.

Por otro lado, existe un poder que se origina en la acción de los dife-
rentes grupos de actores sociales, incluyendo muchos maestros, que no
están de acuerdo con esto, y luchan para salir de la anestesia donde insis-
tentemente intentan ponerlos.

Observan el entorno en que trabajan, sus escuelas, sus salas: remiran
y reflexionan. El maestro se pregunta: ¿por qué este espacio, qué dice?,
¿quién lo eligió?, ¿para qué se había diseñado?, ¿qué valores transmite?,
¿qué relaciones de jerarquías se intuyen de su organización? Cada deta-
lle del espacio físico explica una historia, indica una opción de vida:
¿qué opción es ésta?, ¿es la opción que yo defiendo?, ¿es en lo que yo
creo?, ¿qué es lo que yo creo?

Pensar y traducir estas cuestiones en palabras, imágenes, escenas y com-
partirlas con los niños y compañeros que habitamos en este espacio para,
desde allí, romper el tejido, las intervenciones y descolonizar. Estar vivo,



en movimiento. Al final, como dice Anna Lia Galardini, «el espacio
revela la pedagogía, y la pedagogía se manifiesta en el espacio».

Si la escuela habitada por los maestros y los niños es un lugar que for-
ma, conocer cómo lo hace a través de la disposición espacial también
posibilita otra educación, nos permite transformarnos. Al transformar
el espacio, cambian las maneras de hacer, las relaciones y las concepcio-
nes y prácticas. En definitiva, se crean nuevos efectos en el grupo. Al
constituir una mirada atenta, creamos potencialidades para procurar
caminos *estésicos y estéticos*, y constituir entonces, como dice Milton
Santos, los seres humanos que animan las formas espaciales, dotándolas
de contenidos de vida.



La *aesthesis*, o inventar un lugar para el bienestar y crear

La *aesthesis* está relacionada con los sentimientos, la percepción sensible. Es lo que sentimos originalmente con el cuerpo, aquello visceral. Un cuerpo receptivo a aquello sonoro, a los olores, a los sabores, la mirada, el tacto. Si este cuerpo encuentra una arquitectura, un ambiente cálido, estimulante, y también personas que quieren *desanestesiarse*... entonces las referencias sobre el mundo, sobre la vida, pueden ser formas de expansión de ser y vivir.

A partir del contacto con la materialidad del mundo, los niños, como nos muestra Walter Benjamin, miran, piensan, investigan y experimentan, observan a sus compañeros, intervienen en el otro, conversan, revisan, organizan, crean sus colecciones, juegan, preguntan, construyen mundos, son poéticos... es decir, crean novedades en el mundo. Los niños, como los adultos, son seres imperfectos pero con capacidades. Todos somos inacabados.

Por eso es tan importante para la formación de la experiencia *aesthetica* reflexionar sobre el espacio físico y sus elementos —muebles, juguetes, objetos de decoración, colores, armario de pared—, ya que ello socializa, forma, y ofrece una lectura que será reinterpretada por los usuarios.

El cuidado del espacio no significa sólo invertir en lo que se considera apropiado para los niños, sino que ofrece, diariamente, la materialidad, las imágenes, los textos, invitando a dibujar alguna cosa en común, y el tiempo para dejar que los niños creen caminos. No es necesario preliminarmente establecer las rutinas y los puntos de llegada, pero sí dejar abierta la posibilidad que los niños, solos o en grupo, creen y diseñen caminos habilitados. Observar, esperar, demandar, instigar, siendo visible e invisible, para escuchar aquello que se silencia; este es el lugar del adulto con los niños. El adulto que piensa, orienta, observa, registra y cuestiona, construyendo experiencias de pensamiento continuas, con el cuerpo, con el movimiento y con la mente. Como

dicen en la pedagogía italiana, construir ambientes de vida para un contexto educativo.

Lo importante es situarse en una posición de desafío permanente para reflexionar sobre cuáles son las cualidades que pueden proporcionar un ambiente organizado para niños y adultos, para que puedan tener una experiencia estética que provoque una inflexión, un desvío, una interrogación sobre aquello que parece establecido. El material de reciclaje, los elementos de la naturaleza, la cultura material y simbólica de los diferentes pueblos, canciones, dichos y la cultura de masas pueden, con una reubicación, dejar sus limitaciones, renovando las experiencias sensibles.

El juego del cuerpo, sensible y narrativo con el mundo, es también un encuentro entre aquello estético; no solo es bonito, armonioso, pacífico, sino también emocionante, fuente de interrogantes. Los niños no son artistas o actores, pero hacen preguntas al mundo y ayudan a saltar el muro, como decía Malaguzzi. Los maestros también debemos saltar este muro.

Una estética que proporciona otros caminos

Como he comentado anteriormente, las discusiones teóricas sobre la estética se vincularon inicialmente con el arte (artes plásticas), sobre todo en un intento de definir las características de la belleza. La belleza como una emoción universal con criterios y estándares para definirla, constituyendo el canon de lo que es bello y construyendo una colonización estética.

Desde el principio del siglo pasado los movimientos de vanguardia tensaron la concepción de criterios universales y enriquecieron el mundo con una pluralidad de bellezas (y cosas feas) que se deriva de las diferentes culturas: al final todos los pueblos se han preocupado de lo simbólico, de aquello sensible, de la belleza.

En la escuela infantil, la arquitectura, la decoración, la disposición del espacio no puede ser la incorporación de un modelo acabado, cerrado, sistemático, sin abrir y sin espacios para el diálogo con los habitantes. Debe ser un espacio que exija la adhesión a algo, ya sea el patrón *kitsch* (plástico, muchos colores vivos y alta tecnología) o un estándar *cool* (colores suaves, madera, algodón). No importa.

La cuestión no es cerrarse en una estética universal, una arquitectura inmutable, o contrarrestar una estética singular, autóctona, casi imposible

en un mundo globalizado, sino abrirse a la hibridación y a la dimensión intercultural: otros colores, otras formas, otros materiales, otros objetos.

La educación infantil, por su condición de espacio público, protegido y de iniciación, puede contrarrestar la brutalidad del mundo real con la pluralidad de bellezas, produciendo intercambio de lenguas, la polifonía de voces y experiencias que se constituyen sensibles a registrarse como una colección de imágenes y experiencias.

Los espacios son parte del plan de vida, la historia de la construcción, la memoria; las entidades no son sagradas, inmutables. Las estancias, los pasillos, los jardines son espacios que, al modificarse, sugieren nuevas narrativas, nuevas metáforas, nuevas imágenes, y la fuerza de la imaginación, otras experiencias estéticas transgresoras del orden social. El entorno ofrece un sentido de la belleza, de sentirse vivo, de maravillarse con el mundo, como Dewey y Malaguzzi nos decían. De admiración no sólo por la armonía, sino también como una confrontación con la alteridad, como sorprendido con curiosidad e inquietud. Una inquietud que nos lleva a mover el mundo. ■

Nota:

1. Des de la escuela de Frankfurt a los estudios de la cultura visual, cada vez más sabemos hasta dónde la industria cultural realimenta la cultura consumista e individualista, afirmando elementos estereotipados, de género, raza, religión y clase social, y sugiriendo un estilo de vida enfocado a la sociedad capitalista.

Referencias bibliográficas:

- BENJAMIN, Walter. «O coleccionador». In: *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- KOOLHAAS, Rem. http://www.e-architect.co.uk/architects/rem_koolhaas.htm.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

Maria Carmen Silveira Barbosa, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul

Crítica a las actitudes antipedagógicas de algunos centros 0-3 (II)

El egocentrismo y la autoafirmación

Anular egocentrismo y no permitir las conductas de autoafirmación.

El «mío» y el «no»

Algunas educadoras no comprenden la importancia de la posesión como vía para poder compartir. Y reprimen, riñen y castigan a los niños que no «comparten» los juguetes. No comprenden que no se puede compartir lo que no se tiene; para entender el significado de compartir primero ha de saberse qué es tener, poseer. Si obligamos a los niños y a las niñas a compartir provocaremos el efecto contrario: aprenderán a compartir para complacer al adulto, pero lo harán por obligación, por coacción, pero sin haber interiorizado el valor de compartir. Seguramente en la intimidad y cuando no se sientan presionados por el adulto serán incapaces de compartir...

«También he visto quien sacraliza la idea del compartir (y hasta la palabra), de tal modo y manera que los niños o bien la repiten y utilizan "barriendo para dentro": "Oye, riñele a éste, que no quiere compartir la bicicleta conmigo" o bien la hacen servir de parapeto disimulador cuando están en presencia de los adultos, pero cuando creen estar solos vuelven a ese primitivismo de la edad, y hacen lo que quieren: "Si no me das zumo, no te invito a mi cumpleaños", o "Si no me das zumo, le diré a mi hermano que te pegue".

En esta segunda parte de la crítica a ciertas actitudes que se dan en algunas escuelas infantiles, la autora nos propone elementos de reflexión para abordar el egocentrismo y la autoafirmación de los niños y las niñas.

Bea Rodríguez Martínez



Incluso he visto quienes obligan a los niños a ceder, a repartir, a sentarse con quien no desean, a jugar con tal o cual compañero. Por qué tantas prisas si ellos, construyéndose paso a paso, en los avatares de la rica cotidianidad que vivimos en la escuela, pueden llegar a compartir partiendo de sus propios deseos o necesidades.» M. Carmen Díez Navarro. *El piso de abajo de mi escuela*. Ed. Graó, p. 26.

Compartir es un valor, no una imposición. Los valores no se aprenden por obligación; se aprenden, se interiorizan, observando a los modelos referentes. En estas edades es muy importante y necesario aprender a distinguir lo propio de lo ajeno, esto forma parte del proceso de individuación, del proceso de diferenciación del entorno. Para crearse una personalidad es necesario construir el «yo», el «ego», y para eso es imprescindible entender qué significa la etapa del egocentrismo. No debemos anularla ni reprimirla, debemos trabajar para entenderla y permitirla.

«[...] El niño asimila continuamente los otros a él, es decir, que al permanecer en la superficie de su conducta y de sus móviles, solo comprende a los otros reduciéndolos a su propio punto de vista y proyectando en ellos sus pensamientos y deseos. En tanto que no ha conquistado los instrumentos sociales de intercambio o com-

prensión mutuas y la disciplina que somete el "yo" a las reglas de la reciprocidad, el niño evidentemente no puede creerse más que el centro del mundo social y del mundo físico y juzgarlo todo por asimilación egocéntrica a sí mismo.

[...] El egocentrismo es digno de atención y constituye un fenómeno de importancia general desde el punto de vista intelectual. [...] El individuo permanece prisionero de su propio punto de vista, al que considera de forma natural como absoluto.» Jean Piaget. *Psicología y pedagogía*. Ed. Sarpe, p. 219-220.

Cuando el niño o la niña se aproximan a los dos años de edad surgen las palabras «mío» y «no». Los pedagogos y psicólogos saben que estos son dos grandes logros que devienen de una incipiente afirmación de sí mismo. Como bien explica Piaget, el niño *no puede* abstraerse de su propio punto de vista: no es que no quiera hacerlo, es que no puede hacerlo, no está maduro para descentrarse de sí mismo; la descentración se da a partir de los cinco o seis años, nunca antes. Y es una tarea compleja en la que podemos acompañar, pero que no podemos generar. No podemos forzar a un niño o una niña a descentrarse, a distanciarse de su propio punto de vista, ni podemos exigirle que entienda el punto de vista ajeno... antes de los cinco o seis años es totalmente imposible, por

lo tanto somos nosotras, las educadoras, las que debemos entender el significado de estos hechos y adaptar nuestras actitudes pedagógicas a ellos y ellas, y no al revés.

Cuando un niño o una niña dicen «mío» lo que están diciendo en realidad es «empiezo a entender que los objetos son algo separado de mí mismo, me empiezo a diferenciar del entorno y comienzo a entender que existe un "a fuera", sobre el que puedo ejercer cierto control». Pero este «a fuera» está todavía muy «a dentro» del niño, es decir, empieza a comprender que existe un «a fuera» pero no puede comprender todavía que ese espacio no le pertenece en exclusiva: el «a fuera» es una propiedad más, algo que le pertenece... Tardará muchos años en poder comprender otro punto de vista diferente a este.

«Podríamos decir que, para el niño, lo externo a él (el espacio exterior) es, en un principio, como una burbujita transportable, que va de dentro a fuera, que va donde va él, que está llena de madre (la mamá, la casa, el papá, los sonidos y objetos cercanos, la comida. El agua, el movimiento...), que solo busca el placer, que no sigue las leyes de la realidad física, sino de la seguridad afectiva, y que sólo jugando, manipulando y explorando, irá haciendo "extensiones" hacia el "afuera", añadiéndole muy poco a poco juguetes, personas, música, voces... que le irán acercando a la realidad física, objetiva, la de todos. [...] Con el tiempo, y con una adecuada intervención educativa, podrá irse des-centrando y pensando en otros espacios, otros cuidados, y otras necesidades que vayan más allá de sí mismo.» M. Carmen Díez Navarro. *El piso de abajo de mi escuela*. Ed. Graó, p. 88.

Por otro lado, en lo referente al «mío» también se da que el niño y la niña empiezan a diferenciar los objetos propios de los ajenos, adquisición bien importante si la tomamos desde el punto de vista del proceso de individuación. Al principio de esta etapa todo es «mío», y conforme pasa el tiempo el niño o la niña puede ir diferenciando cuáles son sus pertenencias y cuáles son las pertenencias de algún compañero, incluso puede llegar a saber de quién es cada abrigo o cada vaso... Este es un indicativo de que está interiorizando ciertos aspectos de la realidad, se da cuenta de

que existen relaciones de pertenencia, aunque no comprenda todo al respecto y lo vea bajo el prisma deformado de su natural egocentrismo.

La palabra «no» es una de las palabras que mayor alegría debería causar a las educadoras. La palabra «no» es sinónimo de «existo», «este soy yo», «existo independientemente de ti», lo cual implica un logro en la autonomía y un vínculo de apego seguro. Es un claro indicativo de que se está produciendo la afirmación de sí mismo, un indicativo de que ya existe una cierta noción de unidad corporal, es el inicio de la identidad, una incipiente idea de sí mismo como ser independiente y autónomo, capaz de tener deseos propios y no necesitar estar de





acuerdo con los adultos de referencia, sin que eso implique ser despreciado o no querido por ello. Cuando un niño o niña de dos años se afianzan en la aventura de ser ellos mismos, tenemos que comprender y sobre todo alegrarnos de que no les guste lo mismo que a nosotros. Empiezan a tener gustos, preferencias y apetencias diferentes a las nuestras, que son las suyas propias y les corresponden por legitimidad absoluta. Esto tendría que promoverse intencionadamente desde cualquier ámbito pedagógico. La afirmación de sí mismo en un ambiente permisivo en el que se puedan atrever a ser es la base para una futura autoestima de calidad.

«El descubrimiento de su propia identidad se producirá desde nuestro reconocimiento a sus acciones y emociones. Reconocimiento entendido no como valoración, sino como ajuste y representación. Reconocimiento entendido como devolución. Ello no es sólo una actitud que llena de cariño la actividad educadora: es un conjunto de estrategias e intencionalidades.

Son los espacios, materiales y tiempos dedicados a la escucha y devolución de sensaciones y emociones: el maestro o educador que le habla al niño de lo que éste está viviendo, el maestro o educador que le permite verse reflejado (y entenderlo así) en las acciones

y emociones de los demás, el maestro o educador que le descubre el sentido de las sensaciones de miedo, de alegría, de dolor, y les da respuesta sin esconderlas ni pretender que no deben existir (negar la realidad del miedo, del dolor... es negar parte de uno mismo).» Vicenç Arnaiz. «Concepción y bases metodológicas de la educación corporal.» *Aula de Innovación Educativa*, núm. 23 (febrero de 1994).

Debemos respetar a los niños y a las niñas cuando nos dicen «no» y no tomárnoslo como una afrenta personal, no tomarlo como un signo de desobediencia o desacato a la autoridad. Pero para esto se hace necesario un trabajo profundo de la educadora en lo referente al tema de la autoridad y los límites. Debemos respetar sus «noes», pero no todos los «noes»; es decir, debemos trabajar entre la permisividad estructurante de la personalidad y los límites bien establecidos y no castradores.

Me explicaré. Cuando decimos «no» a un niño o una niña, lo viven como una negación a su persona. Si pensamos sobre ello, a los adultos —en especial a los que no se han preocupado de trabajar su educación emocional— a menudo nos puede pasar lo mismo, es decir, cuando alguien nos niega alguna cosa nos lo tomamos como algo personal, nos creemos o nos sentimos rechazados por esa persona, cuando tal vez esa persona sólo ha negado algo concreto de nosotros, por ejemplo una actitud. Desaprobar una actitud de alguien no significa desaprobación a esa persona. Desgraciadamente la educación emocional que recibimos en la infancia no nos permite hacer esta distinción, y puede llevarnos años de terapia entenderla.

Volviendo al tema, respecto a los «noes» es importante permitir que ellos sientan que su palabra es escuchada y que sus apetencias son respetadas. Pero también es importante que empiecen a comprender que en el mundo hay cosas que no pueden conseguirse. Es importante trabajar la frustración, que aprendan a frustrarse, pero no de una manera grosera y sin sentido, no frustrarlos sin más para que aprendan, sino a través de establecer ciertos límites claros y siempre ofreciendo alternativas y poniendo palabras a sus emociones. Esto es la base de la educación emocional: poner palabras a sus emociones para que puedan entender qué les está ocurriendo cuando se sienten invadidos por una emoción como el enfado o la rabia, o el miedo... y para que puedan aprender a mane-

jar esas emociones. Lo explicaré con un ejemplo. Fulanita no quiere ponerse el abrigo para ir al patio y dice «no» rotundamente cuando su educadora trata de ponerle el abrigo. Pueden darse varias opciones. La más típica es que la educadora se enfada y a la fuerza pone el abrigo a Fulanita, que llora y se siente vejada y además es regañada por su comportamiento. Otra opción podría ser: «Bueno, Julia, ¿no quieres ponerte el abrigo? Está bien, no te lo pongas si no quieres, pero has de saber que sin abrigo no puedes ir al patio, y continuar sin enojo, sin desprecio, con total calma, poniendo el abrigo de los demás niños. Al terminar, podemos preguntar de nuevo a la niña: ¿vienes al patio con nosotros? Lo más probable es que acceda a ponerse el abrigo (pues se ha sentido respetada en el no). Y si no es así debemos mantener muy firme nuestra postura: «No puedes ir al patio sin abrigo, pero puedes ponértelo cuando quieras ir.» Las frustraciones en los deseos siempre deben ir acompañadas de una alternativa: «no, pero», o «sí, pero». «NO puedes meter los dedos en un enchufe, PERO SÍ puedes meterlos en... (y ofrecer diverso material en el que probar los límites y posibilidades de su cuerpo, como es introducir los dedos en orificios)», siempre hablando con claridad, manteniendo firme la postura y ofreciendo una alternativa. Si la rabieta no se evita por estos medios, entonces debemos poner palabras a su enfado, por ejemplo: «Uy, veo que te has enfadado mucho. Es normal que estés enfadado, no es agradable no conseguir lo que quieres, entiendo tu enfado», de esta manera nuestra reacción le ayuda a entender qué le está pasando y a ponerle nombre, «enfado». Además, no le hacemos sentir mal por enfadarse, sino que entendemos que es algo que ocurre: cuando nos frustramos nos podemos sentir enfadados... o tristes... o... rabiosos... o... cada cual tenemos nuestra propia manera de afrontar la frustración, dejemos que ellos descubran las suyas propias. Explicarles lo que les está ocurriendo y no culparles por sentirse enfadados, legitimando su derecho a tener reacciones ante los hechos que les frustran, les ayudará a comprender la realidad y a calmarse. En ocasiones sólo esto es suficiente para que se termine la rabieta.

Aquí os dejo un extracto de uno de los maravillosos libros de M. Carmen Díez (sobre niños de 3 a 6 años). Como veis, cada uno tenemos nuestra propia manera para calmarnos ante las sensaciones desagradables, como la rabia...

«El valor de expresar lo que uno siente»

Una tarde, a la hora de merendar, me sorprendió una pregunta que Rubén me formulaba como portavoz de todos:

–Oye, en el patio hemos hablado de lo que hacemos cuando estamos «enrabiados», y queremos saber también lo que haces tú.

–Bueno, yo os digo a vosotros lo mío, y vosotros a mí lo vuestro, ¿de acuerdo?

Ante su asentimiento, les conté que cuando estaba nerviosa salía a caminar si podía, que otras veces me ponía a chillar de muy mal humor y que en las peores ocasiones me callaba en seco.

Ellos fueron diciendo entonces lo suyo:

- Ignacio: «Yo si tengo rabia me la aguanto.»
- Claudia: «Yo le pego a mi madre.»
- Jam: «Yo a mi hermano.»
- Rubén: «Yo lloro y digo palabrotas.»
- Manuel: «Yo veo una peli que me guste.»
- Laura: «Oye, y chillas también, que a mí me chillaste un día.»
- Claudia: «Yo me chupo el dedo.»
- Marina: «A mí me engañan para que se me pase la rabia. Me dicen que me van a contar un cuento y es mentira.»
- Marina B: «A mí se me va la rabia o jugando o perdonando.»
- M.C.: «¿Seguro que se te quita perdonando?»
- Marina B: «Bueno, un día no, y le di un bocado a mi hermano y se me cayó el diente que se me movía.»
- Marta: «Yo chillo.»
- Yara: «Ya, ya te oímos.»
- Clara: «Yo lloro y me peleo con alguien.»
- Joel: «Yo miro por la ventana.»

Recursos no les faltan... pero no es fácil.

Lo que propongo es que nos convenzamos de una vez por todas de que los principales valores que hay en la escuela son los propios niños. Con sus diferencias, sus características, sus peculiaridades. Con su autoestima tan necesitada de riego. Con sus ideas, repetidas y nuevas a un tiempo. Con la vida que traen y que convocan. Vayamos, pues, a

su ritmo y manera, que en esto es de cierta parsimonia. Pero vayamos poniendo también algo nuestro: abriendo hambres.» M. Carmen Díez Navarro. *El piso de abajo, de mi escuela*. Ed Graó, p. 30.

Y aquí otra cita sobre la importancia de constituirse un «yo» estable, que se consigue –entre otras maneras– siendo respetado en las conductas de autoafirmación:

«[...] Si no se posee el «yo», si no se es dueño de él, no se puede descubrir la potencialidad liberadora del servicio y la generosidad y se cae en la trampa de pretender lograr «la felicidad» a partir de sí únicamente. A falta de un «yo» consistente, autónomo, libre, hay que afirmarse a través de apariencias, de modelos y valoraciones externas (las del sistema): dinero, fama, poder. El sistema social impone con múltiples presiones un modo de ser-persona-en-el-mundo estereotipado, exaltando el triunfo individual y materialista, pero paradójicamente rechaza toda diferenciación (base de una rica integración) a través de mil mecanismos: prejuicios, tabúes, propagandas, modas, opinión pública... Todo ello constituye una sutil telaraña que va coaccionando al ser e impide actuar libremente. La educación tradicional y su escuela se convierten en uno de los puntos de apoyo más importantes de la enajenación, de sometimiento acrítico, de domesticación, de indiferenciación.» Mariano Moragues R. *Educación para el autogobierno*. Editorial Tarea, p. 92.

Hay que brindar una educación que se fundamente primordialmente en actitudes vitales, y no tanto en un saber abstracto; hay que enseñar «a ser».

Mariano Moragues

Bibliografía

DÍEZ Navarro, M. Carmen. *El piso de abajo de mi escuela*. Barcelona: Editorial Graó, 2002.

PIAGET, Jean. *Psicología y pedagogía*. Madrid: Sarpe Editorial, 1983.

ARNAIZ, Vicenç. «Concepción y bases metodológicas de la educación corporal.» *Aula de Innovación Educativa*, núm. 23 (febrero de 1994).

MORAGUES, Mariano. *Educación para el autogobierno*. Lima: Editorial Tarea, 1989.

Bea Rodríguez Martínez, psicomotricista y maestra infantil

La pedagogía del moco

La manera como hablamos, tocamos o miramos a un niño forma parte del respeto y marca la diferencia de la calidad educativa. ¿Cómo se concreta ese respeto descrito en nuestros proyectos educativos en la vida cotidiana? A través de una acción sencilla se nos ofrece la posibilidad de reflexión sobre los gestos y actitudes del día a día que hacen visible nuestra coherencia o incoherencia pedagógica con el proyecto educativo.

Alfredo Hoyuelos

Cada vez estoy más convencido de que la verdadera calidad educativa emerge en los pequeños gestos cotidianos que vivimos en la escuela y que, sobre todo, se expresa en un tipo de actitud de la y del profesional, y en una forma de entender la relación de la persona adulta con cada niño o niña, basada en el respeto, buen trato y en la mutua confianza.

Tal vez sean palabras bonitas que necesitan aterrizar en experiencias y prácticas concretas. Situémonos, a modo de ejemplo, en grupo de lactantes: niños y niñas de 4 a 10 meses (edad de inicio) en posturas corporales deseablemente diversas (boca arriba, boca abajo, de medio lado, a gatas, sentados...).

En esta situación es muy normal que algunos o algunas tengan mocos.

Lo importante es cómo procedemos a limpiarlos. Catherine L'Ecuyer, en un extraordinario libro titulado *Educación en el asombro*, distingue entre la rutina y el ritual. Afirma que la rutina, como una repetición monótona de actos mecánicos inconscientes, aburridos y sin sentido, puede alienar a niños, niñas y personas adultas. En cambio, la rutina con sentido y humanizada es lo que ella llama ritual. Y cita un momento extraordinario de *El Principito*:

«—¿Qué es un ritual?»

—Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días; una hora de las otras horas.»

En este sentido, cada vez que tenemos que limpiar mocos tendría que ser un acto amoroso en forma de ritual, con sentido educativo. Todo lo contrario a tantos mocos robados sorpresivamente, sin previo aviso, sin encuentro significativo.

Es una oportunidad extraordinaria de comunicación con cada criatura y una forma de establecer un vínculo seguro.

Propongo (es lo que he probado en la práctica), sin rigideces, una serie de elementos a tener en cuenta que tienen que ser actualizados y revisados en cada situación y en cada momento. No es deseable que estos aspectos sean tomados como una receta conductual, sino como la forma visible de una cualidad consciente basada en una intención y en un tono educativo específico:

- Creo primordial ponernos a la altura de los ojos de cada niño o niña, frontalmente si es posible, para crear una forma de relación más intensa, cercana y cómoda.
- Es importante, antes de actuar, buscar la mirada del niño para poder «encontrarnos».
- Pedir permiso para limpiar los mocos es un acto ético. Si le preguntamos



al niño si quiere que le limpiemos estamos obligados a admitir su decisión. Si deseamos limpiarle es más honesto decirle que lo vamos hacer de forma descriptiva. Lo importante es anticiparle, avisarle lo que va a venir y descubrir su iniciativa.

- Es necesario enseñarle el pañuelo antes de proceder para que sepa con qué le vamos a tocar.
- Todo necesita tiempo, espera. Es un acto «sagrado» que el niño o la niña pueden aceptar sin prisas, con dedicación e intensidad.
- Es un acto que tenemos que llevar a cabo con delicadeza y suavidad. Por ejemplo, es mejor limpiar primero un agujero de la nariz y luego otro para evitar, al taponar los dos, dejar sin respiración al niño o a la niña.

Se me podrá alegar que cómo hacer todo esto con las inhumanas ratios, con tantos mocos. Es cierto. Sólo puedo decir que la profesionalidad y el respeto deben acompañar cada situación educativa en cada contexto. Sólo puedo decir que veo casi todos los días, en las mismas condiciones organizativas, que hay educadoras que los tienen en cuenta y otras que no.

He comprobado que con estos criterios profesionales el acto tan desagradable para algunos niños y niñas de limpiar los mocos se puede convertir en un acto aceptado con placer, asombro y magia, como si fuese una caricia sensible, un contacto *con tacto*.

Una buena idea, también, es pensar en nosotros mismos y en corporizar cómo nos gustaría que nos quitaran los mocos... si un día lo necesitamos y exigimos nuestros derechos. ■

Alfredo Hoyuelos
Doctor europeo en Filosofía
y Ciencias de la Educación

*Escuela Infantil Municipal
Mendillorri de Pamplona
Fotografías realizadas por: Alfredo Hoyuelos*

Dibujo infantil, herramienta esencial en el **desarrollo** y el aprendizaje

En este artículo queremos compartir lo que significa el dibujo infantil, libre o sugerido, en nuestra metodología de trabajo. Es un material privilegiado para aproximarnos a niñas y niños en las tareas de nuestro quehacer educativo. Tras una introducción sobre aspectos relevantes del dibujo, presentamos unos casos prácticos.

**María Remedios Molina Balseira
Antonio Rodríguez Ramírez**

«Con esta actividad el niño está trabajando la...» es una frase que está cada vez más presente en la justificación del currículo infantil. Nosotros no vamos en esa línea de acción pedagógica. Queremos presentar una mirada en la que niñas y niños experimentan, juegan, dialogan, se autorregulan, disfrutan, conviven... en definitiva aprenden. Y esto no es trabajar, sino explorar y vivir. Que los niños y niñas trabajen no está recogido en los derechos fundamentales de la infancia.

Llevamos muchos años en la Educación Infantil, y desde el principio nos fascinó la copernicana evolución de la capacidad de representación en el dibujo espontáneo. Por ello el tema del dibujo se constituyó en objeto de estudio, investigación, reflexión y práctica de aprendizaje, y tenemos algunas conclusiones claras que queremos compartir con vosotros.

Sabemos de la magia representativa del dibujo, y de la inquietud que siembra en muchos profesionales. Es nuestra intención abrir en la revista *Infancia* un espacio dedicado al dibujo y gesto gráfico que nos permita compartir todo aquello que cada uno está viviendo en su diaria experiencia profesional.

En esta sección no queremos hacer una interpretación psicológica, sino realizar una mirada pedagógica y didáctica, aproximarnos a la capacidad de

representar sobre papel u otro soporte aquello que se tiene en la mente, tarea evolutiva y compleja que necesita desarrollar estrategias cognitivas para trasladar una vivencia o experiencia mental a una representación gráfica en las coordenadas horizontales y verticales.

Contemplamos el dibujo libre como un material en el que podemos observar evolutivamente el nivel de desarrollo infantil, así como una herramienta que contribuye al mismo desarrollo y al aprendizaje. Aspectos como la evolución y madurez del trazo, el contenido de los propios dibujos, la complejidad figurativa, la evolución de la figura humana representada, la ubicación figurativa en el papel, etc., son claros indicadores del proceso de desarrollo. Las escenas representadas nos informan de la magnitud y secuencias del proceso de aprendizaje. Lo ejemplificamos más abajo.

El dibujo también se convierte en una herramienta de relación natural entre los iguales, así como una forma de enseñanza entre los mismos niños y niñas, y de colaboración, que hemos de saber aprovechar.

Es frecuente ver que los adultos, familia y docentes, lo infravaloremos o no le demos suficiente importancia. No se le da valor al principal gesto gráfico, que es el garabato. Este simple gesto gráfico nos produce cierta ansiedad,

en el camino de que representen rápido y con la estética propia del adulto, no permitiendo así que el niño explore suficientemente y madure su propio gesto comunicativo, en el plano bidimensional del papel u otro formato.

Desde esta perspectiva, nosotros consideramos el dibujo infantil como una actividad esencial en nuestra metodología, como una herramienta para desarrollar los proyectos de clase, como una guía para la evaluación y como un resorte para su desarrollo afectivo, comunicativo y personal.

Las miradas conjuntas sobre la lectura de estos dibujos que presentamos han hecho posible un rico debate sobre el desarrollo y los aprendizajes, especialmente a la hora de buscar explicaciones sobre las escenas que se presentan y sobre las capacidades y estrategias cognitivas que lo han hecho posible.

No queremos añadir más, solo mostrar ejemplos de nuestro proceder en este tema, avanzando repercusiones sobre los aspectos metodológicos y didácticos. Todos los ejemplos que se presentan se han producido en situaciones del grupo, sobre las experiencias que se realizan y las propias inquietudes e intereses infantiles. No debemos olvidar que los niños dibujan para comunicar y mostrar, o mostrarse a sí mismos, a través del placer que supone, en la mayoría de los casos, la representación gráfica y pictórica.

Veamos todo esto en unos ejemplos concretos. Os animamos a compartir en la revista otros ejemplos de dibujos infantiles y lo que vosotras veis en ellos, con la seguridad de que todos y todas podremos enriquecernos.

El prodigio de la evolución

Garabato. Rocío (3 años y 5 meses)

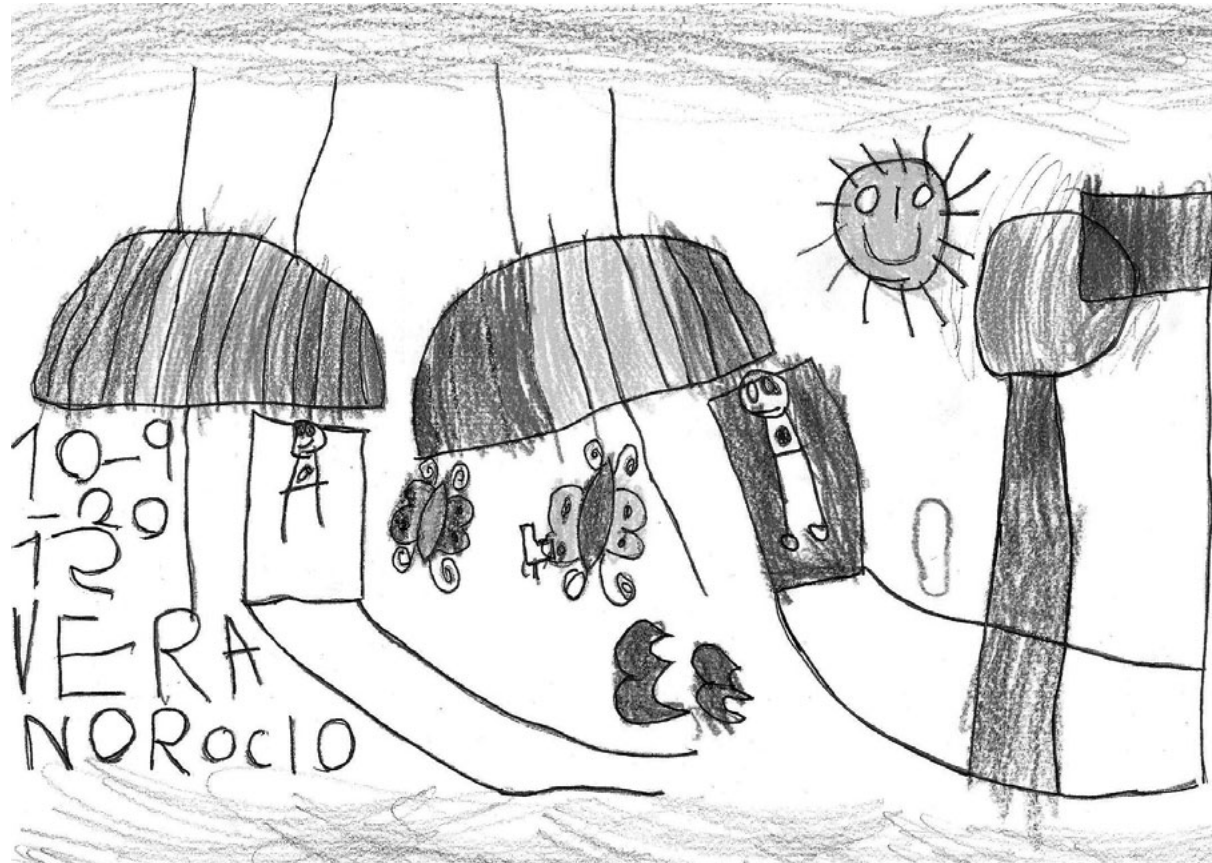


Son los primeros días del curso y de escolarización en 3 años. Ella deambula por los rincones de juego, se detiene en el escritorio y hace un dibujo. La maestra previamente le ha preguntado a qué ha jugado, y le sugiere que ponga su nombre en el papel para que luego sepamos de quién es. Tras escribirlo, la maestra le dice que no entiende su letra y se lo escribe debajo.

En un primer momento experimenta sobre la hoja con los rotuladores, más tarde envuelve todo con sucesivas líneas, que indican la proximidad de la aparición del dibujo figurativo. Se aprecia que Rocío está en un momento de desarrollo adecuado a su edad, al explorar las dimensiones, los materiales, los espacios... Su nombre es importante, no lo tapa con otros trazos o dibujos. Ya diferencia dibujo y escritura, como se aprecia en el trazo continuo indiferenciado de su nombre.

Escena en playa.

Rocío (5 años y 8 meses)



Es el primer día de curso de la clase de 5 años. Después de contar en asamblea lo que ha hecho este verano, Rocío va a dibujarlo.

Representa la línea de cielo y de tierra con el mar. Las varillas de la sombrilla están trazadas en paralelo, no confluyen en un punto como en la realidad representada; aún no está capacitada para apreciar esta diferencia. La mayoría de las líneas guardan el paralelismo, incluidos los caminitos imaginarios que van de la toalla al mar.

Destaca la bandera roja, y claro, no hay nadie metido en el agua. Bandera y árbol se superponen en transparencias. Además, dibuja dos mariposas que copia de otro compañero que le ha enseñado a hacerlas. La escena está totalmente estructurada. Copia la fecha y la leyenda «verano» escritas en la pizarra y su nombre de memoria: ya lo ha aprendido con todas las letras, todas están escritas de manera correlativa, y ordena la escritura de izquierda a derecha.

La comparación de los dibujos 1 y 2 nos indican dos momentos del proceso de representar la realidad, bien a través de dibujos o de escritura o ambos. Podemos apreciar una revolución representativa que nos da idea del normal proceso de desarrollo, y nos da la certeza de que la metodología empleada afianza el propio potencial de desarrollo infantil y permite un abordaje de pensamiento lateral en la solución de tareas, permitiendo la creatividad y la originalidad en la solución representativa. ■

María Remedios Molina
Antonio Rodríguez

Escuchamos a los niños y niñas

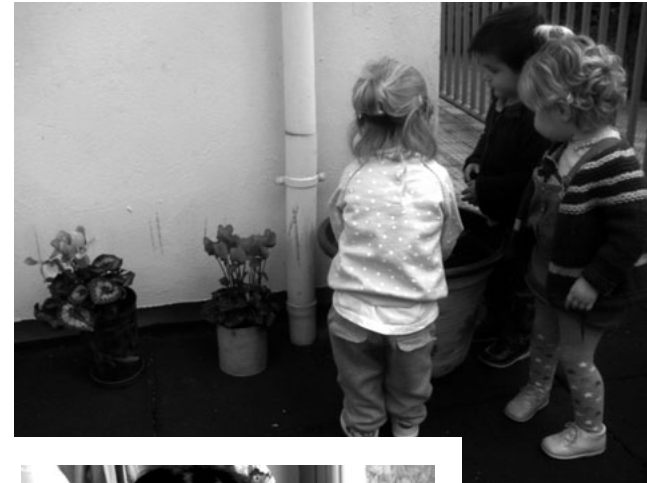
Había comenzado el curso y decidimos entre todos y todas dar vida a un bonito jardín que diera color y transformara el espacio exterior. Para ello íbamos a participar todos, los niños y niñas, las familias, los compañeros de otros cursos que se quisieran sumar a la idea y, en general, todo aquel que quisiera colaborar en el proyecto.

Las aportaciones no se hicieron esperar: utensilios necesarios, flores y plantas de exterior y de interior fueron llegando, y sobre todo había muchas ganas e ilusión para empezar a trabajar. Decoramos tiestos, piedras y piñas para que acompañaran a nuestras flores. Y llegó el momento de plantar, trasplantar, echar tierra, regar y una gran cantidad de procesos, pero que a la vez resultaron ser un tanto limitados. ¿Y por qué? Porque los niños y niñas nos pidieron más. No lo dijeron verbalmente, pero sus acciones, necesidades y deseos nos lo contaban. En esos momentos, no podían ser libres para actuar, ya que «había que hacer» ciertas cosas, como echar tierra, plantar la flor, cubrir y regar, sin más opciones de crear, de manipular, de experimentar.

De ahí que creáramos un nuevo espacio en nuestra clase. En una mesa, simplemente dejamos dos bandejas, una de ellas con tierra y la otra con elementos diversos como botes, envases variados, coladores, embudos y multitud de materiales que han ido variando a lo largo del tiempo, incluyendo tiestos y algunas flores.

Ha sido sorprendente la acogida de este espacio tan sencillo. Los niños y niñas disfrutaban manipulando libremente, y además son los protagonistas principales de la evolución de su actividad, puesto que son ellos quienes han incluido en los contenedores animales, palas y tractores, piedras y palos, mostrándonos una vez más que si les «escuchamos» podremos adecuar mucho mejor nuestras intervenciones y nos podremos ajustar mucho más a ellos y ellas.

Infancia, Consejo de redacción de Cantabria



Una **experiencia** maravillosa

Nuestra escuela es un centro público de la Comunidad de Madrid, ubicado en el municipio de Arroyomolinos. Es un centro relativamente joven, tanto en su andadura como en su plantilla, puesto que el propio entorno lo es. En el CEIP Legazpi es donde se desarrolla esta experiencia, concretamente en los grupos de 5 años: un total de 108 niños y niñas, sus familias y sus 4 maestras, que decidieron investigar sobre «Los dragones».

Cuando iniciamos este proyecto, en los primeros días del curso, no podíamos sospechar que conseguiríamos despertar un dragón, ver su cueva, conocer a las damas y los caballeros que habitan los castillos, a las princesas, a sus juglares, bufones, cocineros, jorobados... todos los habitantes de un precioso castillo medieval.

Una mañana de octubre el dragón Brasas nos envió una carta a nuestras clases. Nosotros queríamos saber muchas cosas sobre los dragones: cómo eran, dónde vivían, qué comían... multitud de interrogantes se amontonaban en las mentes de los niños y niñas, los cuales se iban traduciendo en multitud de preguntas que debíamos investigar para conocer sus respuestas.

Esta historia trata de relaciones, de las emociones y los sentimientos que se generan cuando una comunidad educativa se vuelca para construir aprendizajes todos juntos, cuando la magia es más importante que el saber, cuando los adultos juegan y se sienten niños y los niños imaginan para aprender.

Lourdes Quero

No creo necesario hacer una larga exposición acerca de las bondades del trabajo por proyectos, puesto que es ampliamente conocido su interés y aceptación entre los maestros, pero sí reiterar la importancia de la implicación y participación de los niños en su propio proceso de aprendizaje. Esta metodología facilita esta participación imprescindible, despierta su curiosidad y pone en funcionamiento mecanismos cognitivos que se van desarrollando para crear, para construir los aprendizajes.

Ante tal cantidad de preguntas sin respuesta, nos pusimos manos a la obra y comenzamos a investigar. Escribimos a las familias y les pedimos su ayuda para ir buscando cosas que nos interesaran, en la biblioteca municipal, en los libros de casa, en los cuentos, a través de internet... Poco a poco fuimos documentando el tema y pudimos ir estableciendo algunas conclusiones que confirmaban o refutaban nuestras hipótesis iniciales. Pero lo más importante fue que, poco a poco, las familias iban ilusionándose, sintiéndose cada vez más integradas en el proyecto, otro de nuestros grandes objetivos.

A través de distintas formas de comunicación, les hicimos llegar nuestro sentir, abriendo las puertas de la escuela a sus propuestas, a su colaboración directa, a sus pensamientos y a sus palabras. Organizamos distintas



actividades con su participación, que fuimos realizando a lo largo del trimestre. Contamos cuentos, realizamos distintos talleres para ir adecuándonos a la época: de disfraces, de escudos, de gorras y coronas para todos nuestros caballeros y caballeras, príncipes y princesas; de marcapáginas; construimos un dragón de dos cabezas que nos ayudara a recordar por dónde vamos en nuestros cuentos; fabricamos cada uno un talismán para atraer dragones buenos y espantar lo que no nos gusta, y también marionetas, para tener en casa nuestro propio dragón con el que jugar.

Al mismo tiempo, introdujimos nuevos materiales en los rincones: disfraces, marionetas, juegos de mesa, cuentos; incluso Brasas, el dragón, vino a vivir a nuestra clase. Inventamos canciones, poesías, adivinanzas, saludos; aprendimos algunas danzas de la época, juegos medievales...

A medida que transcurrían los días, nos sentíamos todos más motivados. Los niños y niñas no paraban de descubrir cosas, las familias veían cómo es posible transmitir el ansia de aprender las cosas más sorprendentes, como nuestro amigo Miguel, que un buen día nos preguntó, muy serio: «¿Los dragones tienen un músculo que se llama esternocleidomastoideo?» Por supuesto, tuvimos que investigar el esqueleto y los músculos de los dragones, y nuestro esqueleto y nuestros músculos, hasta descubrir que nosotros sí lo tenemos pero ellos no.



Descubrimos que ponen huevos y que no nacen de sus mamás como nosotros; que son tan grandes que no los podemos medir con las manos, ni con los pies, ni siquiera con nuestro cuerpo, y eso que lo intentamos con uno que nos habíamos fabricado; que pueden vivir en muchos países que son diferentes al nuestro; que pueden tener distintos colores de la piel, como nosotros, aunque nosotros no somos rojos o verdes; que algunos son buenos y otros no tanto, y fue un gran motivo de preocupación averiguar que algunos comen princesas. Decidimos entre todos hacer un conjuro para espantar a estos y convertirlos en dragones vegetarianos para podernos vestir de princesas.

Trabajamos, aprendimos, compartimos, jugamos, disfrutamos. Aprendimos muchísimas cosas sobre los dragones pero también sobre nosotros mismos, aprendimos a compartir nuestros descubrimientos, a ayudarnos a poner el disfraz, a no tener miedo de la oscuridad o los dragones comeprincesas, a buscar soluciones con nuestro grupo, a pensar para el colectivo... y en este camino los adultos implicados, las familias y las maestras, nos fuimos acercando más y más, estrechamos nuestros lazos, perdimos la vergüenza al ridículo, abrimos nuestros corazones y apartamos las diferencias para ser parte de la magia del proyecto.



Y así, un día de noviembre nos fuimos a conocer un castillo de verdad, el castillo de Batres, situado en dicha localidad, muy próxima a nuestra escuela. La empresa gestora del castillo se prestó desde el primer momento a hacer especial esta visita, proporcionándonos todo tipo de facilidades y recursos para hacerla diferente. El lugar, mágico y lleno de encanto, fue la excusa perfecta para que las familias desarrollaran y mostraran toda su creatividad, imaginación y dulzura, haciendo de esta excursión un recuerdo inolvidable.

Las familias se pusieron manos a la obra y trabajaron unidas, con ilusión e imaginación para conseguir recrear el ambiente de un castillo medieval. Ellas solas se organizaron y coordinaron para brindarnos una experiencia maravillosa.

Llegado el día, nos trasladamos al castillo, el cual está rodeado de un espectacular jardín, donde nos esperaban los juglares para conducirnos hasta las puertas. Por el camino recitamos el conjuro que habíamos aprendido para que los dragones se dejen ver, y les enviamos nuestro cariño a través de los polvos mágicos que cada uno llevaba en su mano. Nos detuvimos frente

a las grandes escaleras, donde nos esperaban el ama del castillo y el Gran Chambelán, que nos dio la bienvenida y nos invitó a pasar.

Las caritas de expectación y de asombro de los niños se convirtieron en alegría y regocijo cuando se abrieron las puertas y pudimos ver lo que había tras ellas: un mundo mágico donde la princesa y sus damas se acompañan de grandes pompas de jabón, caballeros de armadura, bailes en el gran salón, escaleras, recovecos, tapices, pinturas, salas que son toda una aventura, donde se cuentan cuentos o se esconde un dragón que cuida sus huevos. Todo ello lo pudimos ver, disfrutamos y lograron sorprendernos. La emoción que se masticaba en el ambiente no la puedo describir, pero sí puedo decir que a algunas personas incluso se nos escaparon las lágrimas.

Nos organizamos en pequeños grupos, ya que disponíamos de muchísimos apoyos, y los niños fueron realizando las distintas actividades como una gimcana. En el patio del castillo se encontraban la princesa y sus damas, que nos explicaron cuáles eran sus trabajos, por qué se vestían

así y qué hacían allí, al lado del pozo. Los caballeros nos acompañaron para enseñarnos la sala de armas. Nos contaron cómo se llamaban las que tenían y a qué se dedicaban los caballeros de la época. También en el gran salón, cuyas chimeneas estaban encendidas por cortesía del castillo, las damas nos mostraron sus danzas con música medieval y nos invitaron a participar. Poco a poco fuimos recorriendo todo el castillo. En el salón de las pinturas, cada grupo colaboró para crear un gran dragón que luego nos llevamos a la escuela. En la bodega, oscura y subterránea, pudimos ver sólo un poquito al dragón y también sus grandes huevos. Los cuidaba con mucho mimo, y a pesar de la oscuridad y el silencio los niños no se asustaron. Las familias utilizaron luz negra y cartulinas fluorescentes para recrearlo, y en realidad no se veía todo un dragón, sólo algunas partes, que ellos movían en la oscuridad. En el salón de los tapices, nos maquillaron para pasar a la gran carpa, donde una cuentacuentos nos contó una adaptación de un cuento medieval. En los jardines, los juglares nos acompañaban para tomar el desayuno. El día pasó volando, y desde el autobús, llenos de pena, dijimos adiós al castillo y sus personajes, que se quedaron a desmontar todo.

Esta magnífica puesta en escena se llevó a cabo por 60 adultos, padres, madres, tíos y tías, abuelos y abuelas, todos ellos implicados y con una



tarea concreta a realizar, perfectamente coordinados para que todo fuera sencillamente espectacular. Si os interesa ver una muestra podéis buscar en Internet «Teatro castillo de Batres-youtube», y encontrareis un vídeo que refleja lo que allí sucedió, desde la llegada de los «actores», las familias, la caracterización, la llegada de los niños, lo que hicieron... Resumiendo, la magia de lo que allí sucedió. Nada había quedado al azar: guiones, attrezzo, luces, sonido... magnífico. Los niños, encantados, y las maestras, más.

De vuelta a la escuela, había tantas cosas que contar, que dibujar, que explicar, tantas emociones que expresar. Todo ello nos sirvió para conocer muchas más cosas del medieval, compararlas con las actuales y sacar nuestras conclusiones.

Con mucha pena, nos íbamos aproximando al final del proyecto, coincidiendo con las vacaciones de Navidad. Pero no podíamos marcharnos sin celebrar que este precioso proyecto había pasado por nuestra vida y que ya siempre formaría parte de ella. Habíamos pensado, como actividad de fin de proyecto, hacer un mercadillo medieval, pero recogimos las propuestas de las familias y se transformó en una fiesta medieval. Todos los pasillos lucían nuestras exposiciones con las investigaciones, nuestros inventos, las cosas que habíamos ido elaborando, para



que al pasar por ellos todos pudieran ver nuestro trabajo.

Ataviados con vestiduras propias de la época y lo que nos habíamos fabricado en los talleres, nos encaminamos hacia el gran *hall* de la escuela, donde nos esperaban todo tipo de sorpresas.

Organizados en pequeños grupos, fuimos pasando por distintos juegos: tiro al dragón con pelotas de papel; carreras de caballos, en unas monturas fabricadas por las familias utilizando las picas del gimnasio; ensarta el aro; bailes medievales, y, para el final, una pitonisa que leía la bola de cristal y que nos contó un montón de cosas sobre el presente y el futuro.

La decoración muy adecuada, bonita y práctica. La hemos reutilizado para otras actividades, y así otros niños también han podido disfrutar con ella en otras actividades.

Vaya por delante mi agradecimiento por la colaboración y por el saber hacer de las familias. Los niños disfrutaron y les ha dejado huella; creo que van a recordar todas las experiencias asociadas al proyecto de los dragones



mucho, mucho tiempo. Nosotros, los adultos, también, porque la felicidad genera endorfinas y éstas nos ayudan a estar relajados, disfrutar y... ser más felices. Muchas gracias a todos, a los que habéis participado directamente y

también a los demás, a los que desde casa apoyan como pueden, nos envían «refuerzos» con los tíos, abuelos... Gracias por la ilusión. Los niños han disfrutado muchísimo.

Sabemos que es difícil asistir a las reuniones de clase y también que, a veces, las familias tienen que organizarse de mil maneras para participar, pero la verdad, ha valido la pena. Afortunadamente, contamos con las nuevas tecnologías para organizarnos, y en este caso lo habéis conseguido de la forma más exitosa.

El impacto fue tal que tiempo después María Luz, la madre de Luis, uno de los niños del grupo, nos comentó una conversación con su hijo:



–Mamá ¿cómo se puede ser jorobado?

–Hijo, las personas jorobadas nacen así o tienen una enfermedad que les provoca esa joroba... ¿Por qué lo preguntas?

–Es que cuando fuimos al castillo ¡vimos un jorobado!

–Ya, hijo, y también visteis princesas, caballeros, cuentacuentos....

–Sí, mamá, bailé con princesas, vi a David de caballero (padre de su amigo Gonzalo) y todos eran mamás y papás disfrazados. Pero el jorobado no, mamá, ése era de verdad.

Esta conversación la tuve con mi hijo Luis aproximadamente un mes después de haber ido al castillo de Batres, y por más que se cruza con el «papá jorobado» no logra reconocerlo. Cada vez que ve un castillo, cuando vamos de viaje, nos cuenta algo sobre los que allí habitan y lo compara con el castillo en el que estuvo él. Creo que fue una forma enriquecedora y maravillosa de completar el aprendizaje del trimestre, porque creo que es algo que nunca olvidará.

Aprovecho para agradecer a todos los papás y mamás que participaron y que hicieron que mi hijo y sus compañeros vivieran una experiencia tan diferente de aprender fuera de la escuela. Y a las maestras por propiciar que se pueda realizar.

Ana, la madre de Jimena escribió:

«Me encanta lo que se puede hacer cuando los maestros y las familias están totalmente involucrados en las actividades del centro. Yo aluciné, fue espectacular y muy emocionante, y aprovecho para dar las gracias a esos padres que pudieron y quisieron quitarse de su tiempo para organizar la actividad y a los maestros que hicieron posible que se llevara a cabo».

Gemma, la madre de Ricardo:

«Ricardo aun sigue hablando de ese proyecto. Le dejó impactado. Sigue dibujando castillos, caballeros con armaduras y, por supuesto, dragones».

Ana, mamá de Lola:

«Ha sido genial, una vez más, vivir su realidad desde dentro de la escuela. La verdad es que me emocionó y todo, me siento muy afortunada por poder vivir esto con mi hija y los demás niños, ver sus caritas... la inocencia y el ver cómo poco a poco van creciendo, y nosotros con ellos...» ■

Lourdes Quero, maestra de educación infantil

Alexander Calder

desde una mirada matemática

Maluli Álvarez de Eulate, Toñi Zubizarreta, Ana Isabel Moreno, Cecilia Conde, Manoli González, Marisa Cuesta

A partir del seminario en el CEP de Santander titulado «Jugamos con las Matemáticas en diferentes contextos», impartido por Mequè Edo profesora de Didáctica de las Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, 6 maestras de educación infantil nos hemos reunido para realizar un proyecto de trabajo intercentros relacionando arte y matemáticas. Los centros educativos implicados en la experiencia han sido Castroverde y Tagore, situados en Santander, capital de Cantabria, y de la zona rural, Villasevil en el valle de Toranzo, y Agapito Cagigas, en Revilla de Camargo. Además de reunirnos personalmente hemos utilizado las nuevas tecnologías como recurso indispensable en la experiencia; no sólo para comunicarnos y compartir aprendizajes así como documentación; sino también mejorando la búsqueda de información.

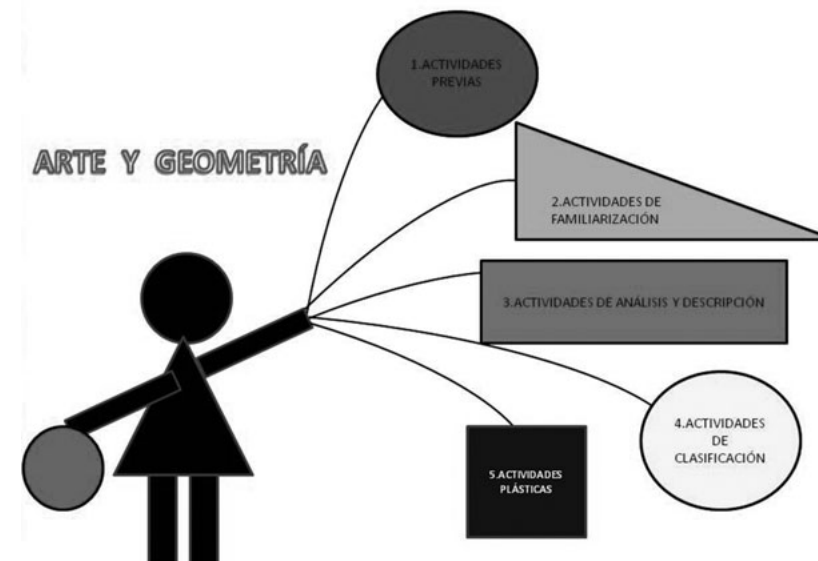
Iniciamos el proyecto con un primer acuerdo: nosotras propondremos el tema

Tomada la decisión, comenzamos nuestro trabajo de investigación, y tras profundizar sobre diferentes artistas y su obra, decidimos presentar a Alexander Calder por ser precursor de las esculturas cinéticas y porque gran parte de su obra la dirigió a los niños, por lo que sería muy motivador para ellos descubrirlo.

En sus exposiciones, Calder disfrutaba con la actitud y vivacidad de los más pequeños: colocaba sus grandes móviles en museos, edificios,

plazas, etc., les dejaba esperando plácidamente la llegada de un pequeño y «ese» niño o «aquella» niña... originaría su movimiento al no poder inhibir el impulso incontrolado de tocarla.

Siguiendo el esquema de trabajo que sugiere Mequè Edo en *Matemática y arte en la educación infantil* adaptamos las fases de nuestro proyecto como aparece en la imagen.



Actividades previas

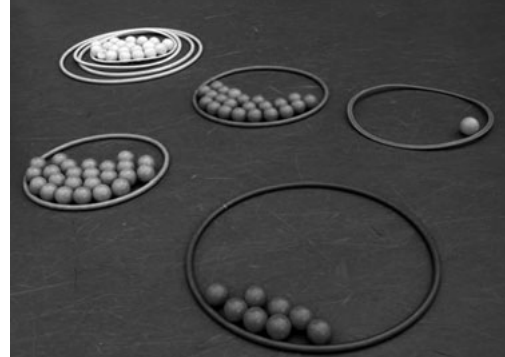
Para llevar a cabo la motivación y descubrir el punto de partida de los conocimientos de nuestros alumnos, realizamos unas preguntas y actividades previas en gran grupo:

¿Sabéis qué son las formas geométricas? ¿Conocéis alguna?

Vamos dibujando en la pizarra las respuestas que dan los niños y niñas, algunos de ellos se ofrecen a colaborar junto a su maestra; ahora serán ellos los que vayan anotando las sugerencias de sus compañeros. Una vez dibujadas todas las figuras propuestas, otros saldrán a escribir el nombre de cada forma.

A continuación y en hoja blanca, cada uno de forma individual representaría su sueño geométrico y/o un mundo circular, triangular, cuadrado, etc., compartiendo sus respuestas y producciones con el grupo e inventando un título a su creación.





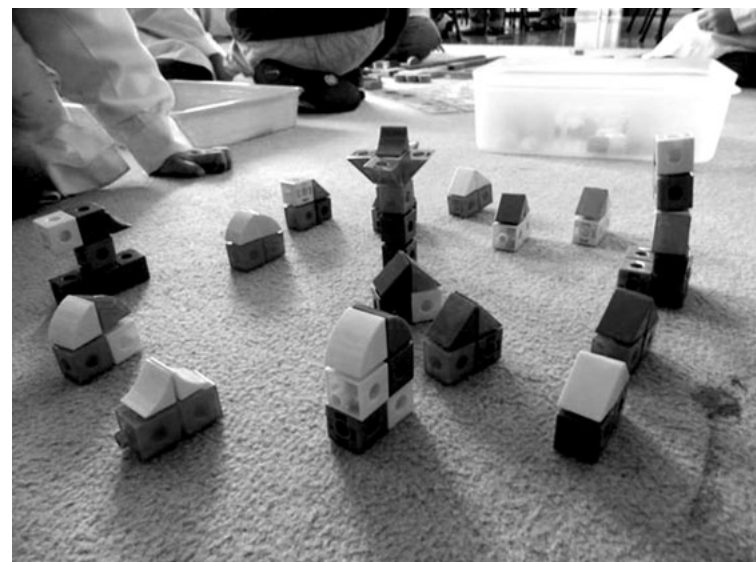
Todo ello se comparte finalmente entre los centros a través de correo electrónico con el fin de completar y enriquecer experiencias así como aprendizajes.

Actividades de familiarización

¿Qué podemos hacer con las formas geométricas?

Para llevar a cabo esta nueva fase del proyecto realizamos instalaciones con diferentes materiales (bloques lógicos, materiales de psicomotricidad, etc.) así como diversas texturas y colores para motivar en los niños su curiosidad, su capacidad de observación e investigación.

A partir de este momento, comenzaron a construir, a agrupar, clasificar, etc., libremente, disfrutando y compartiendo sus descubrimientos y obras con los demás compañeros. Una vez finalizada la actividad, explicaron su instalación a los más pequeños.



Nos gustaría señalar que algunos de los alumnos relacionaron sus construcciones con esculturas en movimiento mediante su juego simbólico:

—«Mira, mira..., como nos movemos»

Otra de las actividades que les propusimos fue una creación plástica libre a partir de la hoja en blanco nuevamente, mediante la estampación de formas. Los materiales que les facilitamos: hoja, pintura acrílica (colores primarios), esponjas con diferentes formas geométricas y la consigna fue: «No se deben mezclar los colores»

Presentamos la obra de Alexander Calder

¿Os apetece conocer a un artista que construye y juega con las formas geométricas? ¿Queréis ver lo que hace?

Los niños se muestran dispuestos y motivados.

Tras presentarles la obra de Alexander Calder mediante la visualización de un vídeo preparado por nosotras, con una selección de sus obras más significativas, los niños comentan lo que han visto y señalan aquello que les ha llamado más la atención explicando a sus compañeros el motivo. Poco a poco se fue estableciendo un diálogo y una descripción matemática muy interesantes donde todos pudieron aportar sus puntos de vista, sus opiniones. Las maestras actuamos de moderadoras-observadoras, reconduciendo la temática cuando fue necesario. Finalmente, les propusimos investigar sobre este nuevo artista en sus casas junto a sus familias y en el aula.

Trajeron investigaciones realizadas durante el fin de semana, y el lunes en asamblea, compartieron la información para completarla entre todos. A partir de este momento, se creó un espacio en clase que se denominó «el taller de Calder» donde se colocarían todas las aportaciones que cada día facilitarían los niños y niñas, las familias y las maestras. En dicho espacio, había diferentes materiales dirigidos a construir desde la inspiración calderiana (plastilina, cartulina, papeles de colores, rotuladores, alambre, esponjas, tijeras, objetos del entorno, etc.)

El espacio y esa inspiración calderiana nos llevaron a proponerles un juego de rol o simbólico:

¿Os gustaría convertirlos en Alexander Calder? Este es su taller. ¿Os gusta? Todos podéis inventar, crear, disfrutar,... Todos seremos Calder en este espacio.

Los niños descubrieron que las esculturas de Calder tenían movimiento, eran diferentes a todo lo que conocían hasta el momento y les llamó mucho la atención. Ahora su reto era que las producciones que realizaban se moviesen. Compartían sus descubrimientos:

—*Este no se mueve.*

—*Pues el mío se cae.*

—*Lo de abajo tiene que ser más grande que lo de arriba porque si no, no se queda de pie.*

—*¡Mira qué grande!*

—*Cierra la ventana que el viento lo tira.*

—*Mira, si pongo este papel encima cambia de color.*

A partir de la visualización de la obra de Alexander Calder les propusimos buscar y fotografiar formas en los elementos de su entorno (escuela, calle, casa, etc.) mediante las siguientes consignas:

—*¿Qué veo? ¿ qué hay? ¿qué reconozco...?*

—*¿Jugamos al Veo, Veo?*



Esta tarea la realizaron también en familia y enviaron sus fotografías por correo electrónico, y el lunes, en asamblea, comentaron las formas geométricas que captaron en sus fotografías con sus compañeros.

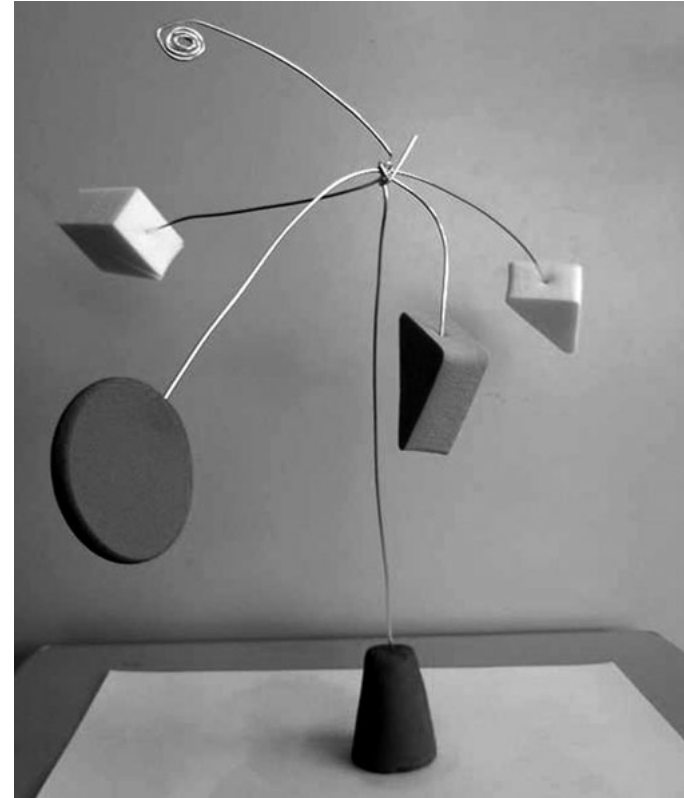
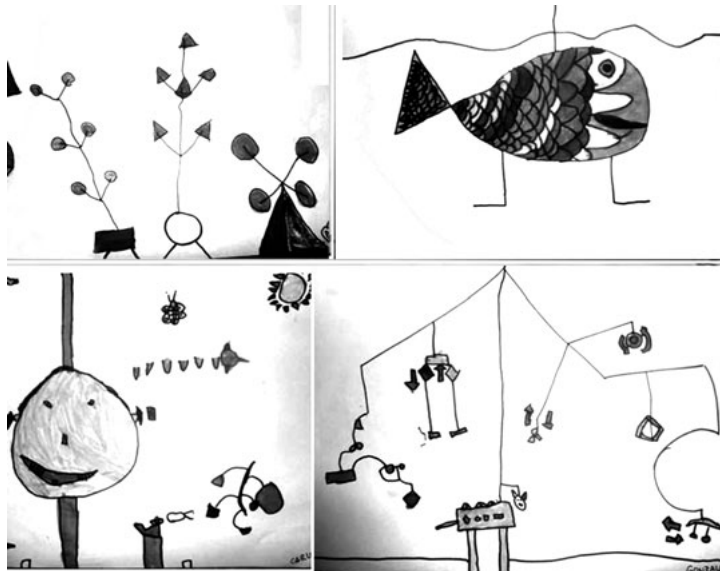
Por otro lado, en el aula, observando una pequeña carpa de circo que se adquirió para que los niños la utilizaran como espacio de lectura individual, por parejas o incluso como de refugio, los niños al observarla se dieron cuenta de que «Todo depende del ángulo desde donde se mire».

Actividades de clasificación

Como punto de partida preparamos una animación «calderiana» desde las TIC mediante un programa de animación. A partir de los trabajos que realizaron los niños en sus instalaciones, las maestras preparamos unos juegos (agrupamientos, seriaciones, reconocimiento de formas, clasificación, numeración, ordenación, lenguaje simbólico, distribución de espacios, etc.) en soporte digital Power Point como refuerzo visual y auditivo de aprendizaje y lo enviamos vía mail a las familias para que los niños lo explicasen en casa y así, informar a éstas familias de los pasos que se estaban llevando a cabo en el aula.

Por supuesto, utilizamos diferentes lenguajes: actividades plásticas, musicales, psicomotrices, etc. para llevar a cabo esta fase del proyecto:

–Jugamos a: «Como si fuese Alexander Calder...» en una hoja en blanco además de crear un boceto de móvil individualmente, entre todos se realizó otro móvil para el aula, etc.



Como era de esperar debido a la enorme motivación que los niños presentaban por el proyecto, se animaron a construir con sus familias otras esculturas cinéticas pudiendo apreciar las diferentes obras y/o propuestas realizadas y emocionándose al redescubrir a Calder en y desde sus propias creaciones.

¿Cómo podríamos convertirnos en una escultura de Calder?

–Moviéndonos.

–Vestidos de colores.

–Pero tenemos que hacer formas geométricas.

–Las podemos llevar en la mano.

–¡Esa es pequeña!

–Las podemos recortar...

Como final de proyecto, los alumnos realizaron una creación colaborativa.

Nos convertimos en... «Somos las esculturas cinéticas de Alexander Calder».

Realizan una danza o movimiento improvisado expresando sus emociones, sentimientos, etc., bailando libremente por el espacio siguiendo una melodía.

Se decidió entre todos que cada niño llevara en sus manos dos figuras, cada uno eligió la suya: en color y forma. Para dar homogeneidad, todos fueron vestidos iguales de color azul oscuro.

En la fiesta de fin de etapa, los niños de 5 años representaron ante las familias una danza inspirada en las esculturas calderianas siguiendo una música de Rodrigo Leão, «Alma Mater». Fue un final de proyecto inspirador, resultó emocionante.



Sentimos la satisfacción de conseguir los objetivos que nos propusimos al comenzar este proyecto a partir de la observación del arte, de su entorno, del establecimiento de relaciones entre objeto-forma, etc.; aprovechando la curiosidad y la capacidad de asombro propia de estas edades.

El juego y movimiento han estado presentes a lo largo de todo el proyecto propiciando la comunicación y expresión desde los diferentes lenguajes.

La experiencia intercentros ha sido muy motivadora para niños y maestras, además de enriquecedora por compartir desde el comienzo ideas, investigaciones, actividades, producciones, etc.

El trabajo colaborativo ha sido una evidencia; todos nos hemos sentido corresponsables en las tareas y, desde la diversidad, respetando los espacios y tiempos que cada uno necesita, se ha conseguido ir aportando desde el talento personal, enriqueciendo el proceso así como el producto final; potenciando además las habilidades sociales, especialmente la comunicación, como ya hemos comentado.

En nuestra opinión, se ha conseguido el mayor desafío: lograr la motivación y participación activa; para ello, todos los participantes del proyecto han trabajado, colaborado, etc, ayudándose en la realización del mismo.

Las producciones de los niños y niñas han sido auténticas obras de arte, utilizando distintos materiales, aproximándose al conocimiento de las técnicas mixtas, etc, para expresarse y comunicarse mediante diversos lenguajes en todas las actividades que se han llevado a cabo durante el proyecto:

Se ha admirado no sólo la obra de Calder sino también la realizada por cada uno, les han puesto un título, se han ido explicando los pasos dados para su desarrollo, etc. En definitiva, se ha apreciado y respetado el trabajo realizado en todo momento propiciando un ambiente adecuado.

Hemos podido constatar que el proyecto que hemos realizado, tan impactante para los niños y al tiempo fascinante para nosotras, se ha ido encaminando poco a poco hacia el desarrollo de la creatividad, factor indispensable para la resolución de problemas.

Os animamos a realizar la experiencia porque en nuestra opinión, ha merecido la pena. ■

Maluli Álvarez de Eulate, Toñi Zubizarreta, Ana Isabel Moreno, Cecilia Conde, Manoli González, Marisa Cuesta, maestras de educación infantil

¿Podemos querer si no nos quisieron?

Rubén Soto

Ya en los años 70 el médico y psicoanalista inglés John Bowlby elaboró un informe para la Organización Mundial de la Salud (OMS) donde se pone de manifiesto... «*la necesidad de afecto es tan primaria como el hambre*». Manifiesta un especial énfasis en la dificultad de formar y mantener relaciones cercanas cuando ha existido una carencia de apego con sus madres en la infancia.

Anna Freud, hija del conocido psicoanalista Sigmund Freud, en cambio, argumentaba: «*El potencial de apego siempre está presente en el niño, cuando siente carencia en una figura de apego inmediatamente busca otra.*»

Luisa y Javier son psicólogos y trabajan en un centro de protección de menores de primera infancia en la comunidad de Madrid. Acogen niños y niñas de edades comprendidas entre 0 y 3 años, con carácter temporal, en tanto se les proporciona una alternativa a la institucionalización residencial. Los menores permanecen en el centro en tanto se solventan las dificultades familiares que dieron lugar a la medida de protección, volviendo con sus familias cuando esto es posible. En este rango de edad se intenta que aquellos menores que no pueden retornar con sus familias crezcan con otras familias a través de la figura del acogimiento familiar.

Aquí empieza la labor del educador intentando dar al niño *una relación cercana y de calidad*, asemejándose a la crianza natural de los hogares.

Desde el momento que llegan al centro Luisa indica que siguen unas pautas de alimentación, higiene y sueño que proporcionan una estabilidad al menor. También el baño, el masaje y el juego es una forma cercana de ir formando una figura de apego con los cuidadores, pero debe ser un *apego de transición*, ya que los niños están provisionalmente en el centro, como máximo año y medio.

Estos niños están divididos en grupos, con un educador, preferentemente siempre el mismo para cada grupo, con lo que los pequeños rápidamente empiezan a diferenciar a sus cuidadores de los que no lo son, y establecen relaciones de *apego seguro entre el niño y su cuidador*.

Según Luisa, esto no supone ningún problema: «*Es normal que los menores tengan preferencia por algún cuidador*», incluso es deseable, y lo demuestran alegrándose en su presencia o llorando en su ausencia en determinadas ocasiones.

Pero deben tener cuidado de no crear dependencia del menor hacia el cuidador, ya que su estancia en el centro es temporal y por tanto el apego debe ser de transición. Para ello los menores tienen en el centro *varias figuras de apego*, que son sus cuidadores, al igual que los niños «normales» son atendidos por sus abuelos, padres, cuidadores, etc. Por lo general los niños se adaptan rápidamente a la nueva situación.

Los educadores deben seguir un mismo estilo educativo, buscando establecer un apego seguro con el menor. Los cuidadores tienen apoyo del trabajador social y el psicólogo, y a su vez estos están en contacto con las familias de los menores.

Sin embargo, *el problema surge cuando la estancia en el centro supera el año y medio*, nos indica Javier. Luisa argumenta que estos niños comienzan a tener *conductas de dependencia exagerada*, lo que se llamaría *apego inseguro resistente*, o por el contrario un *apego inseguro evasivo*, llegando a *evitar el contacto visual con su cuidador* en las situaciones cercanas, por ejemplo en la hora del baño, en el masaje o cuando les dan de comer.

Javier también ha observado estas mismas pautas en niños prematuros, de bajo peso al nacer, con malformaciones, y en pequeños con síndrome de abstinencia (por drogadicción de la madre durante el embarazo).



En estos casos los educadores disponen de apoyo para mejorar sus condiciones, reduciendo el número de niños a su cargo, prestando una atención al menor más individualizada.

La solución, nos comenta, está en la adopción.

En estos casos las familias acogedoras ampliarán los días de visita al centro (normalmente entre 3 o 4 días, pasarían a ser 10), donde comienzan a compartir tareas con el menor y cada día pasan más tiempo juntos, creándose rápidamente un apego con sus nuevos cuidadores.

Javier y Luisa coinciden en señalar que «*los niños parece que tienen intuición*» respecto a la familia que les va a acoger, ya que rápidamente forman un vínculo de apego seguro con ella.

¿Hasta qué punto los primeros vínculos influyen en el desarrollo de los niños?

Según sugirió Bowlby, el sentirnos queridos es una necesidad básica para nuestro desarrollo, ya que crea en nosotros una seguridad que nos permite explorar el mundo e ir creciendo emocionalmente. Ahora bien, estas primeras relaciones tienen un carácter determinista o flexible

dependiendo de la calidad de las mismas; es decir, si en los primeros años de vida del niño éste no tiene ningún vínculo de apego, o es claramente nocivo (malos tratos, abandono...), con toda probabilidad el menor tendrá problemas para mantener en un futuro relaciones cercanas de afecto. Pero, como apuntó Anna Freud, el menor siempre buscará y aceptará relaciones de apego positivas.

Hoy en día, en nuestra sociedad, la figura de apego seguro recae no sólo en la madre o el padre, sino en varias personas (abuelos, tutores, cuidadores...). Puede que estos vínculos no sean tan intensos como serían sólo con un cuidador, pero creo que garantizan al menor una figura de apego ante la falta de ese cuidador.

La cuestión, después de escuchar a estos educadores, sería si, ante la evidencia de las carencias del apego de transición a largo plazo, ¿no sería más beneficioso para el menor un apego más individualizado desde su ingreso en el centro? ■

Rubén Soto

La infancia en Sudáfrica

Ana Albertin Lasaosa, Anna Johanna Hugo

Hace 23 años Sudáfrica comenzaba a eliminar el *apartheid*. Años antes, muchas niñas y niños eran víctimas de violaciones de sus derechos: asaltos, torturas, detenciones sin juicio, acceso limitado a la atención de la salud, la educación y la protección. La segregación vigente hasta los años 1990 se dismanteló por medio de las negociaciones entre 1990 y 1993. En 1996 se promulgó una nueva Constitución. Según se recoge en el Informe de UNICEF (2009), «los derechos de la infancia son la base de la Constitución después del *apartheid*».

Tras la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, el 16 de julio de 1995, los arquitectos de la nueva Sudáfrica consagraron sus preceptos en la Constitución del país. La sección 28 de la Ley de Derechos de Sudáfrica garantiza a niñas y niños el derecho a una identidad, a recibir servicios básicos, educación y protección.

Pero aun a pesar de los grandes avances en Sudáfrica tras la superación del *apartheid*, hoy día aproximadamente el 40% de las niñas y niños crecen en condiciones de pobreza extrema y de abandono. Se encuentran en riesgo de mortalidad infantil, con bajo peso al nacer, retraso en el crecimiento, tienen una pobre adaptación a la escuela, y son candidatas y candidatos a la repetición y la deserción escolar.

En este marco, el Departamento de Educación pone en marcha un plan de acción para favorecer las oportunidades de todas y todos los estudiantes, especialmente de quienes viven en la pobreza. Este plan de acción se entiende como una intervención que puede ayudar a revertir los efectos de la privación temprana y puede ayudar a maximizar el desarrollo del potencial humano.

El desafío del Gobierno es ayudar a romper el ciclo de la pobreza y aumentar el acceso al Desarrollo Infantil Temprano (DIT), en especial



para niñas y niños pobres. Pero la pretensión es también mejorar la calidad de los diferentes programas que se aplican en cada territorio.

El Desarrollo Infantil Temprano refiere un enfoque integral de los programas y las políticas para niñas y niños desde el nacimiento hasta los 9 años con la participación activa de sus familiares y educadores.

Según recoge el Libro Blanco de Educación y Formación 1995, y la Política Interina de Desarrollo Temprano (1996), el desarrollo de la primera infancia se define como un término general que se aplica a los procesos mediante los cuales niñas y niños, desde el nacimiento hasta los nueve años, deben crecer y desarrollar el máximo de habilidades físicas, mentales, emocionales, espirituales, morales y sociales.

Un análisis más detallado de la naturaleza de los contextos escolares y sociales y la situación de la oferta educativa revela cinco áreas clave que requieren especial atención:

1. La disposición de los centros escolares.
2. La desigualdad en la provisión existente en unos y otros centros.
3. La desigualdad de acceso en unos y otros espacios a los servicios del programa Desarrollo Infantil Temprano.



4. La variable de calidad de los servicios educativos.
5. El marco fragmentado política y legislativamente incompleto de los programas de Desarrollo Infantil Temprano.

El departamento de Educación se ha ocupado de estas cuestiones a través de propuestas presentadas en el Libro Blanco de la Educación en Desarrollo Infantil Temprano (2001); en particular se ha centrado en:

- La ampliación de las prestaciones de los centros educativos provinciales.
- La corrección de las desigualdades en la provisión de necesidades.
- Garantizar el acceso equitativo y la mejora en calidad en los programas de Desarrollo Infantil Temprano.

En este contexto, la prioridad principal de las políticas del Desarrollo Infantil Temprano ha sido abordar un sistema nacional de disposición del Año de Recepción para niñas y niños de 5 años que propone combinar grupos grandes y pequeños dependiendo de la zona (urbana o rural). El objetivo a medio plazo (2010) en este sentido era que todas las niñas y niños que ingresan en grado I (6-7 años) hubieran participado en un programa de Año de Recepción acreditado.

Para conseguir esto se describió un proceso gradual para orientar la pobreza hacia un enfoque que hace uso de:

- Subvenciones a las escuelas que atienden el Año de Recepción.
- Servicios a determinados lugares basados en la comunidad y dentro de las escuelas.
- Subvenciones condicionadas a los presupuestos provinciales.

Política que se empieza a partir del Libro Blanco (2001)

El Libro Blanco supone el reconocimiento de la importancia de la inversión en la primera infancia, el desarrollo antes de la edad de 3 años, y la continuidad de este hasta los 9 años de edad. Los servicios de desarrollo infantil deben atender las necesidades y derechos de niñas y niños pequeños, y abarcan las áreas de salud, nutrición, y desarrollo psicosocial y cognitivo.

Para conseguir esto se pone en marcha un sistema integrado, multi-sectorial, y un plan de acercamiento desde el Gobierno a la sociedad civil, a diferentes organizaciones, al sector empresarial, las organizaciones religiosas, las organizaciones no gubernamentales, padres y madres, niñas, niños y adolescentes. El desarrollo de este plan se centra en los servicios comunitarios, lo que se apoya con todos los recursos para la mejora del aprendizaje temprano, el desarrollo del lenguaje, la atención a la salud, la nutrición, el desarrollo físico, el plan de estudios, el agua y el medio ambiente.

El objetivo central, a medio plazo, es una política progresiva que, atendiendo a la Constitución, proporcione a todos los niños y niñas diez años de enseñanza obligatoria, incluyendo un año de la primera infancia, denominado el Año de Recepción.

El sistema de financiación estatal es del 75% para todos los centros educativos.

Bajo estas previsiones, se da prioridad al desarrollo de programas de estudios y a la carrera profesional (pautas y desarrollo). La subvención se prioriza por este orden:

- Programas de educación temprana para niñas y niños de 0 a 4 años derivados de familias pobres rurales y urbanas marginales, con VIH/SIDA positivo, niñas y niños infectados y con necesidades especiales de aprendizaje.
- Programas para hacer frente a las primeras oportunidades de aprendizaje de todos los niños y niñas, pero especialmente los que viven en la pobreza.
- Programas para paliar los efectos de la política del gobierno del *apartheid* de discriminación racial y de género; programas de provisión médica y educativa prenatal, dedicados al parto y al primer año de vida.

Desigualdad en la oferta educativa en educación infantil

El 75% de los centros de educación infantil son de pago. Esto marca la diferencia con los centros de la enseñanza primaria, en los que las tasas son pagadas con fondos públicos. La carga financiera para los centros de Desarrollo Infantil Temprano recae desproporcionadamente sobre las familias pobres.

En la auditoría externa encargada por el Gobierno sudafricano en 2010, se confirman aquellos efectos más duraderos de la política de gobierno del *apartheid* y la discriminación racial en la provisión de centros de 0-5 años. Las niñas y niños blancos tienen acceso a los servicios de Desarrollo Infantil Temprano, que tienen una calidad muy superior a los servicios de que disfrutaban las niñas y niños de color, indios...

Las niñas y niños de las zonas rurales y de los suburbios urbanos sufren exclusión en el desarrollo de la primera infancia, retraso en el crecimiento físico, emocional y afectación en el desarrollo cognitivo. Otra de las huellas del legado del *apartheid* se puede ver en el limitado acceso de niñas y niños con necesidades especiales a los servicios de Desarrollo Infantil Temprano.

De los programas que existen de 0 a 5 años, el 80% prestan estos servicios a las edades 3-5 años. Existe un descuido general de prestación de servicios y de los programas desde el nacimiento hasta los 2 años, etapa ésta más crítica en términos de crecimiento y desarrollo de niñas y niños.

Centros e instituciones de educación infantil

La mayor variedad de servicios de Desarrollo Infantil Temprano se organiza en la categoría de instituciones independientes (DPI). Estos centros están financiados a través de cuotas de las familias, recaudación de fondos de la comunidad, donaciones de empresas y, en algún caso, apoyo financiero del Gobierno. Se organizan como sigue:

- Año de Recepción (5 años) en escuelas independientes.
- Año de Recepción unido a escuelas públicas, administrado por el órgano de gobierno de la escuela y financiado por una entidad privada, o por la comunidad.
- Escuelas infantiles independientes, que ofrecen educación para niñas y niños de 3 a 5 años de edad.
- Escuelas infantiles administradas por la comunidad, que brindan atención educativa desde los 0 a los 5 años de edad.

- Atención domiciliaria para las niñas y niños desde el nacimiento hasta los 5 años, financiada por la comunidad y/o por una entidad privada.

Titulación y función de los profesionales

Los profesionales que atienden estos servicios de atención temprana deben tener un diploma de un año de formación específica. Esto es un título terciario, a diferencia del que se pide a los profesionales de la enseñanza primaria, que necesitan un título universitario de tres años.

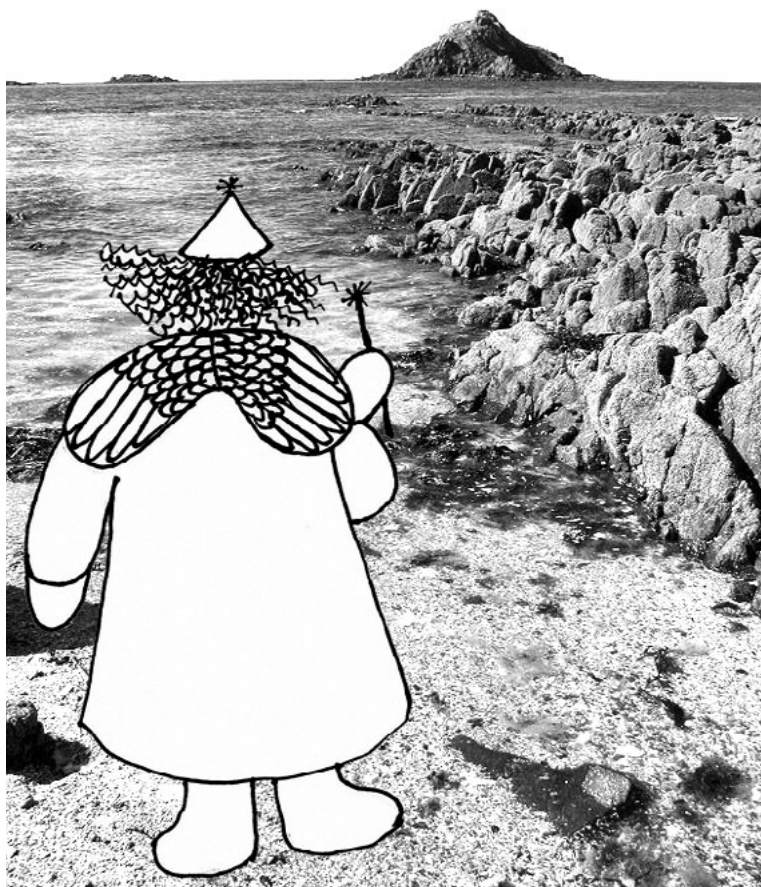
Estos profesionales son responsables de un grupo de 32 niñas y niños y deben coordinarse con los servicios y programas de la comunidad (salud, medio ambiente...) apoyados por otros profesionales como enfermeras, trabajadores sociales, personal de prácticas y familias. También deben priorizar la implementación del Programa Nacional de Alimentación Escolar (NSNP) de 19 de marzo de 2012, uno de los más importantes del Gobierno de acción, en el que se asigna la responsabilidad de hacer frente a la capacidad de las niñas y niños para aprender a través de la comida nutritiva.

Han pasado poco más de veinte años desde que Sudáfrica superó las políticas discriminatorias, se han realizado grandes reformas y el camino queda claro en la educación infantil. Pero aún quedan grandes retos. En un país con once idiomas oficiales, la escolarización incluye un mínimo de tres: el inglés, el afrikáans y el propio de la comunidad de origen (hoto, zulú, hora, tsonga...).

Referencias bibliográficas:

- Constitución de la República de Sudáfrica 1995-1996. Pretoria.
- HUGO, Anna J. *The mammoth task of teaching reading: the voice of some Grade 1 teachers in South Africa*. Pretoria: UNISA, 2011.
- Libro Blanco de la Educación en Desarrollo Infantil Temprano. Pretoria: Departamento de Educación de la República de Sudáfrica, 2001.
- UNICEF. *Estado mundial de la infancia. Edición especial*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2009.

Ana Albertín Lasaosa, doctora en psicopedagogía y maestra de Educación Infantil, y Anna Johanna Hugo, catedrática en Educación de UNISA, Universidad de Pretoria



Cuentos con varita mágica



Elisabet Abeyà

Hoy tenemos una leyenda que nos explica el origen de una isla. La hemos escogido porque la protagonista es una pequeña hada que hace prácticas con su varita mágica y, claro, a veces se equivoca. Por suerte nadie le riñe, y así ella puede experimentar una y otra vez. Si no hubiera tenido esta oportunidad, ahora en aquel rincón de Bretaña faltaría una isla. Nos hemos de permitir equivocarnos y tenemos que dejar que los niños y niñas se equivoquen; si no, ¡a saber cuántas cosas buenas y bonitas vamos a dejar perder!

El hada cansada

En el golfo de Saint-Malo, en Francia, hay una pequeña isla que se llama Verdelet. A primera vista, es una isla como cualquier otra. Pero de eso nada. Su aparición no tuvo nada de natural: es una isla mágica. ¿No os lo creéis? Pues escuchad:

Hace muchos, muchos años, en la isla de Jersey vivía una joven hada que se llamaba Gwendoline. Era de lo más feliz, repartiendo su tiempo entre los ejercicios con la varita mágica (porque en el oficio de hada, como en cualquier otro, hay que practicar mucho cuando se empieza: inadie nace enseñado!) y las reuniones de hadas marinas, que tenían lugar en la costa de Normandía, al otro lado del golfo de Saint-Malo.

¡Ah! ¡Le encantaban estas reuniones! Eran un no parar de risas y de bromas... y también de fallos de hada aprendiz. ¡Como aquella vez que Gwendoline convirtió el hada principal en una ballena azul! ¡O aquella otra en la que encerró a su vecina de mesa dentro de una concha gigante y después no sabía la fórmula para liberarla! ¡Qué historia! Pero, de todas maneras, Gwendoline estaba convencida que un día se terminarían las pifias y estaría a la altura de las otras hadas. Mientras tanto, eso sí, debía entrenarse.

La historia que os quiero contar pasó precisamente el día antes de una de esas reuniones. Gwendoline envolvió su libro de magia y su varita y bajó hacia la playa.

–Por una vez iré hacia la costa a pie –se dijo–. Es más prudente: la última vez que intenté utilizar la magia para el viaje, iacabé en Grecia!

Entonces, pronunció un hechizo que le permitiría caminar sobre el agua y fue hacia la costa normanda.

Al principio todo fue bastante bien: el aire era agradable, el mar estaba en calma; de vez en cuando las ballenas y los peces voladores se acercaban a alegrarle el camino. Pero resulta que Gwendoline había sobreestimado un poco sus fuerzas. ¡Y es que entre Jersey y la costa de Normandía hay más de veinte leguas! Y llegó un momento en el que empezó a sentirse muy cansada. ¡Incluso a las hadas pueden dolerles los pies!

Pronto se sintió completamente agotada. Naturalmente, podría haberse convertido en gaviota y volar en un momento hasta la costa. ¡Pero sus poderes parecían haberla abandonado! Es muy sencillo: ¡estaba tan cansada que había olvidado incluso la manera de convertir un príncipe en rana! ¡Y mira que este era un ejercicio de los más fáciles! Por mucho que diera vueltas a los hechizos:

A bra ca da bra, i bri qui di brí,

¡Que me vuelva un colibrí!

No había nada que hacer.

De repente, empezó a ir aún más coja.

–¡Por las mil verrugas de la bruja! –exclamó–. ¿Qué es lo que se me ha metido en el zapato?

Se paró un momento para deshacerse de ello: era una pequeña ostra que se le había pegado en un escaquin. Cuando la vio, el hada se enfadó muchísimo.

–¡Ha sido por tu culpa que me he cansado tanto! ¡Ahora te devolveré la mala pasada! ¡Te convertiré en un rábano!

Cogió la ostra y le chilló a la oreja una canción mágica (que no puedo repetir aquí porque seríais capaces de hacer lo mismo) antes de soplarle tres veces encima.

Entonces sucedió una cosa extraordinaria. Apenas Gwendoline tiró la ostra al agua, empezó a crecer, a crecer.... hasta convertirse en adivinad el qué: ¡en una isla! La isla de Verdelet.

Gwendoline se sorprendió muchísimo. Aquello no era exactamente lo que se esperaba. ¡Se había equivocado de hechizo otra vez! Pero, al fin y al cabo, pensó que había para estar orgullosa, de haber convertido una pobre ostra en una isla. Y, además, pudo descansar un poco antes de continuar su viaje a pie por las olas.

Y he ahí como, a causa de un hada torpe y cansada, fue creada la isla de Verdelet. ¿Me creéis, ahora?

Del libro *Mil años de cuentos del mar*. Zaragoza: Edelvives, 1997

33ª edición del Premi de Pedagogia i Guardó Marta Mata de la Asociación de Maestros Rosa Sensat



El martes 26 de noviembre se entregó el *Premi de Pedagogia Marta Mata* a Maria del Pilar Menoyo, maestra de secundaria del Instituto Juan Manuel Zafra de Barcelona. Con el título *Hacer investigación en secundaria: un reto para el alumnado y el profesorado*, Maria del Pilar Menoyo expone la importancia del trabajo de investigación en secundaria, como un ejercicio de autonomía, desarrollo de competencias y que

debe partir de la motivación de los jóvenes. «Sólo así tendremos niños y niñas libres, críticos, informados y felices», dijo la galardonada.

El premio reconoce y hace extensivo el trabajo de los maestros que hacen un trabajo innovador, coherente y que puede contribuir a ser una fuente de inspiración y de reflexión para otros maestros.

El *Guardó Marta Mata* en modalidad individual recayó en Eulàlia Valeri, maestra, traductora y adaptadora de cuentos, por su estima y rigor por la lengua y la cultura, que ha acercado a niños y maestros. Y por creer en la fuerza inmensa de la palabra y su poder democratizador.

Maria Antònia Font, miembro de la Assamblea de Docents de las Islas Baleares, recogió el galardón en modalidad colecti-

va en representación del movimiento de las Islas Baleares en defensa de la educación pública y en catalán. El galardón reconoce un movimiento social potente a favor de la educación pública y en defensa de la lengua del pueblo.

Los galardones se otorgan a personas, entidades o colectivos que desde otro ámbito fuera de la familia y la escuela trabajan también por la educación de niños y jóvenes.

Taller de reflexión: «Recursos personales y del entorno»

8, 22 de enero; 5, 19 de febrero; 5, 19 de marzo; 2, 30 de abril; 14, 28 de mayo; 11 de junio. (Para asistir al taller de reflexión es necesario haber hecho el curso monográfico)

Miércoles: de 16:30 a 18:30.
DIRAYA talleres de Expresión y Formación en Educación Creadora
C/ general Concha 5 E izq.
48008 Bilbao

Inscripción y matrícula:
dirayaformacion@gmail.com
www.dirayaexpresion.es

XXXIII Escuela de Verano de Escuela Abierta de Getafe

Durante los días 20, 21 y 22 de septiembre se celebró la XXXIII Escuela de Verano del MRP Escuela Abierta de Getafe. El viernes por la tarde el sociólogo Andrés Aganzo expuso el origen y evolución de los movimientos sociales desde principios del siglo XX hasta nuestros días, invitando a la reflexión y el análisis sobre el papel actual de la ciudadanía más comprometida socialmente.

El sábado 22, el catedrático de Filosofía y ex inspector (jubilado) Pedro Uruñuela y Ricardo G. Alcocer, sociólogo y profesor de un IES, expusieron sus ponencias en torno al tema «Desarrollo comunitario y educación».

A partir de media mañana y por la tarde se desarrollaron talleres y experiencias creativas en torno a cuatro temas de interés.

- 1. Experiencias de aprendizaje-servicio**
 - Aprendizaje-servicio en las aulas hospitalarias de Guadalajara. Paloma Gavilán.
 - Proyectos de aprendizaje en el IES Miguel Catalán (Coslada). Juan de Vicente.
- 2. Experiencias de intervención comunitaria**
 - «Entornos educativos al aire libre.» Carmen Cols y Pitu Fernández, coautores del espacio www.elsafareig.org
- 3. Taller de matemáticas en Educación Primaria**
 - «Matemáticas para todos. Desarrollo de la competencia matemática a través de tareas de investigación.» Encarna Francisco.
- 4. Taller de literatura infantil y experiencias**
 - Seminario de Literatura Infantil y Juvenil Ana Pelegrín. Acción Educativa.

- «La biblioteca de los cuentos en el ciclo 0-6.» El Mafalda (Getafe)

El domingo por la mañana el tema central fue la LOMCE («Cómo resistir... sin sucumbir a las reválidas») a través de las siguientes intervenciones:

- Manifiesto de Sevilla: *Por otra política educativa*. Rafael Feito. Profesor de Sociología de la Educación de la UCM.
- Libro Verde de la educación. Juan José Reina. Ex inspector (jubilado) de Educación Primaria.
- Dictamen del Consejo de Estado. José Luis Pazos. Presidente de la FAMP A Giner de los Ríos.

Las valoraciones realizadas en la evaluación y clausura de las jornadas fueron muy positivas.

Y, por supuesto, entre reflexión y reflexión hubo buen ambiente, comidas compartidas, música senegalesa y buena energía... A pesar de los tiempos que corren.

Soledad Ballesteros
Consejo de Madrid

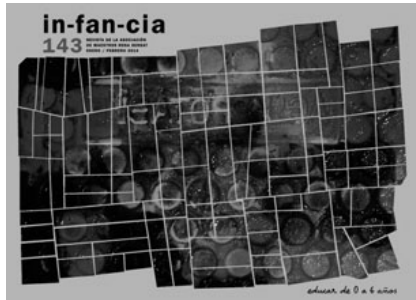
La práctica psicomotriz en la Atención Temprana

Proporcionamos en este espacio la bibliografía que complementa el artículo de Emilio Fresco, «La práctica psicomotriz en la Atención Temprana», publicado en *Infancia* 142, p.37-41. y que por una cuestión de espacio no pudo ser incluido.

Referencias bibliográficas

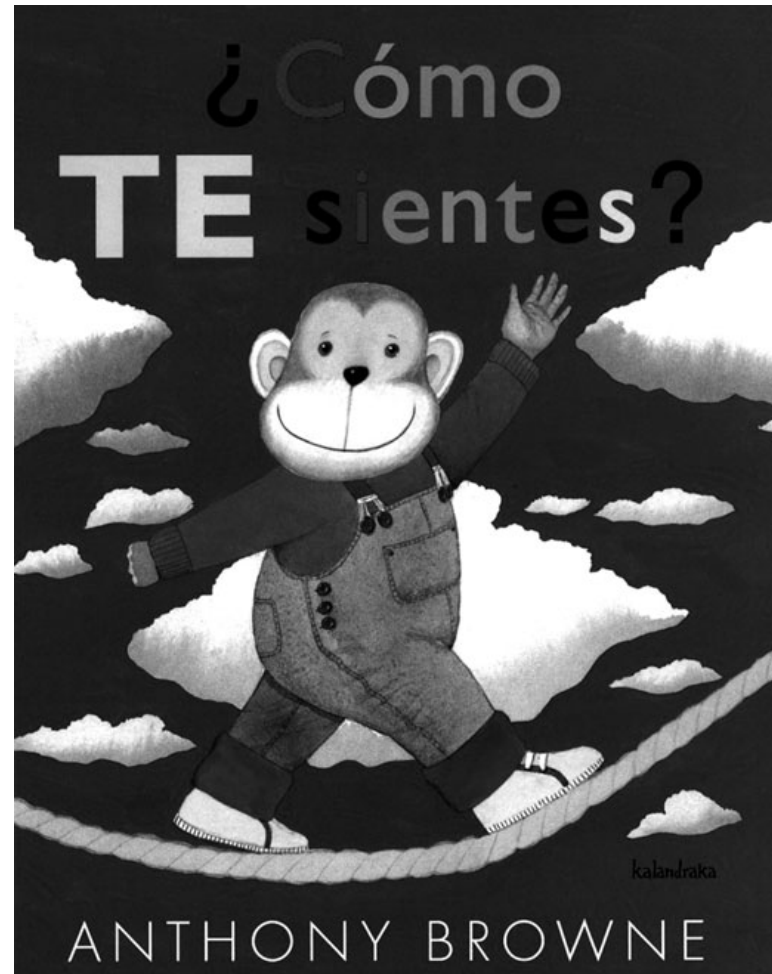
- AJURIAGUERRA, J. «De los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y las actividades expresivas». *Anuario de Psicología*, núm. 28 (1983), p. 7-18.
- AJURIAGUERRA, J. «Ontogénesis de la postura. Yo y el Otro». *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, núm. 45 (1993).
- AGÜED, G. «La representación: una mirada desde la Psicomotricidad». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, núm. 25, vol. 7 (1) (2007), p. 181-187.
- AUCOUTURIER, B. II Jornadas de Práctica Psicomotriz. Escuela Universitaria La Salle. CEFOPP. 12 de noviembre de 1999, Madrid.
- AUCOUTURIER, B. Pràctica Psicomotriu Aucouturier. «L'expressivitat motriu del nen». CEIP Can Llovet, 28 y 29 de marzo de 2003, Barberá del Vallés. Introducción a cargo de Carles Font.
- AUCOUTURIER, B. *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó, 2004.
- AUCOUTURIER, B. «La expresión de las angustias en el niño». *Miedo a nada...Miedo a todo. El niño y sus miedos*. Catherine Van Nieuwenhoven (coord.). Barcelona: Graó, 2004.
- AUCOUTURIER, B. «Del plaer de jugar al plaer d'aprendre». L'acció preventiva de la pràctica psicomotriu. PPA a l'escola. Associació per a l'Expressió i la Comunicació (aec), 1 d'abril de 2006, Montcada i Reixac.
- AUCOUTURIER, B. «¿Es necesario poder con los niños y las niñas?». Seminario de Psicomotricidad. 16, 17 y 18 de marzo de 2007. Associació per a l'Expressió i la Comunicació. Grup de formadors PPA Barcelona. ASEFOP España.
- BOSCAINI, F. «Cuerpo y emoción, primer espacio de comunicación y representación». *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, núm. 60 (1998).
- BOSCAINI, F. «Psicomotricidad». *Revista de estudios y experiencias*, núm. 64, vol. I (enero-abril 2000).
- CAMPS, C. «La especificidad de la Psicomotricidad: un arte para la estructuración de la persona». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. núm. 33, vol. 9 (1) (2009), p. 5-20.

- CREMADES, M^a. A. Material de formación Práctica Psicomotriz Educativa y Terapéutica. Madrid: CEFOPP, 2003-2004 y bianual 2007- 2008.
- CREMADES, M^a. A. «¿Qué dicen los autistas?. El consentimiento». En *Forum 3. Lo que la evaluación silencia: la infancia bajo control*. 2 de junio de 2012, Sevilla.
- DAMASIO, A. *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 2001.
- ERRAN H. «El papel de las emociones en la vida psíquica según Henri Wallon». *Entre Líneas*, núm 21 (marzo 2007).
- FRANKARD, A.C. «Angustia y miedo en la interacción pedres e hijos. Perspectivas terapéuticas». *Miedo a nada...Miedo a todo. El niño y sus miedos*. Catherine Van Nieuwenhoven (coord.). Barcelona: Grao, 2004.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de la Atención temprana (GAT): *El libro blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2005 (Documentos 55/2005).
- CHOKLER, M. *Los organizadores del desarrollo psicomotor: del mecanismo a la Psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones cinco, 1988.
- CHOKLER, M. «Desarrollo postural y motor autónomo de Emmi Pikler, su incidencia en la práctica en las instituciones infantiles». *Niñez Temprana*. Buenos Aires: Novedades Educativas, (Ensayos y Experiencias 37).
- CHOKLER, M. *Material de formación e Práctica Psicomotriz Educativa y Terapéutica*. Madrid: CEFOPP, 2004 y 2007.
- CHOKLER, M. «El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre teoría y práctica.» *Aula de infantil*, núm 53 (enero-febrero 2010), p. 9-13.
- LABARGA HERMENEGILDO M. «La atención psicomotriz temprana: acompañando a prematuros de bajo peso en la construcción de su identidad personal». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, núm 25, vol. 7 (1) (2007), p. 225-234.
- LIMIÑANA GRAS, R. «Discapacidad e intervención psicomotriz en la atención temprana. Vínculo, diferenciación y autonomía». *Revista de Atención Temprana*. núm 2, vol. (6 diciembre 2003).
- LEVIN, E. *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.
- LEVIN, E. *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*, 3^a ed. Buenos Aires: Nueva visión, 1995.
- LLORCA LINARES, M. «Aprender el cuerpo cuanto antes: la atención psicomotriz temprana». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, núm. 25, vol. 7 (1) (2007), p. 31-38.
- LLORCA LINARES, M. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. «El rol del psicomotricista». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, núm. 3, (agosto 2001), p. 57-35.
- LLORCA LINARES, M. y Sánchez Rodríguez, J. «La fragilidad de la identidad: jugamos a crecer». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, núm. 33, vol. 9 (1) (2009), p. 55-60.
- ROTA, J. «La intervenció Terapéutica en el marc del grup d'ajuda». Internet. ceppalma.net/historic/cur03_04/jornadas_psico/conferencia_Josep_rota.pdf
- RIVIÉRE, A. *La psicología de Vigotski*. Madrid: Visor, 1984.
- RUIZ DE VELASCO GÁLVEZ, A. Y ABAD MOLINA, J. «El juego simbólico». Grao: Barcelona, 2011
- VIVES PEÑALVER, I. «Intervención y actitudes del psicomotricista. Apuntes para conversar.» *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, núm. 33, vol. 9 (1) (2009), p. 147-152.
- WALLON, H. *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique, 1974.
- WALLON, H. *La evolución psíquica del niño*. Barcelona: Crítica, 2007.
- WINNICOTT, D. W. *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.
- WINNICOT, D. W. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 2008.



El tema de fondo de este año quiere reflexionar sobre la infancia y la relación con el entorno. Cómo interpretan los niños y las niñas el espacio público que les rodea, cómo lo habitan, cómo construyen este espacio y cómo nos muestran a los adultos otras maneras de mirarlo, descubrirlo e incluso de transformarlo.

En este sentido las portadas nos invitan a mirar hacia fuera de la escuela. Un contexto cercano que es, en sí mismo, fuente de aprendizaje.



BROWNE, ANTHONY

¿CÓMO TE SIENTES?

Sevilla: Kalandraka Ediciones Andalucía, 2012

Este relato, guiado por una cría de gorila tierna y amorosa, nos ayuda a identificar y a nombrar distintos sentimientos, 14 en total. Muchos de los personajes de Browne son gorilas, animales que raramente aparecen en la literatura infantil. El gorila es un animal que le gusta al autor porque, entre otras cosas, es vegetariano, dulce, padre atento y afectuoso que pelea por el territorio pero que nunca amenaza a otra especie.

Pocas palabras en este libro, pero una excelente comunicación a través del lenguaje icónico. Las ilustraciones del magistral Browne, con su capacidad para jugar con los tamaños, los colores, los espacios y el lenguaje corporal, nos adentran en cada uno de los sentimientos y nos preguntan: «Y tú, ¿cómo te sientes?» Nosotros nos sentimos identificados con la tristeza del pequeño gorila, o con su aburrimiento, o su sentimiento de pequeñez, o con cualquiera de sus estados anímicos.

Magnífico trabajo, en su sencillez, para disfrutar, para identificar sentimientos y, asimismo, para desarrollar la empatía y el cuidado de sí mismo y del otro.

Siempre agradecemos y son bienvenidos las obras de este gran autor. Cada uno de sus libros nos sorprende por su ingenio, su contenido, su estética. Lo que ofrece es gran literatura, y leerla supone un gran placer.

A partir de 2 o 3 años

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2014 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precios para 2013 (iva incluido):
 Socios de la A. M. Rosa Sensat: 40 euros
 No socios: España: 50 euros
 Europa y resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

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: Mila Borrego, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Gemma González, Maite Gracia, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.^a del Carmen Soto

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.^a Carmen Láinez, Juan P. Martínez, M.^a Remedios Molina, M.^a Gracia Moya, 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, M.^a José Pinto, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Estefanía Sosa, M.^a Carmen Suárez, Lucía Trujillo

Cantabria: Isabel Bolado, Vero Cólliga, Sergio Díez, Alexandra Mediavilla, 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: 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, Raquel Olivar, Mónica Pérez, Lourdes Quero
Murcia: Salvador Alcón, Eulampia Baldoy, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Natalia Única, M.^a José Vicente

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, Nerea Luquin, Idoia Sara

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Imagen de portada: Carmen Muñoz

Impresión: AGPOGRAF
 Pujades, 124
 08005 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 utilizadas 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.»

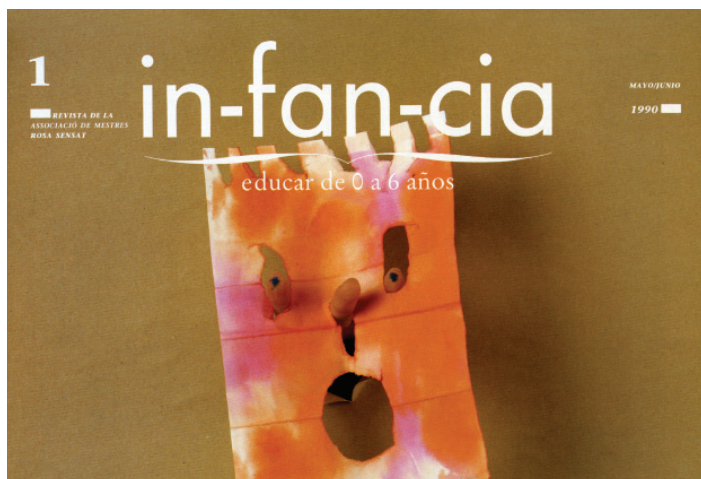
librería virtual

Quins Llibres?



Esta **tienda virtual** ofrece una selección de los mejores títulos que hay en el mercado para los lectores de 0 a 16 años, tanto si se trata de novedades como de libros de fondo editorial, seleccionados por el Seminario de Bibliografía Infantil y Juvenil de Rosa Sensat y por otros expertos

www.quinsllibres.org/es



Regala una suscripción a
in-fan-cia
Haz un regalo y hazte un regalo