in- fan- cia

Revista de la
Asociación
de Maestros
Rosa Sensat

Educar de
0 a 6 años

149

Enero
Febrero / 2015

in-
fan-
cia
latinoamericana
subscripción gratuita www.rosasensat.org

Optimismo y calidad

En estos tiempos complejos que estamos viviendo, donde parece ser que la educación ya no forma parte de las prioridades de aquellos que nos gobiernan, el Consejo de Redacción de *Infancia* decidió que la línea temática de la revista para los seis números del año sería reivindicar los criterios de calidad y cualidad que deben formar parte de la escuela de 0 a 6 años. Las condiciones en las que las leyes educativas y los decretos están dejando a las escuelas están generando desánimo, agotamiento, tristeza y soledad. Y con razón, no vamos a negarlo. Pero uno de los objetivos de la revista *Infancia, educar de 0 a 6 años* siempre ha sido generar optimismo, tender puentes y estrechar lazos entre todas aquellas personas, sean maestros o no, que defienden una educación de calidad.

Como Consejo de Redacción, también hemos valorado que estas condiciones a las que nos empujan van tapando aquellos aspectos imprescindibles para construir una escuela y una educación de calidad, porque hay que sobrevivir a las embestidas, criterios que forman parte de los proyectos educativos y de nuestra responsabilidad profesional. Por eso, en los seis números del año aspectos como la organización de los espacios y materiales, la participación democrática, el trabajo en equipo, la relación con las familias, la formación inicial y continuada, el compromiso ético con nuestra profesión y otros muchos más serán reivindicados desde experiencias de maestros y de escuelas. Desde la pedagogía del día a día es desde donde defendemos la educación de 0 a 6 años, desde la comprensión de la evolución del ser humano, y no desde criterios económicos, como algunos informes tendenciosos se esfuerzan en valorar.

Marta Mata decía que pedagogía es política y política es pedagogía. Hagamos pues una buena pedagogía para construir un mundo mejor.

sumario

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	**Una aproximación al concepto de escucha**	David Altimir	4
Escuela 0-3	**Instrucciones para...**	Elisa Baquero, Edurne Berastegi y Alfredo Hoyuelos	8
	Detalles de una pequeña historia	Eva Jansà	14
Qué vemos, cómo lo contamos	**Compartir un descubrimiento**	Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya	19
	La aparición del arte	Juan Pedro Martínez Soriano	20
Escuela 3-6	**Escuchar para comprender**	M. Carmen Díez	22
	Cultivar matemáticas	Judith Fàbrega y Mequè Edo	29
Infancia y sociedad	**Desarrollo comunitario y educación**	J. Ricardo González Alcocer	38
Érase una vez	**Los tres cerditos**	Consejo de Redacción de Infancia en Castilla La Mancha	42
Informaciones			45
Libros al alcance de los niños			46
Mediateca			47

Autovaloración del trabajo en educación

¿Por qué a las mujeres nos cuesta tanto valorar lo que hacemos?

No nos valoramos como profesionales porque tradicionalmente el trabajo realizado por mujeres se ha desarrollado en el hogar, en el ámbito familiar y doméstico, y este no era apreciado.

El cuidado de las personas (ya sean pequeños o mayores), los espacios personales (relaciones personales, afectos), todo este mundo, ha sido infravalorado y contrapuesto al mundo exterior que se desarrolla fuera del hogar: trabajo para empresas, organismos, resultados, estadísticas, números... que es el que vale, el que cuenta y el que se ve.

Otra razón puede ser que el menosprecio hacia la infancia por no tener poder de decisión (ni palabra ni voto) sea la causa de la minusvaloración del ámbito que se ocupa de su cuidado y educación.

Desde el norte de Europa los informes, estadísticas y datos nos demuestran que la calidad en la formación y exigencia en las primeras etapas produce la excelencia en el sistema educativo, y por lo tanto nos plantea que todavía falta mucho por hacer.

Más información, más formación, más cooperación entre nosotras nos hará «empoderarnos» de nuestra profesión.

Maite Gracia
Asesora de Educación Infantil

Nosotras no compartimos esa percepción, es decir, esa baja autovaloración del profesional de Educación Infantil. Al contrario, pensamos que las profesionales que se están formando en las pedagogías más avanzadas y contrastadas se encuentran en las clases de infantil.

Aún así, hemos de reconocer la existencia de algunos factores que nos impiden valorar en toda su extensión nuestro trabajo: por una parte, se nos demanda adecuarnos a los continuos cambios a los que está sujeta la sociedad y dar una respuesta satisfactoria a los problemas que de ello devienen, eso sí, cada vez con menos recursos humanos y materiales, y acompañado de la música de fondo de que «somos unos privilegiados», «trabajamos pocas horas»...

A ello debemos añadir el desconocimiento de la labor del educador de educación infantil. En opinión de algunos, no hacemos más que cambiar pañales y quitar mocos, lo cual no tiene mérito alguno.

Así mismo, existe otra cuestión que nos preocupa y que cada vez tiene mayor repercusión en nuestras escuelas: la crisis de valores. Las madres y padres de hoy en día no tenemos claro cómo educar a nuestras hijas e hijos, pero tenemos muy claro aquello que los maestros hacen mal. Equiparando autoridad y autoritarismo, nos ponemos del lado de nuestras criaturas sin oír previamente la voz del educador. Queremos potenciar en nuestras hijas e hijos la autonomía y

responsabilidad, pero nos molesta que la maestra les ponga reglas y marque límites.

Las familias quieren que sus hijos sean felices sin sufrir frustraciones ni «traumas», y en ocasiones no entienden que los educadores también queremos lo mejor para ellas y ellos y es ese el objetivo que nos guía. Abriendo las vías a una comunicación más fluida romperíamos muchas de estas barreras.

Begoña Garmendia y Maite Alzola
Maestras de Educación Infantil

Esto puede deberse a la falta de profesionalidad en ámbitos como la política, la banca, el clero... incluso la monarquía, hasta ahora pilares sociales respetados y reverenciados. La pérdida de confianza por parte de la sociedad en estas instituciones hace que la crítica se democratice y la sociedad crea que todo está corrupto, que todo el mundo intenta beneficiarse, incluso que se valore más positivamente el que saca provecho que el que va a trabajar con vocación y respeta las normas. Actualmente este es el *rara avis*, el pringado y el poco creíble. Ya no existen intocables, todo el mundo entiende de todo y puede opinar de cualquier cuestión (aunque no sepa).

Por eso todo es criticable, porque ya no hay nada intocable, más aún cuando la clase política ha abanderado una lucha por desprestigiar a cualquier sector que se manifieste en su contra. Por todos es sabido que el colectivo de docentes, además de numeroso, es crítico, algo francamente impopular.

Por otro lado, la sociedad, y en concreto las familias, ha tenido en los últimos años la tendencia a delegar cuestiones puramente familiares en las instituciones educativas. Quizás los docentes no hemos sabido hacer entender que ciertas responsabilidades deben seguir recayendo sobre las familias, y que la escuela y los docentes somos compañeros de viaje en la educación de los niños y niñas y no los conductores del vehículo.

Mónica Calvo
Maestra de Educación Infantil

En la medida en que nuestra autopercepción y autoconcepto dependen de cómo nos perciben los demás, la baja valoración que hace la sociedad en su conjunto de la labor educativa de las y los profesionales de la Educación Infantil influirá en la baja autovaloración de los y las educadoras.

Pero si dirigimos la mirada de puertas para adentro nos podemos encontrar con ciertas inseguridades y carencias de fundamentación teórica que nos impiden justificar y documentar como es debido la profesionalidad de nuestra propia labor educativa.

Resumiendo, la sociedad no valora en su medida nuestro trabajo y nosotras no somos capaces de justificarlo; al fin y al cabo es lo de siempre, la serpiente que se muerde la cola.

Maite Pérez
Asesora de Educación Infantil

Conscientes del desconocimiento generalizado sobre lo crucial que resulta esta etapa en la vida del niño y sobre la importancia de aspectos ligados a esta, advertimos que, por ejemplo, la atención a necesidades básicas o la visión generalizada del juego como mero pasatiempo son cuestiones infravaloradas, y por ende entendemos que nuestra labor como educadoras y educadores también lo está. De este modo, ideas que parten del desconocimiento son vividas entre nosotros como falta de reconocimiento.

Permitir que esa percepción empañe nuestra propia visión haciendo que perdamos perspectiva, relegando a un segundo plano nuestras propias creencias, lejos de contribuir a demostrar la importancia de nuestro desempeño resulta un lastre que nos impide avanzar, y por esa presión nos subimos al carro de academizar nuestra etapa. Creamos una versión «adaptada» de lo que hace nuestro hermano mayor en clase, cuya labor sí consideramos reconocida, y terminamos dando rienda suelta al «parecer», olvidándonos de «ser». Para que nos reconozcan, habremos de reconocernos. Centrar la atención en nuestra etapa y mostrarnos aliados de su propio ritmo logrará que esta brille con luz propia.

Jasone Llona
Maestra y educadora de Educación Infantil

Una aproximación al concepto de escucha

David Altimir

La escucha es una actitud receptiva que presupone una mentalidad abierta, una disponibilidad para interpretar las actitudes y los mensajes lanzados por los demás y, al mismo tiempo, la capacidad de absorberlos y legitimarlos. Es una actitud que debemos adoptar si creemos en un modelo educativo que considere a los niños y las niñas como transmisores de cultura, como personas capaces de crear y construir significados mediante procesos sutiles y complejos.

Si el niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas y es coprotagonista de los procesos de construcción de su propio conocimiento, el verbo más importante que guiará la acción educativa no será ya «hablar», «explicar» o «transmitir», sino «escuchar».[1]

Si, a raíz de lo que hemos leído hasta ahora, incluyendo también este fragmento de Carla Rinaldi, pensáramos en la escucha solo como una acción del adulto que se limita a escuchar las palabras de los niños y niñas, caeríamos en un error. No se trata simplemente de escuchar lo que dicen, sino de crear un clima receptivo: un clima de escucha en el que deben reunirse todos los protagonistas de la escuela, esto es, niños y niñas, padres y maestros.

La escucha considera que, para aprender, los niños y niñas deben estar interrelacionados. Asimismo, considera que la labor de enseñar está estrechamente vinculada a los fenómenos que posibilitan el aprendizaje, a los que están sometidos los niños y los adultos que conviven en la escuela.

De ahí nace la noción de la escucha como necesidad de ser coherentes con las bases ideológicas (psicología, filosofía, sociología, etc.) que definen el proyecto educativo.

Por tanto, el concepto de escucha está indefectiblemente ligado desde el principio a las palabras *actitud* y *necesidad*. Por este motivo no hablamos de la escucha como actitud exclusivamente propia de los adultos ni como un elemento aislado de la acción que se desarrolla en la escuela. Resultaría absurdo tratar de limitar, en el espacio y en el tiempo, esta disponibilidad para escuchar, para recibir. De hacerlo, no sería una opción transformadora, ya que no daría valor real al niño ni a sus competencias o su cultura.

Desde el momento en que hablamos de la escucha en tanto que actitud, tenemos que dar por sentado que debe ser permanente.

De hecho, y utilizando una expresión empleada en Reggio, «el sistema de relaciones» que sería la escuela se alimenta y retroalimenta gracias a la escucha recíproca de los tres protagonistas que la conforman:

La escucha sería el elemento que actuaría como garante del diálogo entre cada una de las partes, y también del diálogo en el interior de las mismas.

Este clima receptivo no beneficia solo a los maestros o a los niños y niñas: todos y cada uno de estos grupos deben escuchar y, muy especialmente,

sentirse escuchados, tal y como recoge el siguiente fragmento de Georges Forman:

> *La idea fundamental es que el conocimiento se estructura como un sistema de relaciones y, por tanto, la asociación simple entre dos estímulos, o entre estímulo y respuesta, no es suficiente para generar un proceso de conocimiento [...]. Así, se anima a los niños a reflexionar acerca de la experiencia en lugar de, simplemente, vivir una experiencia. Es, pues, un contexto que estimula la reflexión sobre estas observaciones.*[2]

Afirma también Malaguzzi:

> *Esta escuela se enmarca en una filosofía y una praxis constructivistas, en una escuela que investiga pensando en proyectos y en que la concepción educativa otorga un valor determinado a la relación entre niños, entre niños y adultos, adultos y adultos, para el desarrollo creativo de los lenguajes lógico, cooperativo, fantástico, simbólico, etc.*[3]

Con lo que llevamos leído hasta ahora, podemos percatarnos ya de que hablar sobre la escucha implica hacerlo respetando la complejidad de las relaciones entre todos los elementos que entran en juego en un contexto como el de la escuela.

El rol del adulto

Roberto, un niño de 5 años, se dirige a un tallerista que visita su escuela y al que no conoce. Le pregunta:

–¡Hola! ¿Cómo te llamas?
–Me llamo Giovanni.
–¿Y qué sabes hacer?

> *El adulto no debe abandonar su rol, sino que debe replantearlo, tratando de pasar de transmisor a cocreador de cultura y de saberes, aceptando con coherencia la vulnerabilidad de su propio rol, junto con las dudas, errores y curiosidades. Es una condición indispensable para realizar auténticos actos de conocimiento y de creación, que son los que configuran la condición de maestro «potente», el único capaz de situarse al lado del niño, que nuestra teoría identifica como igual de potente.*[4]

En este párrafo extremadamente esclarecedor aparece el concepto de *replanteamiento*, replantear el papel del adulto que da valor a la cultura y a las interpretaciones del niño, pero que sobre todo se proporciona a sí mismo la condición de adulto «potente», predispuesto a cambiar sus propias teorías.

> *Los maestros y los profesionales de cada escuela tienen derecho a contribuir a la elaboración y la profundización de los marcos conceptuales que definen los contenidos, las finalidades y las prácticas de la educación, mediante intercambios abiertos entre ellos, con el componente de la educación pedagógica. [...] Para los maestros, pues, es importante disponer del derecho al diálogo y a la discusión de las ideas y las experiencias para mejorar los instrumentos de valoración y juicio profesionales.*[5]

La escucha, la disponibilidad de escucha, se alza pues como un derecho al que todos y cada uno de los maestros deben tener acceso. Deben tener derecho a escuchar a los demás para consolidar su propio proceso de crecimiento profesional e individual, su propio proceso de aprendizaje.

A partir de este punto, debemos plantearnos qué significa hacer de maestro en Reggio Emilia. ¿Cómo consiguen en las escuelas de Reggio

trabajar con los niños y niñas reconociéndose como adultos, como profesionales con certezas, pero a la vez con debilidades y dispuestos a modificar sus propias ideas? ¿Cómo logran respetar el derecho de los niños y niñas a sentirse escuchados, a contrastar sus propias ideas con las de los demás?

Carla Rinaldi arroja algo de luz sobre estos interrogantes:

> *Invitamos a los maestros a crear contextos propicios en los que las curiosidades, las teorías y los análisis de los niños puedan sentirse legitimados y escuchados... un contexto marcado por la emoción y la expectación.*[6]

Parece evidente que, para el adulto, la escucha no termina en esta disposición. La escucha forma parte de una dinámica que prevé otros aspectos no solo interesantes, sino también esenciales para garantizar la complejidad del proceso que implica trabajar con las convicciones que hemos ido descubriendo.

La escucha sitúa al adulto en condición de observador, aunque no como observador neutro y objetivo, sino como elemento subjetivo que forma parte de la realidad que se está observando y que no se limita a describir.

Observar no se limita a la acción de tomar notas o fotografiar, sino que implica poner a los adultos en relación con lo que se está observando. Un observador es una persona que interpreta y que interviene en el proceso objeto de observación.

No podemos pensar, no obstante, que esta observación sea fruto de una actitud improvisada. Si convenimos en que la observación supone, en cierto modo, «elegir», resulta evidente que el adulto debe delimitar qué es lo que desea observar. Se definen objetivos: se define el ámbito de observación.

El adulto debe saber observar, utilizar los medios que resulten necesarios y ser coherente cuando se halla en esta condición de observador-interpretador (y, por tanto, cocreador) de la realidad.

Antes hemos visto que después de la observación hay otro concepto esencial en el proceso: la *documentación*. ¿Cuáles son los motivos de la documentación?

- Dar visibilidad a la acción que se ha desarrollado.
- Dar visibilidad a los procesos de conocimiento que se han articulado.
- Discutir e interpretar este proceso o bien dar forma a la realidad que se ha construido junto con los niños y niñas.

No se trata de un paso fácil, ni estéril, sino que representa una asunción de responsabilidades. No es, claro está, un papel cómodo ni sencillo, pero pone al adulto al lado de los niños y niñas en tanto que coprotagonista real de la escena.

Leamos ahora un fragmento de un texto no editado escrito por Loris Malaguzzi en el que habla del papel del adulto retomando esta imagen cinematográfica:

[...] En una ocasión un niño se dirige a su maestra y le dice: ayúdame a hacerlo solo. No sé si en este «ayúdame a hacerlo solo» alcanzamos a sentir la dimensión de fuerza y sensibilidad que corresponde al adulto. No es la eliminación del adulto, sino la transformación de un adulto-maestro que sepa proponer situaciones de aprendizaje, de trabajo, de experiencia, en lugar de dar soluciones a los problemas.

Tenemos que pensar en el maestro como si pensáramos en un director de cine: las funciones del maestro serían las del director, aunque un director no es nuestra imagen favorita. En la educación, es decir, en la formación recíproca, necesitamos interlocutores, maestros. Unos maestros que sepan ser maravillosos transformistas, que en algunos momentos sean directores y en otros escenógrafos, que sean los apuntadores, sugeridores. Que sea dulce y picante, que sea electricista, el que trae las luces, que sea incluso el público: un público que mira, que tal vez aplaude, que tal vez se limita a observar, quizás sin decir nada, emocionado, o que a veces te juzga con indiferencia o escepticismo, y a veces aplaude con entusiasmo...

También de la mano de Loris Malaguzzi, el siguiente texto reflexiona en torno a lo que supone ser maestro.

Tenemos que estar convencidos de que las modalidades del aprendizaje y el conocimiento son individuales y que lo que nos interesa es descubrir y entender las interacciones a través de las cuales los niños construyen sus habilidades. [...] Tenemos que estar convencidos de las capacidades de trabajo cooperativo de los niños y creer que el éxito del proyecto depende de tales capacidades. Tenemos que respetar los tiempos de acción y de pensamiento de los niños y también sus pausas y sus indecisiones. Tenemos que ayudar a los niños a reflexionar sobre sus posibles diferencias de opinión y darles la libertad de proponer alternativas diametralmente opuestas. Tenemos que ayudarles a exponer sus hipótesis con claridad, sin situarlas por debajo de las de los compañeros, sin temor a equivocarse, para dar validez a sus propias ideas. Tenemos que ayudar a los niños a detectar el enriquecimiento derivado de la negociación de las ideas y las acciones. Las maestras y los maestros deben asumir el papel de mediadores, proponer préstamos equilibrados de saberes y competencias. Asimismo, deben poner en relieve los significados que surgen y solicitar la participación de todos los niños.

Por último, deben preservar, en la medida de lo posible, la neutralidad de los procesos de ideas y prácticas de los niños, pensando que estas tienen recursos para llegar más lejos de lo que pensamos, así como hacer cuanto esté en nuestras manos para ayudarles a expresar mejor sus ideas [...] y asegurarnos de que cada proyecto cumple con sus cometidos de ayudar en el desarrollo de la personalidad.[7]

David Altimir, maestro

Notas:

1. Rinaldi, Carla, *I pensieri che sostengono l'azzione educativa*, Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, Assessorato Istruzione Nidi e Scuole dell'Infanzia (Colección I Taccuini). Traducción en castellano: «Los pensamientos que sustentan la acción educativa». Revista *Infancia*, número 50 (julio-agosto 1998). Associació de Mestres Rosa Sensat.

2. Varios autores, *Las fuentes*. Barcelona: Octaedro / Associació de Mestres Rosa Sensat (La escucha que no se da).

3. Varios autores, *Las fuentes*. Barcelona: Octaedro / Associació de Mestres Rosa Sensat (La escucha que no se da).

4. Rinaldi, Carla, *I pensieri che sostengono l'azzione educativa,* Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, Assessorato Istruzione Nidi e Scuole dell'Infanzia (Colección I Taccuini). Traducción en castellano: «Los pensamientos que sustentan la acción educativa». Revista *Infancia*, número 50 (julio-agosto 1998). Associació de Mestres Rosa Sensat.

5. Malaguzzi, Loris. *Una carta per i 3 diritti*, Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, Assessorato Istruzione Nidi e Scuole dell'Infanzia (Colección I Taccuini). Traducción en castellano: *«Carta de los derechos». De viaje con los derechos de las niñas y los niños*. Barcelona: Octaedro / Associació de Mestres Rosa Sensat (La escucha que no se da).

6. Rinaldi, Carla, *I pensieri che sostengono l'azzione educativa*, Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, Assessorato Istruzione Nidi e Scuole dell'Infanzia (Colección I Taccuini). Traducción en castellano: «Los pensamientos que sustentan la acción educativa». Revista *Infancia*, número 50 (julio-agosto 1998). Associació de Mestres Rosa Sensat.

7. Varios autores, *Las fuentes*. Barcelona: Octaedro / Associació de Mestres Rosa Sensat (La escucha que no se da).

Instrucciones para...

Elisa Baquero
Edurne Berastegi
Alfredo Hoyuelos

«Instrucciones para...» es un conjunto de cinco paneles que parten de la observación y escucha de algunos proyectos de los niños y niñas en la escuela infantil. Se trata de un juego irónico de palabras (que parte como sugerencia de «Instrucciones para subir una escalera» de Julio Cortázar) e imágenes que narran –en clave de humor– la forma que tienen algunos niños y niñas de entender y dar sentido a las cosas que les rodean.

Niños y niñas participantes
(de edades comprendidas entre 16 y 18 meses)
Eder, Erlantz, Haize, Oier y Oihane

Lugar de realización: Escuela Infantil Municipal
Izartegi de Pamplona
Curso: 2013-2014
Lengua vehicular: euskera

INSTRUCCIONES PARA SUBIR UNA ESCALERA

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

Julio Cortázar

Ura edateko jarraibideak

Ura edateko funtsezkoena: egarri ez izatea eta edalontziarekin ez hastea. Txorrotaren palanka ezagutu behar da. Behin altxatuta, iturritik ura ateratzen dela baieztatu behar. Denbora eta erritmoa.

Presio egokia erabiliz, eskuineko ahurraren gainean ura erori behar da. Irudiak eta ametsak. Gero, eskua irekita ahora eraman eta, zurrupatuz, edaten da.

Ez da nahikoa. Hobe pintzel batekin. Eskuineko eskuarekin tresna hartu eta 60 graduko makurdurarekin iletxoak txorrotaren azpian jarri behar dira. Ileak bustita daudenean ezpainetara eraman.

Bukatzeko, edalontzia erabiltzea baimenduta dago. Metalezkoa izan behar da eta betetzeko pintzelarekin erabilitako makurdura berberan jarri behar da. Garrantzitsuena, edalontzia iturri bihurtuz, ura harraska barruan botatzea.

Erabilbide hauek huts egiten badute, orduan muturretik edan daiteke nahiz eta oinek zorua ez ukitu.

Instrucciones para beber agua

Lo más importante para empezar a beber agua es no tener sed ni utilizar vaso. Se tiene que reconocer la palanca. Una vez que ésta se ha levantado se puede comprobar que sale el agua. Tiempo y ritmo.

Usando la presión adecuada, se hace caer el agua encima de la palma de la mano. Imágenes y sueños. Luego, se lleva la mano abierta a la boca. Se chupa y se bebe.

No es suficiente. Es mejor usar un pincel. Con la mano derecha y usando la herramienta con una inclinación de 60 grados, se colocan los pelos debajo del grifo. Cuando se comprueba que los pelos se han mojado se lleva a los labios.

Para terminar, está permitido usar un vaso. Tiene que ser de metal y para llenarlo es preciso usar la misma inclinación que se le dio anteriomente al pincel. Lo más importante, convirtiendo el vaso en fuente, es que el agua caiga dentro de la fregadera.

Si estas instrucciones fallan, entonces, aunque los pies no toquen el suelo, se puede beber a morro.

Proiektagailua erabiltzeko jarraibideak

Banaka edo binaka erabil daiteke. Martxan jartzeko beharrezkoa da zirrara ahoa irekiz adieraztea, mingaina kementsu ateratzea edo kate bat ahotik zintzilikatuta izatea soinu, musika eta zizakadurak ahoskatzen diren bitartean.

Alde batetik, ezker eskuko hatzek organ sartutako diapositibak banan-banan kontatuko dituzte. Bestetik, euren berezko mugimendua nabarituko dute plastikozko marko horien artean. Sentsazioa kilima eta katapultaren arteko nahasketa bat da.

Diapositibak gorantz aterarazten dituen palanka deskubritzeak bere biziko garrantzia du: "salto" kualitatiboa da. Bada behin eta berriro errepikatu behar den magia, prestidigitazio bat bezala. Gakoa benetan ulertzeko palankaren ondoan margotutako kartoizko konoak bertikalki paratu, kontzentrazioa eta oreka galdu gabe.

Gainera, argiaren fereka biluzik dagoen oinean somatu daiteke edota argi-izpiak zoruan islatutako bidea eskua eta gorputza aurrerantz bultzatuz jarrai daiteke.

Instrucciones para usar un proyector

Se puede usar solo o en pareja. Para ponerlo en funcionamiento es importante abrir la boca emocionado, sacar con fuerza la lengua o tener una cadena colgando en la boca mientras se pronuncian sonidos, músicas y balbuceos descomprimidos.

Los dedos de la mano izquierda deben contar una a una las diapositivas introducidas en el carro y sentir -una después de otra- el moverse de los dedos por estos marcos de plástico. La sensación es una mezcla de cosquilleo y catapulta.

Es importante descubrir la palanca que hace salir hacia arriba las diapositivas. Es un "salto" cualitativo, como una magia que una vez y otra -como una prestidigitación- es necesario repetir. Para entender el gran truco se puede probar a añadir conos de cartón pintados en vertical al lado de esta palanca, y no perder la concentración ni el equilibrio.

También se puede sentir la caricia de la luz en un pie desnudo o seguir el camino que el rayo hace sobre el suelo con la mano y con el cuerpo lanzados hacia delante.

“Argiztatzeko” jarraibideak

Argiztatzea bada argian pulunpatzea.

“Argiztatzeko” funtsezkoa da hezitzailea neskaren ondoan makurtuta egotea lepotik inguratu ahal izateko.

Buztina argiekin nahasterakoan argidun bihurtzen da. Aldizkako argi eta buztin pasta hori arretaz eta gorputza aurrerantz eramanez behatu.

Kolorez zipriztindutako argiak ezkerreko oinarekin ukitu gorria, urdina, horia edo orlegiaren kilimak sentitzerakoan.

Esku-argi bat “argiztatzeko” begietara arretaz bideratu begi-niniak handitzen direla somatu arte. Ondoren, beste argiei gustatzen zaien bezala, alde batera eta bestera kulunkatu.

Dena den, bukaeran, garrantzitsuena txirristan dagoen hartzari honakoa belarrira esatea da: argia agertzen, ezkutatzen eta joan-etorrika dabilen animalia dirudi.

Instrucciones para “lucear”

Lucear es como bucear con la luz.

Para “lucear”, siendo niña, es imprescindible encontrar una educadora que se agache, se ponga cerca y que se deje poner el brazo alrededor del cuello.

Las luces, para lucir, tienen que mezclarse con la arcilla y así ésta se convierte en luminosa.

Esta pasta de arcilla y el barro intermitente es importante verla con atención y un poco “echado hacia adelante”.

En realidad las luces pintadas de colores solo se tocan con el pie izquierdo cuando se sienten las cosquillas del rojo, azul, amarillo o verde.

Para “lucear” una linterna hay que mirarla detenidamente a los ojos hasta sentir que las pupilas se dilatan. Después, como a todas las luces, les gusta ser columpiadas hacia la derecha y hacia la izquierda.

Pero lo más importante de todo es encontrar, al final, un oso en un tobogán a quien poderle contar al oído que la luz es como un animal que va, viene, aparece y se esconde.

“Koneatzen” aritzeko jarraibideak

Koneatzeko oinarria punta baino zabalagoa duten objektuak izatea beharrezkoa da. Laburbiltzeko kono deituko ditugu. Kartoizkoak edo plastikozkoak izan daitezke.

Aurpegian maskara edo sudur erraldoia bailitzan jar daitezke. Pilatzeko, ordea, ezinbestekoa da oinutsik esertzea eta horietako objektu bat hanka artean eustea hankak luzatuz.

Noizean behin, ontzi lau eta kirtendun batean, zartagi izenekoan, “frijitu” daitezke. Horretarako, konoa ezker eskuaz bertikalki doitu eta zartagiko zirkunferentziaren barruan sartu behar da. Kontserba-poto batean ere sar daiteke.

Era berean, konoak ontzi metalikoekin eta kateekin nahas daitezke entsalada antzeko bat osatuz; “conconetes” izenekoa.

Eskailera baten espailoien ondoan lurrera bota daitezke “mikado” eran.

Azkenik, konoen ordez flan-ontzi dorrea erabili ahal da. Kasu horretan, flan-ontziak erabat sartuta ez egotea da garrantzitsuena: makurdurak edertasun ezegonkorra ematen baitio.

Instrucciones para “conear”

Para “conear” se debe disponer de unos objetos de base más amplia que la punta, y que para abreviar llamaremos conos. Pueden ser de cartón o de plástico.

Se pueden ajustar a la cara como si fuera una máscara o una nariz grande. Para apilar bien estos objetos es importante sentarse y sostener uno entre ambas piernas estiradas y los pies descalzos.

A veces se pueden “freír” en un recipiente plano con mango y que, para abreviar, llamaremos sartén. Para ello, hay que ajustar el cono en vertical con la mano izquierda dentro de la circunferencia de la sartén. También se pueden poner dentro de un bote de conserva.

A veces, se pueden mezclar con recipientes metálicos y cadenas para componer una especie de ensalada llamada “conconetes”.

Los conos también se pueden tirar o depositar a lo “mikado” cerca de los peldaños de una escalera.

Por último, se pueden sustituir los conos por una torre de flaneras metálicas. En este caso, lo importante es que no ajusten del todo. La inclinación le da siempre una belleza inestable.

Detalles de una pequeña historia

Eva Jansà

En el día a día de la escuela infantil se va tejiendo un mundo de relaciones entre niños, entre adultos, y entre adultos y niños y niñas.

La curiosidad y el interés por el otro aparecen desde muy pequeños, desde aquel bebé que observa a otro que tiene al lado y que se esfuerza en tocar y conocer hasta aquellos niños y niñas que se organizan para compartir ratos de juego.

Como en el mundo adulto, en estas relaciones que se van construyendo cada cual asume un rol determinado, y muchas veces aparece el instinto de protección y cuidado hacia los niños más pequeños.

Martina e Iván, Iván y Martina, una historia de amistad, de cuidado y delicadeza en la manera de acompañarse que refleja cómo los niños y niñas son capaces de ponerse en el lugar del otro, y cómo, a veces, los adultos nos vemos reflejados en sus acciones.

Es septiembre, primeros días en la escuela, y Martina ha encontrado a Iván en el jardín. Parece que Iván, que todavía no tiene dos años, está triste, y Martina, que ya tiene 2 años y 7 meses, se hace cargo de él. Iván y Martina no comparten grupo, pero se han encontrado en la caseta del jardín, donde Iván estaba sentado como si se refugiara de algo. Martina se le acerca, le habla, lo mima, se lo mira como entendiéndolo, después lo acompaña por el jardín, como si quisiera darle la seguridad necesaria. Se paran en el banco, otro rato de cuidados y atenciones, le limpia los mocos, y una vez limpio, se van a columpiarse muy cogidos de la mano.

Piaget niega la competencia de los niños menores de tres años para entender la mente de los otros y, por lo tanto, afrontar situaciones interactivas con compañeros similares que tengan similares niveles de destreza. Pero la realidad del día a día en las escuelas, las observaciones que hacen constantemente profesionales de la educación e investigadores de situaciones como la que acabamos de describir, empiezan a cuestionar estas teorías antiguas que limitan las competencias de los niños y niñas.

No se puede negar que Martina ha identificado, e incluso quizás ha comprendido, el estado de ánimo de Iván y ha acogido su sentimiento dándole una respuesta. ¿Y esto no es lo que hacemos los adultos? Quizás Martina ha reconocido el sentimiento de Iván porque ella también lo ha vivido, y sabe cómo encontrar consuelo, y se lo ofrece.

Quienes trabajamos con niños y niñas podemos ser testigos privilegiados de muchas situaciones de relación entre ellos, pero tenemos que ir más allá y estar muy atentos para poder descubrir cuáles son los mecanismos y las estrategias que utilizan para ir dando forma a su interacción. De esta manera llegamos a conocer los procesos de desarrollo de los niños y niñas y somos más capaces de darles oportunidades ricas. De alguna manera, nosotros también somos investigadores.

¿Por qué se ha acercado, Martina? ¿Por qué se ha dejado hacer, Iván? ¿Cómo se han entendido?¿ Cómo han establecido acuerdos? En definitiva, ¿cuáles han sido sus procesos de interacción?

Queda claro que no podemos sentenciar lo que ha pasado, pero podemos observar, interpretar y compartir con el resto del equipo lo que hemos visto para construir una hipótesis e ir desgranando lo que ha pasado para llegar a una interpretación conjunta que nos dé una respuesta.

Las relaciones entre humanos requieren que haya ciertos acuerdos implícitos para hacerlas funcionar; en ellas, cada cual de nosotros asume un rol determinado que se va adecuando según la intervención del otro, y al revés. Así, uno no es líder si el otro no lo acepta; es el consentimiento del otro lo que le hace líder, y por lo tanto no hay roles pasivos y activos. Los dos tienen acción.

Pero, ¿cómo se entienden los niños?

El lenguaje corporal marca el tipo de relación. La comunicación entre niños y niñas se establece a partir de los instrumentos de comunicación que tienen a su alcance: la propia acción, el gesto y la palabra, recursos que van utilizando de manera secuencial según se desarrolla la acción.

Martina le ha hablado a Iván, pero también ha acompañado su palabra de una inclinación de la cabeza y de una mirada tierna; su tono de voz también mostraba una intención determinada, la de que se dejara hacer. Ella en ningún momento ha hecho referencia a su estado de ánimo ni le ha preguntado, solo ha actuado.

Con estas acciones el niño incita al otro a unirse a él y a llevar a cabo un proyecto que requiere su participación. Si el otro acepta, asistimos a intercambios donde las acciones de unos se convierten en complementarias de las acciones de los otros, y que culminan en verdaderas historietas a través de miradas, mímica, gestos, acciones, vocalizaciones. Las «pequeñas historias» sorprenden por su lado dramático: «como en una

obra de teatro, se teje entre los participantes un "drama" que se desarrolla con sus momentos de tensión y distensión» (Stambak, en *Los bebés entre ellos*).

El primero «dice» algo de una manera más o menos explícita y la respuesta del otro precisa el significado del mensaje inicial. Así, demandas y respuestas se hacen complementarias, y cada respuesta se convierte en una nueva demanda que permite, o no, la continuidad de la relación.

Podríamos pensar que la actitud de Iván es pasiva, pero es precisamente su respuesta lo que determina la siguiente acción de Martina. Sus reacciones y su manera de comportarse hacen que Martina tenga que ir reajustando sus acciones y actitudes, y surgen nuevas ideas.

En un cuarto de hora (el tiempo que ha durado esta escena) se han sucedido una serie de acciones que han puesto en juego diferentes mecanismos y estrategias, y se han desarrollado habilidades y competencias a partir de la motivación de un interés y un proyecto compartido por los dos niños. En algún momento el juego ha finalizado, quizás por la pérdida de interés de alguno de ellos, o quizás la llegada de un tercer niño ha modificado o roto la dinámica establecida. En ningún momento esta interrupción del juego ha sido condicionada por un tiempo marcado por el adulto.

Las pequeñas historias que podemos encontrar en la escuela nos muestran la perseverancia que algunos niños muestran en solicitar compartir

el juego, y cómo, una vez se ha conseguido el acuerdo, se puede ver a los dos niños jugar durante un tiempo más o menos largo. Un tiempo que puede interrumpirse por el abandono o la pérdida de interés, o por la llegada de un tercer niño que puede romper o modificar la dinámica establecida.

¿Roles diferenciados?

Experiencias como esta nos hacen reflexionar sobre los roles diferenciados que durante años ha defendido la bibliografía psicológica, etiquetas que sentencian y limitan las competencias de los niños y niñas.

En situaciones como estas también se observan seres sociables, atentos los unos de los otros, con deseo de hacer cosas en común. La mayoría de las veces son escenas de dos niños o niñas surgidas de un encuentro fortuito o, como en el caso de Martina e Iván, de la búsqueda activa de uno de ellos hacia el otro.

Esta conducta de solicitación prueba que existe, desde bien pronto, un deseo y una voluntad de jugar entre ellos.

Malaguzzi habla de la interacción entre niños como un deseo, una necesidad vital que les permite establecer dinámicas comunicativas diferentes, pero no menos importantes que las que puede ofrecer la relación niño-adulto. Según Malaguzzi, estos intercambios pondrían en marcha conductas sociales, emocionales, cognitivas y comunicativas y proporcionan una amplia posibilidad de aprendizajes y de ajustes.

El niño nace con una predisposición a establecer vínculos, a convertirse en un ser social, y en la escuela el grupo de iguales tiene una importancia especial, ya que les permite experimentar sentimientos y afectos, poner en juego y practicar mecanismos de relación, ensayar las primeras fidelidades y los primeros fracasos. Todos recordamos parejas de niños inseparables, o niños que intentan constantemente formar parte del juego de otro.

Incluso antes de la fase verbal, mediante posturas, gestos, sonidos y mímicas, los niños y niñas manifiestan un interés mutuo y el deseo de compartir actividades. Y Darwin sostenía que ya los bebés tienen una capacidad innata para reconocer el significado de ciertas expresiones emocionales básicas fundamentada en el hecho de que la expresión facial de estas emociones es constante en las diferentes culturas de la humanidad.

Jugar con otros niños y niñas les permite penetrar en el mundo mental del otro, no solo en el mundo de las emociones, sino también en el mundo de los pensamientos: comprender qué quiere el otro. Esto conduce a los primeros pasos del niño hacia una comprensión de la mente, es decir, una comprensión de lo que los otros piensan, sienten y desean.

Los niños y niñas ponen en práctica también su conocimiento del mundo, y en sus acciones podemos ver ciertos valores y normas sociales que han ido interiorizando a través de las experiencias que han tenido. Incluso nos podemos ver reflejados nosotros, los adultos: la manera de tocar, de hablar, de mirar, de sacarle los mocos, de acariciarlo...

¿Y el adulto?

El adulto es quien tiene que velar por estas relaciones, un adulto que ha seguido todo el proceso de la situación y que planifica los espacios, los materiales y las dinámicas del grupo para ofrecer oportunidades de relación entre niños y niñas, consciente de su importancia en su proceso de socialización y de construcción de la propia identidad, procesos que se acompañan uno a otro.

El adulto tiene que dejar los espacios y los tiempos para que los niños ensayen, pero ha de estar atento para identificar si es necesaria su intervención y de qué manera, y planificar el día a día con la flexibilidad necesaria para respetar la autonomía y las necesidades de cada uno de los individuos que conforman el grupo.

Ser testigos de estos procesos y darles el valor que se merecen nos tiene que hacer reflexionar sobre cuál debe ser nuestro papel en el día a día del grupo, en nuestras intervenciones directas e indirectas, y en cómo nos relacionamos con los niños y niñas.

Porque, en el fondo, como indicaba Von Humboldt, «son las relaciones con los otros lo que da sentido a la vida». ■

Eva Jansà, mestra

Bibliografía:

STAMBAK, MIRA. *Los bebés entre ellos*. Barcelona: Gedisa, 1984.
PIAGET, JEAN. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1984.

Repensar la educación es sinónimo de observación, de reflexión, de diálogo, de escucha y de responsabilidad. La documentación nos permite aprender a mirar los procesos de los niños y niñas para hacerlos visibles y darles el lugar que les corresponde.

Durante este año veremos pequeñas muestras de lo que los maestros y las maestras recogen en su día a día, las pequeñas reflexiones sobre el hacer de los niños y niñas, sobre la actitud de los adultos y sobre cómo se organizan los grupos, los espacios, etcétera, de forma que desde aquí puedan abrirse ventanas de reflexión compartida.

Documentar supone también asumir el compromiso de nuestro trabajo desde el respeto en la observación de los niños y las niñas, así como en el compartir con el resto del equipo para transformarnos y transformar la educación.

Compartir un descubrimiento

Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya

Érase una vez dos niños y un pez amarillo que nadaba y nadaba...

Podría ser una fábula pero es una historia real de las que los niños protagonizan cada día con su imaginación y deseo de descubrir el mundo.

Biel suele hacer de explorador, le gusta ir por toda la escuela y conocer cada rincón. En una de estas excursiones descubrió una pecera con peces rojos y amarillos. Su cara muestra la alegría que le ha producido el descubrimiento y Biel, como la mayoría de las personas, también las más pequeñas, desea compartir lo que ha descubierto.

Pau y Biel son afortunados, y entre ellos se produce un proceso fantástico de comunicación: con el gesto, la mirada, la risa, la palabra y un continuado parloteo.

Una situación en la que Biel y Pau aprendieron, conversaron mucho más y mejor que en otras situaciones, haciendo volar su imaginación, y quizás fueron más amigos. ■

La aparición del arte

Juan Pedro Martínez Soriano

Un mediodía de noviembre estamos en el patio de la escuela disfrutando de la suave calidez y de la luz de los rayos que se filtran entre las pocas hojas que ya quedan en los árboles de caquis y los álamos. Carmen y Sofía, del grupo de la Campana –5 años–, se me acercan y me dicen: «¡Ven!», dándome la mano para llevarme al lugar que les interesa.

«¡Mira lo que hemos hecho!» Le doy una vuelta alrededor y les pregunto: «¿Qué es?»

«¡La hoguera del otoño!»

Al día siguiente, como habíamos acordado sacar una foto para poder enseñarla a los compañeros antes de que el viento la destruyera, vuelven, ahora un grupo más numeroso, para que fotografíe sus nuevas realizaciones:

Al principio, uno se queda complacido diciéndoles lo bonitas que son sus creaciones y los nombres tan apropiados que les han puesto, pero después de compartir con algunas maestras de la escuela estas fotos y los nombres que les han puesto a sus realizaciones las autoras empiezan a surgir los primeros interrogantes:

¿En qué momento tiene conciencia una cría en la primera infancia de que ha creado algo nuevo y bello?

¿Cómo aparece el concepto de arte, entendido como la actividad humana dedicada a la creación de cosas bellas?

¿Es la ordenación de elementos de la naturaleza y la asignación de representación de significados su primera manifestación?

¿Sigue la evolución de la infancia similares pasos en estos temas a los de la humanidad?

Partiendo de la sencillez aparente de la acción en el patio de un grupo de niñas, empieza uno a sumergirse en la complejidad que conlleva tratar de entender el profundo significado de estas manifestaciones que nos definen como humanos.

Trataré de seguir compartiendo esos interrogantes y de investigar en los libros de arte sobre la aparición de la creación en la infancia para avanzar en mi conocimiento. ■

La cara

El nido

La tarta

Juan Pedro Martínez Soriano
Escuela Infantil Municipal Belén
Fundación Pública Local Granada Educa
Ayuntamiento de Granada

Escuchar para comprender

La escuela infantil, lugar de encuentro y de comunicación

M. Carmen Díez

Desde la propia identidad hasta el encuentro con los otros hay un camino a recorrer, que será más liviano y placentero en la medida en que esté acompañado por la escucha, el respeto y el cariño de los adultos, y también en la medida en que se vayan poniendo medios para que el propio niño encuentre en las palabras la vía idónea para mostrarse, para comprender y ser comprendido.

La palabra es la punta sonora de la vida,
es lo que baila, alegre, en el fragor inmenso.
La palabra es calor, es juguete, es vestido,
es el bendito nido de un abierto deseo.

El eco de las músicas de adentro,
la danza de este ritmo ligero,
quien no nos deja solos,
quien nos quiere.

Terciopelos o aristas

Las personas buscamos las palabras con las que decir y decirnos, entre los miles y miles de palabras que existen, y bautizan lo que hay y lo que pasa en el mundo. Elegimos las palabras y expresiones que nos parecen más propias, cercanas, familiares, bonitas o significativas. Unas palabras a medida de cada cual, de nuestra estirpe, historia, época, estilo y características. Unas palabras que nos resuenan dentro y nos representan fuera, que forman parte de nuestro modo de ser y de estar, que nos muestran y nos definen. Con ellas armamos un lenguaje particular con el que nos comunicamos y sacamos al exterior lo que pensamos, sentimos, vivimos y deseamos. Las palabras organizan nuestro mundo interno, nos hacen de portavoz, escampan nuestro sentir, nos cuentan, ponen en claro nuestro pensar y nos otorgan pertenencia, porque, según de lo que uno habla y cómo lo hace, así es ubicado por los demás en un estilo, en un grupo social, en una personalidad.

La comunicación preside nuestro encuentro o desencuentro con las demás personas. Queramos o no, siempre comunicamos algo. Con nuestra presencia o nuestra ausencia, nuestra extroversión o nuestras inhibiciones, nuestro silencio o nuestras palabras, nuestro deseo de comprender al otro o nuestra centración en el propio discurso. En el momento de comunicar el lenguaje del cuerpo tiene mucho que decir. Desde las exclamaciones con que damos relieve a nuestro discurso, los gestos de la cara, el movimiento de las manos, las posturas, las distancias, las actitudes de apertura o cerrazón, de atención o desconexión, de disgusto o de placer, y también la voz, con sus matices, acentos, terciopelos o aristas.

Toda comunicación requiere una escucha, un «otro» a quien contarle, a quien darle la confianza de saber de nosotros. Un «otro» que nos haga de reflejo, que nos aporte su mirada, que nos ayude a entendernos, que nos acompañe y nos corresponda con sus propias palabras, en el saludable movimiento recíproco de hablar y escuchar que caracteriza las relaciones humanas. Y cuando hablamos de la relación entre un adulto y un niño pequeño, esta reciprocidad deberá venir precedida por la acogida abierta y la escucha generosa a todas las expresiones del niño o niña, que acaba de llegar al mundo y necesita ser bien recibido para entender, entenderse, situar su entorno afectivo y dedicarse a crecer a manos llenas.

Los bebés también hablan

«La gente se cree que los bebés no hablan, pero sí que hablan. Lo que pasa es que no hablan "todo recto" como nosotros, ellos hablan arrugao.» (Aitana, 5 años)

Así lo dijo Aitana con rotundidad y convicción. Y así lo confirma la psicología evolutiva. Para lograr desarrollarse saludablemente, el niño o niña necesitará encontrar un modo efectivo de comunicarse con el mundo exterior. Sus tanteos empezarán desde el mismo momento en que nace

y se llevarán a cabo a partir de todos los canales expresivos posibles. De hecho, el niño pequeño nos habla de sí mismo con su cuerpo, con sus movimientos, con sus juegos, con sus lágrimas, con sus sonrisas...

Cuando nace es sobre todo su llanto el que dice por él. Su piel, su boca, su digestión o las burbujas de aire que le pasean las tripas. Después son sus expresivos ojos los que nos cuentan cómo se siente. Más adelante empieza a gorjear como si fuera un pajarillo, y sus balbuceos acompañan las carcajadas, las toses, el jugar a esconderse y esos amagos de palabritas que se le vuelven triunfos nada más intentarlas: ajjjjo, mamamama, papapapa...

El niño también nos habla a través del conocimiento que adquiere de los sonidos y los rituales de su casa, de las caras de cada miembro de la familia, de sus voces, de sus manos, de sus maneras de jugar... Porque estos saberes le dan la seguridad y el desparpajo de quien se siente mirado, conocido, interpretado y entendido sin haber dicho apenas nada. Así, poco a poco, él instala su propio estilo comunicativo, desde el que nos hace saber que está contento, que está enfadado, que quiere que le cojan, que tiene hambre, que tiene sueño, que extraña... Utiliza todo un repertorio de gestos y sonidos, de movimientos de calma o desazón, de señales cargadas de significado para quienes lo cuidan, signos y demandas que, curiosamente, se van haciendo cada vez más claros y entendibles, pudiendo ser captados e interpretados también por otras personas.

Puede mostrar satisfacción y plenitud. Puede mostrar inquietud, nerviosismo, alegría, emoción. Puede mostrar curiosidad, apatía, cansancio, dolor, tensión... Y ganas de vivir o desganas. Porque desde los primeros momentos el niño o niña expresa, cuenta sus sensaciones, reclama sus placeres, exige sus necesidades. Y aunque lo hace de una manera primitiva, suele obtener la escucha y la conexión que precisa, ya que hay un vínculo amoroso que tiene «las entendederas» predispuestas al entendimiento. Así que, cuando el niño dice «ta»y le alarga el peluche a su madre o a la persona que lo cuida, suele recibir como respuesta otro «ta» que le retorna el muñeco, el gesto y una sonrisa que le animará a seguir comunicando.

El adulto pone mucho en la creación de este vínculo nuevo que engarzará al niño o niña primero consigo y después con los otros y con el mundo exterior, pero el niño también pone todo su esfuerzo y su ímpetu de vida, como si intuyera que, efectivamente, le va la vida en ello, como así es. Cuando hay una buena situación de apego, de estos intercambios surge el «decir de sí», el expresarse, el abrirse al afuera, a los demás, a lo nuevo... Es decir, se instala la posibilidad de expresar lo que se siente, de airear el mundo interior, de «salir».

Pero, cuando hay situaciones difíciles en las que falta la disponibilidad de las figuras de apego y referencia por estar en depresión, crisis, enfermedad o ausencia, el niño se encuentra sin ese fundamental *interlocutor válido* que le tendría que facilitar la entrada al mundo de los otros. Y entonces, al no encontrar quien lo reciba y aliente, su fluir

comunicativo puede irse deteniendo, hasta quedar rodando sobre sí mismo y envolviendo los mensajes hasta ahogarlos.

Un poco después, además de estas maneras de expresarse vemos otras: hablar, dibujar, jugar, relacionarse, imaginar, escribir, pelear... Pero los adultos, padres y maestros, desde nuestra simpleza, tendemos a focalizar la atención en los mensajes verbales casi en exclusiva, olvidándonos de captar y tratar de comprender lo que nos tratan de decir de muchos otros modos. Lo importante sería tener en cuenta que el niño o niña tendrá una evolución más sana y placentera en la medida en que pueda comunicarse fluidamente con los demás. Por tanto, intentemos hacer lo posible por atender a todos sus modos de expresión... además de escuchar sus palabras.

Si recordamos otros tiempos, aún no del todo erradicados, reconoceremos que la escucha era una actividad estrechamente relacionada con la escuela. Lo que pasa es que el que siempre escuchaba, o había de hacerlo, era el alumno, y el que siempre hablaba era el maestro, representando al saber, a la sociedad, a la moral, a la ley. Era *una escucha para aprender*. Ahora lo que se intenta es que el niño o niña esté situado en un lugar con voz propia, y que el maestro intente escuchar lo que tiene que decir. Y esta es una escucha diferente, *una escucha para comprender*.

Pensemos cómo sería una escuela en la que no se mirase y se escuchase a los niños y niñas. Cómo se establecería el vínculo con cada uno de ellos si no hubiera un intercambio afectuoso de persona a persona.

Pensemos qué sería de un grupo en el que no se alentara la comunicación, en el que no se estableciera la costumbre de hablar, en el que las palabras del maestro fueran las únicas que llenaran el aire.

Pensemos cómo conoceríamos a nuestros niños y niñas, los maestros, si no los escuchásemos, o solo lo hiciéramos cuando explican algo sobre el fin de semana. Nos perderíamos sus ideas, sus proyectos, sus ilusiones, sus experiencias, sus preguntas, sus sueños, sus deseos.

Pensemos qué sería de los niños y niñas callados, introvertidos, tímidos, de los que se expresan con dificultad, de los que tartamudean, de los que aún no hablan, de los que tienden a aislarse... si no hubiera quien esperara sus palabras y quisiera escuchar lo que tienen que decir.

Pensemos cuál sería el clima de una escuela dedicada en exclusiva a los conocimientos, pero sorda a lo que cada niño o niña necesitara decir, opinar, preguntarse, debatir o criticar.

A mí me parece que, efectivamente, Aitana tenía razón: ¡los bebés sí que hablan!... aunque hablen «arrugao». Es por eso que hay que ponerse a la escucha de aquellas cosas que tengan a bien decirnos. Escuchando será como llegaremos a conocerlos, a saber qué piensan, qué sienten, qué desean, qué dificultades o capacidades tienen, a comprenderlos. Y no solo hemos de escuchar a cada niño, sino al grupo de niños y niñas, a las familias, a los compañeros del equipo de maestros, y también a nosotros mismos, con nuestra historia, nuestras experiencias, nuestras seguridades y miedos, nuestros saberes e ignorancias.

Hacen falta escuelas en las que niños y niñas, padres y maestros podamos escuchar y ser escuchados, en las que hablar y escuchar sean medios básicos para estar, aprender, resolver conflictos y comunicarse. Escuchar en la escuela infantil supone, pues, un cambio importante de paradigma:

considerar al niño como una persona, a las familias como el grupo base de crianza, al maestro como acompañante de vida y a la escuela como lugar de encuentro y de aprendizaje. Y que entre todos estos elementos implicados en el hecho educativo fluya la comunicación.

La escucha como oportunidad de cambio

Cuando quien escucha al niño es el maestro, es decir, una persona externa al grupo familiar, se le ofrece la posibilidad de ser visto de otra manera, de cambiar sus comportamientos habituales, de romper los papeles asignados que tantas veces se dan en las dinámicas de las familias. El maestro mira y escucha al niño con una postura abierta, esperando de él lo que buenamente surja, que será diferente a las expectativas familiares, a la imagen que se tiene de él en su casa, y esto le da oportunidad para portarse de una forma más cercana a sus deseos. En ocasiones ha habido padres que me han manifestado su miedo de que el hijo en la escuela no coma, no duerma, no trabaje o no se relacione bien. Pero, al no incidir como maestra en esas expectativas, el niño puede lograr desplazarse de ese lugar a otro sitio más saludable y liviano.

Lo que se espera y lo que se teme de un hijo contiene reflejos de los deseos de los padres. Viene a ser como el revestimiento o el bagaje de información con que cada familia hace ver al hijo lo que espera de él, y es importante que se dé, porque eso significa que hay alguien a la escucha de ese niño o niña, cosa que le posibilita su apego a la vida. Pero la demanda a partir de estos deseos puede ser más flexible o más rígida, y si no hay la plasticidad suficiente para darle permiso a que pueda ir eligiendo sus opciones desde sí mismo lo que se le pide puede vivirse como un mandato, como un peso excesivo. En esos casos, una persona que no pertenezca al núcleo familiar es una oportunidad para levantar esos papeles impuestos.

Pienso en Luis, que me decía que no iba a poder aprender a leer, porque su padre le había dicho que «como era tan despistado, iba a leer el último de toda la clase». En Ana, que come muy poco, porque, según ella, «así comía mi mamá cuando era pequeña, que me lo dijo la abuela». En Paqui, que se pasaba el día alabando mis pendientes y preguntándome quién me los había regalado con aire zalamero, hasta que le pregunté abiertamente por qué me decía esas cosas, y contestó, sin dudar ni un momento, que lo hacía «para gustarme más que las otras niñas», y que cuando lo hacía en su casa «su mamá le hacía más caso que a su hermano». Si mi actitud se acoplara por completo a la de los padres, los niños y niñas se convencerían de que «son así», pero si les pido que prueben a hacer otras cosas quizás puedan girar un poco en sus modos y lanzarse a emprender otros caminos.

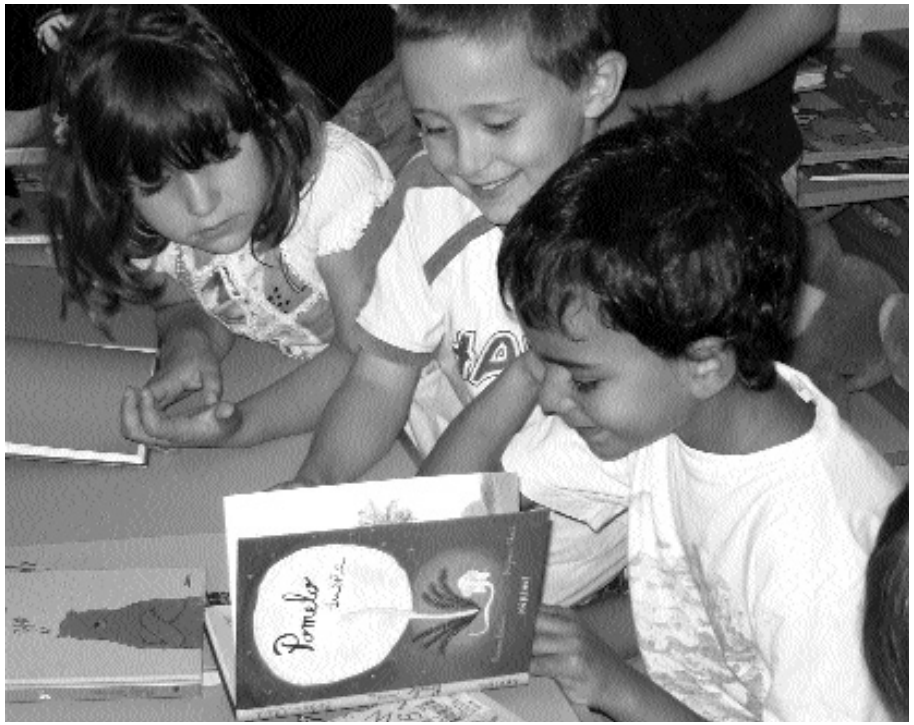
Como maestros habríamos de intentar entablar una escucha continuada que forjara la relación con cada uno de los niños y niñas, y sobre esa base de contención, seguridad y afecto ir enviando sus demandas de amor hacia el grupo, de tal modo que todos se sientan conocidos, aceptados, incluidos, es decir, miembros pertenecientes al «clan», y por tanto bien recibidos, queridos y valorados. Ese desplazamiento de la demanda y su devolución o entrega al grupo es una labor larga y concienzuda, que acabará formando el entramado del grupo y «convirtiéndolo» en un tejido móvil, elástico, flexible, cambiante... vivo.

La circulación de la palabra

Seguidamente relato algunos momentos del *Diario de clase* en los que se muestra cómo la circulación de la palabra controla, calma, ordena, genera conocimiento mutuo, provoca aprendizajes, hace ajustes en el grupo... y ayuda a comprender al niño y su universo.

Envidias

Casi todos los días oigo que se habla de los hermanos, de la familia, de las casas, los cumpleaños, las películas, los animales, de lo que es «verdadero» y lo que no lo es, de los novios, de la muerte, etc., y también de los cuentos que estamos leyendo, del mandar, de los amigos, de los juguetes.



Hay un grupo de chicos que hablan y juegan a piratas y a caballeros. Unas niñas que juegan a las hadas. Tres chicas que bailan y se nombran como «las princesas», y un trío de chicos que optan por construir y destruir interminablemente. Los oigo hablar también del tiempo atmosférico, de ser tímidos, de la vergüenza, el enfado, el genio, la pena. Yo les hablo de recuerdos, de aprendizajes, de mis costumbres y manías, de las cosas que valoro, como la amistad, el ayudarse, el soñar, el inventar. Y les animo a aprender y a pasarlo bien respetando a los demás.

Creo que haría falta incluir en el tiempo escolar este hablar natural, «no reglado», porque es necesario ejercitar el aprendizaje del pensamiento y la opinión, la explicitación de las dudas, las experiencias, los saberes y los desconocimientos. Poder pensar en voz alta, poder argumentar las ideas o los deseos, poder dialogar, escuchando y tratando de entender a los demás.

A veces los niños y niñas hablan en pequeños grupos mientras están pintando, en la comida o en los ratos de juego libre. A veces plantean: «Tenemos que hablar de algo que ha pasado», pidiendo un tiempo para conversar en gran grupo. Y otras veces soy yo la que propone hablar, porque observo que ocurren cosas que conviene que se comenten.

Después de la fiesta de Navidad les pedí que hablaran de ese día. Cómo se sintieron al subir al escenario y verse mirados por todos, qué les gustó más o menos, qué les enseñaron a sus padres... Cuando acabaron los comentarios, saqué a colación algo que presencié y que aún no habíamos tenido ocasión de comentar.

–Yo lo pasé muy bien en la fiesta: pude hablar con vuestros padres y con otras personas, os vi guapísimos, bailasteis genial, aunque también hubo algo que no me gustó. Me refiero a lo que dijo una de vosotras sobre otra compañera. ¿Podrías contarlo tú, Aixa, que estabas cerca y lo oíste?

–Sí. Es que, al entrar Paula, Luisa le dijo: «Vas muy fea.» Y no era verdad, porque venía muy guapa con su lazo, su falda y su chaleco.

–Eso es lo que pasó, sí, pero lo que no sé es por qué haría esto Luisa. ¿Será porque no ve bien? ¿Estaría peleada con Paula? ¿Le daría rabia verla tan elegante? ¿Qué dices tú, Luisa? Y los demás ¿qué opináis?

–Yo no dije eso –se defiende Luisa.

–Sí, yo te oí y lo dijiste dos veces –insiste Aixa.

–Será que tenía envidia por el pelo de Paula, que es muy rizado y a mí me encanta –aventura Héctor.
–O por el chaleco –añade Lina.
–¿Será porque ella quiere tener los ojos azules como Paula?
–Estáis hablando de envidias posibles, pero ¿no será que estaban disgustadas entre ellas por alguna cosa?
–No, no estaban peleadas, ellas no juegan juntas.
–¿Y tú, Paula, quieres decir algo?
–Que yo no lo oí, eso, pero como sé que iba guapa no pasa nada, la perdono y ya está.
–¿Qué dices a esto, Luisa?
–Que sí que era envidia, porque la vi más guapa que todos los días, y yo quería ser «la mejor guapa» de las chicas.
–Ibais muy bien todas, cada una a su estilo; acuérdate de tu camisa de brillo. Los chicos también iban muy bien. Creo que no conviene que ataques a otra persona por algo que te pasa a ti, ¿no crees? Yo cuando tengo envidia de alguien suelo hacer dos cosas: una es pensar en las cosas buenas que tengo y la otra es aguantarme. Por si te vale alguna de estas pistas.

Contratos

Carlos ha comentado hoy en la asamblea que en su casa hizo un contrato con sus padres y lo firmaron los tres.
–¿Y qué habéis contratado? –le pregunté.
–Nada, era un papel que decía CONTRATO y abajo iban las firmas.
–Es que «contrato» significa tratar con otros sobre algo, acordar alguna cosa.
–Ah, pues no lo sabía.
–Si tú quieres hacemos un contrato tú y yo –le propuse.
–Sí.
–Podríamos acordar que te sentarás cuando haya que sentarse y no un rato después, como sueles hacer. ¿Qué te parece?
–Bueno, sí.
–Escríbelo tú mismo y lo firmamos los dos.
Así lo hicimos y hubo un buen cumplimiento del acuerdo, cosa que le valoré ante el grupo. Cuando acabé de hablar, Lúa dijo:
–Pues aquí hay más que tienen que hacer contratos de esos.
–¿Quiénes son? –pregunté. Y entre todos fueron diciendo en lo que pensaban que unos y otros tenían que mejorar.
–Tú deberías contratar que no vas a pegar más.
–Y tú que vas a comértelo todo.
–Tú contrata trabajar más que ahora.
–Vosotros podríais contratar no jugar siempre al fútbol, que os ponéis muy pesados con los balonazos.
–Y vosotras tenéis que contratar no discutir tanto a ver quién manda cada día.
–Yo voy a contratar hablar más.
–Yo voy a contratar con mi amiga sentarnos juntas...
A la mañana siguiente Carlos amaneció con un montón de papeles en la mano. En todos ellos ponía CONTRATO de su puño y letra, el contenido estaba por delimitar.
¡A ver quién se anima a ir cambiando! ¡A ver qué contratamos hoy!

Cómo me gustan estas cosas que pasan, y me sorprenden, y me hacen admirar las redes de aprendizaje y de relación en las que se mueve el grupo. A su ritmo y manera. Con las aportaciones de unos y de otros. Con los entusiasmos o las pasividades. Con la buena y rica mezcla que supone estar en grupo...

Reflexionar con los niños y niñas, hacer sitio a sus palabras, constatar las diversas realidades que viven, desdramatizar, comprender, ser claros y acompañar un poco es lo que podemos ofrecer desde la escuela. No está mal...

M. Carmen Díez, maestra

Cultivar matemáticas

Judith Fàbrega
Mequè Edo

La experiencia que se presenta se realizó en un grupo bilingüe (inglés-español) de 30 niños y niñas de 5 a 6 años (que corresponde a *kindergarten*). Los niños y niñas son castellanohablantes y la mayoría sin escolarización previa, por lo que la utilización del español en clase está muy presente, y poco a poco los niños se van familiarizando con el inglés.

En la clase hay dos maestras cotutoras, una de habla española y una de habla inglesa. Para Judith, la maestra formada en Cataluña, este es su segundo curso en Wilson Elementary School, y Jennifer, de habla inglesa, ha vuelto a la escuela después de diez años sin trabajar. A pesar de ser «nuevas» en el centro, las maestras, con el apoyo del equipo directivo, decidieron incorporar el trabajo por proyectos en clase. Las maestras ya habían utilizado esta metodología anteriormente, pero decidieron hacer un curso para refrescar las ideas y mejorar su formación sobre esta materia.

El proyecto ha durado aproximadamente tres meses, aunque al principio se estimaba que serían dos. El tema fue evolucionando y se añadieron actividades, no previstas, a partir de las curiosidades de los niños y niñas. A través de las plantas se han trabajado las materias, contenidos y estándares requeridos por el currículo de *kindergarten*. A continuación se presenta la parte matemática de este primer proyecto: Un huerto en el aula.

1. El trabajo por proyectos

La idea básica del trabajo por proyectos es la utilización de situaciones y problemas reales y cercanos al estudiante para trabajar las diferentes materias de manera interdisciplinar. Hay dos conceptos fundamentales a tener en cuenta: contextualización e interdisciplinariedad.

Es esencial que el estudiante pueda relacionar los contenidos curriculares con situaciones de la vida cotidiana. Los niños y niñas aprenden con más facilidad aquello que les interesa, que tiene sentido para ellos y que se relaciona con sus experiencias. Mantener la motivación en un proyecto es fácil si los que trabajan en ello (los niños y niñas) tienen una razón por la que hacerlo.

Por lo tanto, el proceso de investigación se inicia con una pregunta general que orientará el proyecto. Esta situación o problema no puede abordarse de una sola vez, así que se divide en otras propuestas más concretas. Cada uno de estos casos es una oportunidad única para desarrollar diferentes capacidades y explorar conceptos e ideas. Además, permite crear actividades variadas teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades de cada grupo e individuo. En cada proyecto surgen oportunidades para hacer experimentos, actividades manipulativas y de expresión, excursiones, presentaciones de expertos, arte, etc.

Este tipo de actividades facilita la participación activa de los niños y niñas. Todo el mundo aporta sus ideas, y las discusiones se generan a partir del propio conocimiento y de las experiencias previas. En la búsqueda de soluciones, cada niño o niña es capaz de responder la pregunta planteada a su propia manera, ya que se trabaja de forma experimental. Los niños pueden discutir y comprobar sus resultados a partir de observaciones y prácticas.

Este aprendizaje, el que se vive, se toca y se siente, tiene sentido para los niños y niñas. Hablamos de un aprendizaje significativo para el estudiante, ya que este va a ser capaz de aplicar lo que ha aprendido durante este proyecto en otras situaciones y para resolver otros problemas.

Lo mismo se puede aplicar al aprendizaje matemático. Los contenidos lógico-matemáticos no se aprenden desde fuera, se construyen a través de la observación y la experimentación. En muchas ocasiones las matemáticas se plantean de forma descontextualizada y a través de actividades repetitivas y mecánicas. Esto dificulta la significatividad de los aprendizajes. En cambio, las situaciones-problema de las que hablábamos nos permiten estimular la anticipación, el pensamiento crítico y el razonamiento.

El papel del maestro es guiar este proceso de construcción sin interferir en las acciones del niño o niña. Se trata de organizar y planificar el espacio, el tiempo y el material de manera que el estudiante pueda ser el dueño de su propio aprendizaje. Por supuesto, en este proceso es imprescindible tener en cuenta las interacciones sociales y acompañar a los niños y niñas en el transcurso del proyecto.

Por último, es importante tener en cuenta cómo evaluar el proyecto. La evaluación debe servir para conocer el proceso de cada niño, para saber cómo cambiar el proyecto a medida que sucede, teniendo en cuenta las necesidades del grupo y los objetivos a conseguir, y, cómo no, para evaluar la acción del maestro.

Empezamos con una evaluación inicial que nos permite saber los conocimientos previos de los niños y niñas sobre el tema a trabajar. A partir de aquí, durante el proyecto se mantiene una evaluación formativa mediante observaciones, transcripciones de conversaciones, muestras de actividades de clase, etc. Este tipo de observación sistemática es la que permite al maestro desarrollar el proyecto de forma efectiva y, sobre todo, tener en cuenta los intereses y necesidades del niño. Finalmente, la evaluación sumativa nos permite cerrar el proyecto, comprobar el aprendizaje de los niños y niñas y valorar el proyecto globalmente. Este análisis posterior nos permite aprender y mejorar para los siguientes proyectos.

2. Presentación de la experiencia

Después de muchas semanas de invierno y frío, todos los niños y niñas (y las maestras) de la clase B estábamos deseando que llegara la primavera, así que decidimos adelantarnos unos días y empezar a trabajar las plantas como nuevo proyecto de clase. No sabíamos qué tipo de plantas queríamos para nuestro grupo, y a uno de los niños se le ocurrió que podríamos plantar lechugas, y así después nos las podríamos comer. ¡A todos nos encantó la idea de tener un huerto!

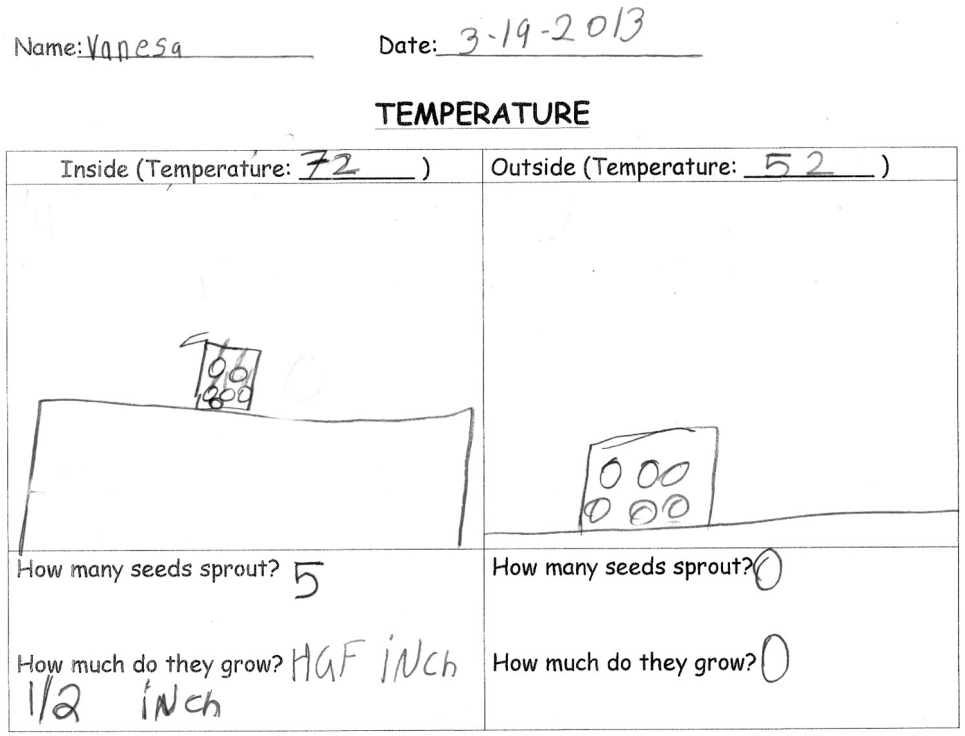
Nos pusimos manos a la obra para saber qué necesitábamos para poder empezar el proyecto y dónde podíamos conseguir todos los materiales. En nuestra búsqueda de información descubrimos que había cuatro necesidades básicas: tierra, luz solar, aire y agua. Pero aún teníamos muchas dudas: ¿qué tipo de tierra será mejor?, ¿qué cantidad de agua necesitan las plantas?…

Nuestra siguiente tarea fue encontrar estas respuestas a través de experimentos. Nos dividimos en cinco grupos, y cada uno se hizo cargo de tomar datos para poder resolver uno de los casos planteados. Cada grupo tenía dos vasos con escenarios diferentes dependiendo de la pregunta que querían resolver:

- ¿Qué tipo de tierra necesitan las plantas? Arena o tierra fertilizada.
- ¿Qué tipo de agua? Dulce o salada.
- ¿Qué cantidad de agua? 3 o 30 gotas de agua dulce.
- ¿Qué cantidad de luz? Mucha o poca.
- ¿Qué temperatura? En el interior de la clase o fuera.

Dos veces a la semana los estudiantes completaban su informe (figura 1) de experimentos. Tenían que apuntar cuántas semillas habían germinado en cada vaso y cuánto habían crecido, tanto la medida total como la diferencia con la última medición tomada.

Figura 1: Ejemplo de informe de experimentos.



Esta parte común para todos los grupos nos permitía trabajar el reconocimiento de números y el conteo, para saber cuántas semillas habían crecido, y la medición y la resta, para registrar cuánto habían crecido las plantas. Además, se trabajó la comparación entre números y el vocabulario matemático relacionado, ya que necesitaban averiguar qué número era mayor para poder establecer qué situación estaba permitiendo a la planta crecer más.

Cada grupo tenía preguntas específicas dependiendo de su experimento: por ejemplo, controlar la temperatura o contar las gotas de agua que le ponían a cada vaso.

Después de tres semanas, cada grupo era experto en una de las áreas planteadas y escribió sus conclusiones sobre cuál era la mejor opción para cultivar nuestro huerto. Se hicieron exposiciones para compartir los resultados y ¡ya estábamos listos para empezar a cultivar!

2.2 Construimos el huerto

Cada fase para la construcción del huerto fue una oportunidad inmejorable para trabajar diferentes estándares del currículo matemático de *kindergarten*. Las fases fueron escoger las semillas, dividir el espacio en partes iguales, plantar y hacer un diario sobre la evolución de las plantas.

2.2.1 Escoger las semillas

Las maestras compramos diferentes paquetes de semillas teniendo en cuenta que fueran diferentes. Leímos la información de cada paquete e hicimos una tabla en la pizarra digital con los dos datos que necesitábamos saber: el tiempo de germinación y el espacio que necesitaban para crecer.

Una vez presentada la información, decidimos que necesitábamos plantas que tardaran pocos días en crecer y que no requirieran mucho espacio, ya que nuestro macetero no era demasiado grande. Las semillas escogidas fueron: lechuga, pepinos y tomates.

En esta actividad fue muy importante el trabajo del calendario, ya que contando los días nos dimos cuenta de que en muchas de las semillas que teníamos podríamos verles dar frutos antes de final de curso.

2.2.2 Dividir el espacio del macetero

Esta fase de la construcción era perfecta para plantear a los niños y niñas un problema de repartición. Además, durante las semanas anteriores habíamos empezado a trabajar el concepto de decenas y unidades, y muchos de los estudiantes aún tenían bastantes problemas manipulando este concepto, por lo que decidimos introducirlo también en esta parte del proyecto.

La primera tarea fue dibujar la forma de nuestro macetero en la pizarra digital (un rectángulo) y medir los lados. Aprovechamos para recordar una de las propiedades de esta forma geométrica: los dos lados largos miden igual, y lo mismo para los lados cortos, así que medimos solamente uno de los lados largos y uno de los cortos y lo apuntamos en la pizarra (figura 2). Cada niño reprodujo este esquema en su hoja, describiendo el proceso.

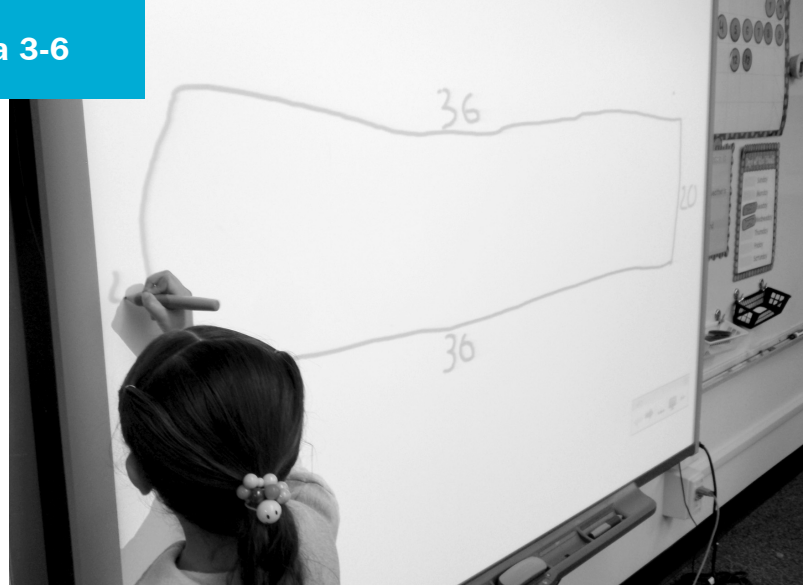


Figura 2: Medición del rectángulo.

Una vez medido el macetero pusimos en cada mesa dos canastas con el material[1] que habíamos utilizado previamente para trabajar las decenas y las unidades. Preguntamos a los estudiantes cómo podíamos dividir el espacio en tres partes iguales considerando el lado largo, que medía 36 pulgadas.

Lo primero fue saber cuántas decenas y unidades hay en el número 36. Cada grupo cogió tres decenas, seis unidades y tres papeles que representaban las tres partes que teníamos que hacer en nuestro macetero. Después de varios intentos y de mucho trabajo en grupo, los estudiantes nos dijeron que en cada parte «caben 12» (figura 3).

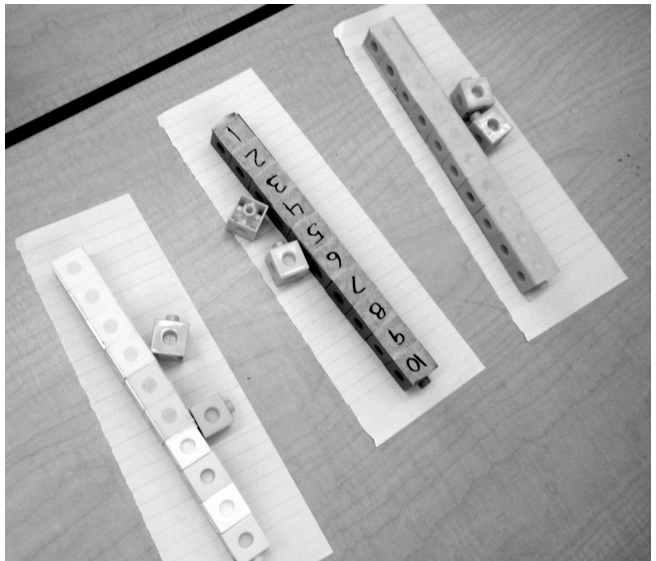


Figura 3: Repartición de las decenas y unidades.

Niña: «En cada papel cabe una torre y dos solos.»
Maestra *(A partir de la frase de la niña pregunta a toda la clase)*: «¿Cuántas decenas caben?»
Niños y niñas: «Una.»
Maestra: «¿Y cuántas unidades?»
Niños y niñas: «Dos.»
(Escribimos el número 12 en la pizarra, recordando que es una decena y dos unidades.)
Maestra: «¿Qué número es este?»
Niños y niñas: «¡12!»
Maestra: «Entonces, «cuántas pulgadas va a medir cada parte de nuestro macetero?»
Niños y niñas: «¡12!» (figura 4)

Por último, dividimos el macetero en tres partes de 12 pulgadas cada una (figura 5). Con una regla, dos trozos de cuerda y cinta adhesiva un grupo de niños y niñas se encargó de hacer esta última parte.

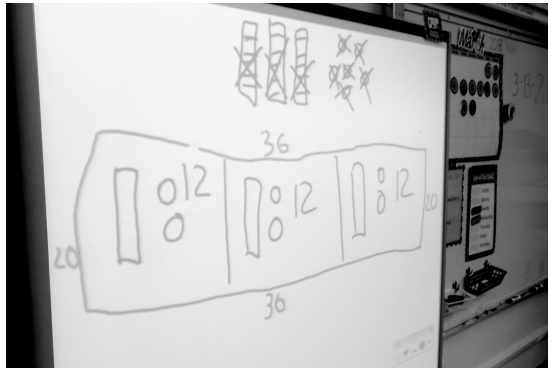


Figura 4: Resultado del problema de repartición.

Figura 5: División en tres partes iguales.

2.2.3 Plantar las semillas

¡No guardéis las reglas aún! Tenemos que seguir midiendo dentro del macetero para ver dónde ponemos las semillas. Es importante fijarse en la distancia que tiene que haber entre cada una y la profundidad a la que deben estar enterradas. Antes de empezar a plantar estuvimos discutiendo sobre por qué las semillas debían plantarse a diferente profundidad, hablamos sobre la energía, las diferentes partes de la semilla, miramos el interior con un microscopio, etc. Pero esto no nos ocupa en este artículo, así que sigamos con las matemáticas.

A partir de la información de cada paquete de semillas, utilizamos la regla para ir determinando dónde podíamos plantar. Íbamos marcando con el dedo y haciendo pequeños agujeros (de la profundidad adecuada) para después poder poner las semillas a la distancia correcta (figura 6).

Figura 6: Determinando la distancia entre semillas.

3. Actividades relacionadas que surgieron a partir del huerto

A partir del proyecto de construir el huerto surgieron otras ideas que hemos ido utilizando en clase para trabajar muchos otros de los estándares de este curso, entre los cuales (por supuesto) estaban algunos de matemáticas.

Los estudiantes se entusiasmaron con la idea de poder comer lo que ellos mismos habían plantado, y entre todos pensamos que podría ser una buena idea buscar recetas vegetarianas y hacer clases de cocina para utilizar nuestras verduras y otras que podríamos traer de casa. Buscando recetas se nos ocurrió que podríamos tener un menú y, por qué no, ¡montar un restaurante vegetariano!

3.1 Restaurante vegetariano

La idea del restaurante al final fue tan importante como el huerto en sí. La construcción fue un trabajo en grupo muy enriquecedor; a los niños y niñas les encanta jugar en este espacio. Hay muchísimas matemáticas implicadas en este juego y diferentes maneras de incluir los conceptos que necesitamos trabajar. Aún seguimos variando las instrucciones del juego y utilizando este rincón de diferentes maneras.

A continuación incluimos algunas de las primeras actividades que hicimos en el restaurante.

Figura 7: Restaurante

• **Reconocimiento de las monedas**

Trabajamos los nombres y cantidades de cada tipo de moneda (*penny, nickel, dime y quarter)*. Una vez sabían identificarlas, trabajamos el conteo (de 1 en 1, de 5 en 5 y de 10 en 10), y eso nos sirvió también para trabajar las decenas y las unidades. Utilizando los *dimes* (10 céntimos) y los *pennies* (1 céntimo), les pedíamos una cierta cantidad que ellos nos tenían que dar utilizando estas monedas.

También en la creación del menú utilizamos todos estos conceptos. Decidimos que nuestros platos costarían entre 1 y 50 céntimos, así podríamos utilizar las monedas para jugar.

• **Operaciones**

Evidentemente, la suma y la resta es algo imprescindible en cualquier juego que implique la compra/venta. En el restaurante los niños y niñas utilizaban sus habilidades con estas operaciones para poder pagar al camarero o para poder dar el cambio adecuado al cliente.

• **Calculadora**

En algunas ocasiones, en lugar de hacer las operaciones con papel y lápiz, los niños y niñas podían utilizar la calculadora para sumar cuánto debían pagar o dar de cambio. De esta manera se familiarizan también con los signos, los números y el uso de esta herramienta.

3.2 Clases de cocina

Una vez a la semana, siguiendo el menú escogido por los niños y niñas, cocinamos uno de los platos. Siguiendo las recetas originales, las maestras las modificamos teniendo en cuenta el nivel de lectura de nuestra clase, y preparamos las nuevas recetas con imágenes y frases sencillas que los niños y niñas pudieran leer independientemente.

Para las clases de cocina hemos trabajado siempre en grupos pequeños, de no más de seis niños y niñas. Primeramente leíamos los ingredientes y utensilios que íbamos a necesitar y los colocábamos en un lugar cómodo y accesible para todos, y después los niños y niñas iban leyendo paso por paso la receta y siguiendo las instrucciones (figura 8). Cada vez que leían una de las frases lo compartían con la maestra y realizaban esa pequeña parte.

Figura 8: Leyendo la receta

Figura 9: Cocinando

Esta actividad fue todo un éxito (figura 9). Los niños y niñas han sido responsables en todo momento del espacio y del material que se les proporcionaba. La maestra ha compartido con ellos la actividad, supervisando especialmente los momentos en los que se usaban los cuchillos o la plancha para cocinar, pero los niños y niñas se han mostrado responsables y respetuosos.

Las recetas nos proporcionaron una muy buena oportunidad para trabajar la lectura, el texto instructivo y los números ordinales: necesitamos leer la receta en orden para poder tener éxito en el plato que estamos cocinando. Al leer el texto, remarcábamos las palabras «primero, segundo…, último». Igualmente, les pedimos que usaran estos términos cuando escribieron las recetas de algunos de sus platos favoritos que comían en casa.

Además, para cocinar es primordial utilizar las cantidades que se sugieren en la receta, por lo que tuvimos que entender las medidas y las capacidades. Trabajamos con *cups* (tazas), *tablespoons* (cucharas soperas) y *teaspoons* (cucharas de postre). Pudimos ver las equivalencias entre ellas, el concepto de mitad y el de un cuarto.

3.3 Arte

Desde principio de curso una vez a la semana hacemos una actividad de «Arte y Matemáticas»: a través de la obra de algún artista o de una técnica plástica, tratamos algunos de los conceptos matemáticos que estemos trabajando en ese momento o que queramos reforzar.

Con el proyecto del huerto en marcha decidimos que nuestras obras de arte también podrían seguir el tema de las plantas y la comida. Hemos tenido muchos (y divertidos) resultados, de los cuales nos gustaría compartir estos dos: «mándalas con semillas» y «conozcamos a Hundertwasser».

3.3.1 Mándalas con semillas

Uno de los primeros conceptos sobre plantas que trabajamos fueron las semillas. En el medio de nuestra investigación, mientas manipulábamos diferentes tipos, decidimos utilizar los diferentes tamaños, colores y formas de las semillas para hacer un *collage*.

Mostramos a los niños y niñas lo que es un mándala y diferentes ejemplos. Los que íbamos a hacer nosotros solo podían tener círculos, así que les dimos diferentes materiales de reciclaje y tenían que escoger aquellos cuya base fuera esta figura; así pudimos trabajar las figuras de dos y tres dimensiones. Íbamos definiendo las características de cada figura y separando aquellas que nos servían para nuestro mándala.

Una vez teníamos suficientes figuras con las que trazar círculos de diferentes tamaños, cada estudiante diseñó su propio mándala. El siguiente y último paso era rellenar cada una de las secciones con un tipo de semilla diferente, procurando que dos secciones que se tocan no tuvieran el mismo tipo de semilla.

Aparte del trabajo geométrico implicado en esta actividad, nos dimos cuenta de que fue una muy buena tarea para trabajar la psicomotricidad fina, la clasificación (haciendo grupos de figuras que tenían base circular y clasificando las semillas por tamaño y color) y la concentración.

3.3.2 Conozcamos a Hundertwasser

Desde principio de curso las maestras teníamos muchas ganas de trabajar el artista austriaco Friedensreich Hundertwasser. En cuanto empezamos a hablar sobre plantas y vegetales nos dimos cuenta de que era el momento perfecto para introducir a este artista, el cual defendía que «plantar árboles en espacios urbanos debería ser obligatorio».

Vamos a presentar dos de las actividades inspiradas en la obra de este artista. Una de las producciones es sobre papel, y la otra se trata de una construcción en volumen.

La primera actividad está basada en la pintura *Blobs grow in beloved gardens*. En esta actividad trabajamos conceptos geométricos como la línea recta y curva, el círculo y las formas abiertas/cerradas. Además, trabajamos la mezcla de colores y el concepto de color frío o cálido.

La decoración de la obra nos permitió, también, trabajar el trazo. Algunos de los niños y niñas tienen dificultades con la caligrafía, y esta actividad fue una manera muy divertida de dedicarle tiempo a esta habilidad.

Figura 10: Obra de Hundertwasser

Figura 11: Obra inspirada en «Blobs grow in beloved gardens».

El segundo proyecto realizado estaba inspirado en uno de los edificios que Hundertwasser construyó en Viena. Antes de empezar nuestra propia obra, decidimos estudiar las características de diferentes figuras geométricas tridimensionales para descubrir cuáles de ellas son adecuadas para construir un edificio.

Pedimos a las familias que trajeran material de deshecho como cajas de cartón, latas, botes…, y dejamos a los estudiantes que jugaran libremente con este material (figura 12). Al final de la sesión les preguntamos qué habían aprendido y cuáles de esos materiales creían que deberíamos utilizar. De esta manera repasamos los nombres y características de las figuras tridimensionales que aparecen en el currículo de *kindergarten*. El siguiente paso fue ver una fotografía del edificio de Hundertwasser y escribir todo lo que veíamos para poder reproducirlo lo más fielmente posible. Entre todos hicimos la siguiente lista: la forma de cada casa es un rectángulo; están pintados de blanco, rojo, azul y amarillo; hay árboles y plantas, y tienen ventanas diferentes.

Figura 12: Jugando con las formas tridimensionales.

Cada niño trajo una caja de zapatos que se convertiría en su propia parte del edificio. En total teníamos treinta cajas (tantas como estudiantes) y no sabíamos cómo las íbamos a colocar, así que decidimos que cada niño o niña iba a hacer un esquema en el cual se representara la disposición de las treinta cajas y los colores de cada una.

Les pedimos que escribieran los números en cada caja, así sería más fácil para ellos saber cuántas habían dibujado en el papel y no tendrían que volver a contar cada vez que añadían una nueva (figura 13).

Uno de los contenidos de *kindergarten* es saber escribir y reconocer los números del 0 al 20. Esta fue una muy buena actividad para practicar la escritura de números, y ¡fue hasta el 30!

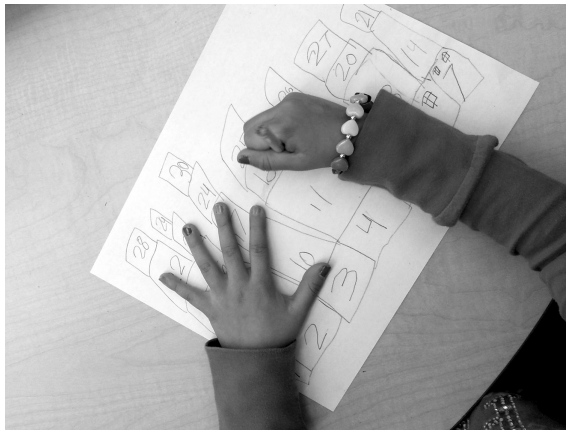


Figura 13: Representación del edificio.

Una vez todo el mundo acabó su propuesta, elegimos la que más nos gustaba y nos pusimos a trabajar en la parte plástica. Primero, con ayuda de las maestras, hicimos las ventanas en cada caja, después dimos una capa de pintura acrílica blanca y finalmente dimos color a los muros teniendo en cuenta el esquema que estábamos siguiendo; contamos cuántas cajas de cada color debíamos pintar y las dividimos entre todos los niños y niñas. Seguidamente delineamos los bordes exteriores de cada caja y de cada ventana con pintura negra. Y, finalmente, solo quedaba unir las cajas entre ellas.

En otras dos sesiones hicimos árboles y plantas para añadir a nuestro edificio. También propusimos a los niños y niñas que hicieran un autorretrato usando plastilina; así, en cada caja, en cada casa del edificio, les podríamos encontrar a ellos.

Una vez puestos todos los detalles, y cuando dimos por acabada la obra, la exhibimos en el pasillo de *kindergarten* (figura 16). Y, de hecho, nuestro edificio aún sigue ahí y nos encanta a todos.

Figura 14: Cajas con pintura acrílica blanca.

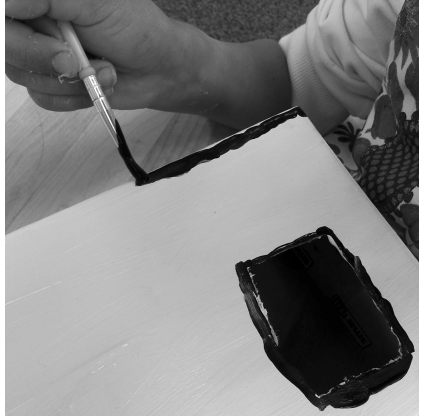


Figura 15: Decoración de las cajas

Figura 16: Construcción del artista en Viena.

Figura 17: Construcción del artista en Viena.

4. A modo de conclusión

El último día de escuela nos sentamos en círculo en la alfombra para despedirnos del curso. Cada niño (y cada maestra) podía compartir qué es lo que más le había gustado y agradecer a los demás lo que quisiera.

¡Qué sorpresa la nuestra cuando casi todos los niños y niñas hicieron referencia al proyecto del huerto! La mayoría de ellos recordaba con mucho cariño las clases de cocina, el juego en el restaurante y ver cómo crecían nuestras plantas. Los estudiantes nos explicaban que «la comida estaba muy buena», «podíamos hacerlo solitos», «al principio no sabíamos cómo plantar una lechuga», etc. Las maestras estábamos entusiasmadas con las respuestas de los niños y niñas.

No solamente hemos visto que los resultados académicos de los estudiantes han sido muy buenos, sino que la motivación y la implicación fueron impresionantes. El proyecto nos dio la oportunidad de trabajar en profundidad muchos de los objetivos marcados por los estándares en todas las materias. Especialmente, vimos una evolución muy buena en cuanto a la lectura y escritura (ya que buscar información y escribir informes de experimentos tenía sentido para ellos), así como en matemáticas.

En la parte matemática, que es la que hemos presentado en este artículo, el proyecto ha sido el contexto significativo que ha permitido encontrar problemas a resolver mediante la aplicación de técnicas matemáticas. Es decir, la utilización de estas técnicas estaba contextualizada y tenía sentido para los niños y niñas. Además, añadiendo otros temas relacionados, como los proyectos de arte y matemáticas, podíamos llegar a los intereses de otros estudiantes. ■

Judit Fàbrega. Estudiante de doctorado en el Departamento de Matemáticas y Ciencias. Universidad de California, Berkeley
Mequè Edo. Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales. Universidad Autónoma de Barcelona

Nota:

1. Para presentar las decenas y unidades dimos a los estudiantes cubos conectores. Hicieron torres con diez cubos, que unieron con cinta adhesiva, para representar las decenas, y dejamos otros sin conectar para representar las unidades.

Bibliografía:

BOALER, J. «Learning from Teaching: Exploring the Relationship Between Reform Curriculum and Equity». *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(4) (2002), p. 239-258.

DAVID, Jane L. «What research says about… Project Based Learning». *Teaching Students to Think*, 65(5) (febrero 2008), p. 80-82.

EDO, M.» «Fer matemàtiques a l'educació infantil». *Infància*, 99 (noviembre 1997), p. 18-21.

EDO, M.; REVELLES, S. «Situaciones matemáticas potencialmente significativas». En M. Anton, B. Moll, (coord.) *Educación infantil. Orientación y recursos (0-6 años).* Barcelona: Cisspraxis, 2004, p. 103-179.

Desarrollo comunitario y educación

J. Ricardo González Alcocer

Para empezar, lo primero que considero relevante es intentar definir el concepto de «desarrollo comunitario», tarea difícil ya que es un concepto amplio y cuesta delimitar la idea de lo que significa.

Partamos de las dos palabras que componen el concepto. Por un lado tenemos el *desarrollo*, entendido como progreso, como crecimiento. Por otro, tenemos *comunitario*, proveniente de *comunidad*, como un conjunto de personas de un entorno concreto vinculadas por intereses comunes.

Esto ya nos da una primera idea. Otra más concreta la podemos coger de la definición que aporta uno de los autores que más han trabajado el *desarrollo comunitario* en nuestro país. Marco Marchioni lo define como un «*proceso* de modificación y mejora de una comunidad llevado a cabo por los miembros de la propia comunidad ante problemas comunes».

Características

Más allá de definiciones, resultará relevante y esclarecedor exponer una serie de características que aportarán pistas para entender de qué hablamos cuando nos referimos a desarrollo comunitario:

- Se trata de un proceso. Hablamos de desarrollo, y todo desarrollo necesita un tiempo, por lo que se hace referencia al medio/largo plazo. Por tanto, no se trata de acciones puntuales, sino de acciones con una continuidad temporal que aportan el carácter de proceso.

- Se da en una *comunidad*. El proceso está delimitado geográficamente en un entorno concreto con ciertas características en común, como puede ser un pueblo, un barrio, etcétera. El verdadero proceso comunitario se da cuando existen relaciones, y de ahí la importancia del contexto, del espacio físico común (Marchioni).

- Requiere de la *participación* de la población, de los miembros de dicha comunidad. Sin participación no hay desarrollo comunitario. Esto es clave. Pero al hablar de participación no nos referimos a la asistencia a unas actividades elaboradas por otros; hablamos de participación como *tomar parte* de forma activa en el proceso, de una manera consciente, aportando propuestas, tomando decisiones, asumiendo responsabilidades, etc.

- Toda intervención comunitaria ha de partir de *necesidades reales* que tiene la comunidad, con el objetivo final de mejorar la calidad de vida de la misma.

- El proceso es *integral*. No se trata de atender solo a una parte de la población, sino que abarca a todos los colectivos y ámbitos de la comunidad. Es preciso no perder de vista esta transversalidad cuando se habla de desarrollo comunitario, ya que se refiere a toda la comunidad.

- Como es lógico, requiere de *una planificación y una organización*. No son acciones esporádicas, sino que son acciones con un análisis, una organización y una forma de intervención diseñadas previamente y desarrolladas en un tiempo.

- Es, sin ninguna duda, un proceso *educativo*, ya que parte de una serie de valores y los transmite, enseña a actuar de otra forma, promueve un cambio de actitudes en las personas, conciencia a los individuos de su realidad, capacita a los ciudadanos para que sean protagonistas

de su propio desarrollo..., acciones todas ellas que aportan el carácter educativo intrínseco a todo proceso comunitario.

Principios que conllevan los procesos comunitarios:

- Concienciación de las personas sobre su realidad.
- Participación de la población. Implicación activa. Protagonismo de la comunidad.
- Respuesta a necesidades de la población.
- Socialización del conocimiento.
- Distribución de la autoridad / poder entre las personas.
- Principio básico: la autodeterminación. La comunidad elige su propio camino.
- El ritmo lo establecen los propios individuos, según su capacidad y voluntad.
- Acceso igualitario a los recursos.
- Enfoque global, integral.

Objetivos principales que persigue el desarrollo comunitario:

- Mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad.
- Ampliar las oportunidades y opciones de todas las personas, especialmente las excluidas o necesitadas.
- Capacitar a los ciudadanos para que sean protagonistas de su propio desarrollo.
- Facilitar la participación de todos en la búsqueda de soluciones, implicándolos en la participación, la asunción de responsabilidades y la toma de decisiones.
- Reforzar la identidad cultural local y los sentimientos de pertenencia a la comunidad.

Podríamos resumir todo esto diciendo que el desarrollo comunitario es una acción social que se hace *desde* la comunidad, *para* la comunidad y *con* la comunidad.

No obstante, en los últimos años poner la etiqueta de «comunitario» se está extendiendo de manera destacable, ya que *queda bien* o *vende mucho*. Un buen número de proyectos, programas y otras intervenciones se dice que son comunitarias sencillamente porque se hacen en una comunidad. No se trata de ser puristas, pero sí de dar el carácter de comunitario a lo que verdaderamente lo es. Para hablar de desarrollo comunitario hay que intervenir en una comunidad partiendo de lo que la comunidad necesita, teniéndola en cuenta en todos los pasos y haciéndola partícipe de todo el proceso para buscar juntos la mejora de dicha comunidad. Supone, por tanto, un proceso de *empoderamiento* de la comunidad a través de una verdadera participación en su propia realidad.

Agentes o protagonistas de los procesos comunitarios

Cuando se habla de comunidad parece que solo se hace referencia a la población. Pero existen otra serie de protagonistas que hay que tener en cuenta. En todo proceso comunitario han de participar y tenerse en cuenta estos tres tipos de agentes por todo lo que puede aportar cada uno de ellos.

1. La Administración: las autoridades públicas. No puede haber un proceso participativo comunitario sin tener relación con la Administración local, es decir, con el ayuntamiento. Hay que tener en cuenta su participación ya que aporta el marco legal, puede ser fuente de financiación, posibilita la creación y dotación de recursos, puede realizar la contratación de personal, etc.

2. Los servicios: profesionales y técnicos. Aportan el carácter especializado, la experiencia y los conocimientos y el trabajo que desarrollan en el entorno, lo que resulta fundamental para el proceso de intervención comunitaria. Es necesaria una coordinación entre los diferentes servicios de la comunidad, y hay que superar la parcelación profesional y las intervenciones sectoriales y parciales. Coordinar los diferentes recursos, servicios y profesionales es tarea difícil, pero es preciso tener una visión global, una actitud abierta y una formación adecuada para lograr una buena coordinación.

3. La población: grupos formales e informales, asociaciones, líderes, etc. Es el principal protagonista y recurso, y sin él resulta inviable cualquier intervención comunitaria. Para ello se necesita: a) fortalecer y desarrollar los grupos y asociaciones existentes; b) facilitar el encuentro y colaboración entre las diferentes organizaciones y estructuras comunitarias; c) formar e informar a estos grupos sobre los problemas y la posible intervención, y d) constituir un grupo representativo (grupo promotor) que lleve y coordine las acciones junto a los técnicos y la administración. Este grupo representa a la comunidad, favorece su participación, se coordina y colabora con los servicios y recursos y asume su presencia y responsabilidad ante la Administración.

Desarrollo comunitario y educación

Como ya se ha indicado, todo proceso comunitario es un proceso educativo que implica un cambio en las actitudes y valores predominantes en la sociedad por otros valores en los que la importancia de lo común supere al pensamiento individual. A su vez, el desarrollo comunitario requiere como paradigma esencial la participación, y la participación es algo que hay que educar, ya que no estamos acostumbrados a participar realmente, ni se nos enseña a hacerlo a lo largo de la estancia en el ámbito escolar. Esa educación en participación ha de llevar al cambio de sujeto pasivo a sujeto activo dentro de esta sociedad en la que vivimos.

Desde el punto de vista del ámbito escolar cabría preguntarse: ¿cómo ligar la escuela con lo comunitario? Algunas respuestas pueden ser:

- Educando en procesos participativos desde las primeras edades. El objetivo de la educación es formar personas, y estas han de interiorizar la capacidad de participar, de tomar decisiones, de implicarse en todas las acciones que uno va haciendo y responsabilizarse de ellas, y esto hay que trabajarlo desde la educación infantil hasta los niveles superiores de la educación académica.

- Participando en la comunidad. La escuela está situada dentro de una comunidad, y por este motivo debe formar parte de ella. No debe ser un espacio aislado por muros y vallas. La escuela ha de salir a la comunidad, y la comunidad ha de entrar en la escuela.

- Siendo un recurso fundamental para los procesos comunitarios. La escuela puede aportar profesionales especializados (maestros, profesores...), personas participantes (niños y niñas, padres, maestros...), espacios físicos, etc.

- Enriqueciendo el currículo. Los procesos comunitarios pueden enriquecer el currículo en sus distintas materias y pueden formar parte del proceso educativo que se desarrolla en el entorno escolar.

- Otras más que se nos ocurran en cada caso concreto. La idea no es cerrar, sino abrir y explorar posibilidades educativas.

Conviene recordar, no obstante, que cuando hablamos de educación no solo debemos referirnos a educación formal. Hay otro tipo de *educaciones* (informal, no formal) que se desarrollan en la comunidad y en las que intervienen las personas. De esta manera, la educación no formal constituye una parte básica en el desarrollo comunitario.

Asociaciones, grupos y colectivos diversos desarrollan procesos educativos con diferentes colectivos centrados en las necesidades concretas de las personas y del entorno. Son agentes esenciales en procesos de este tipo con los que hay que contar desde el inicio de la intervención.

¿Toda intervención en una comunidad es desarrollo comunitario?

La respuesta es, sencillamente, no. Muchas de las acciones que realizan asociaciones como las que hemos comentado no son desarrollo

comunitario. Muchas de las actividades que hace una escuela en su entorno no son desarrollo comunitario.

Son acciones muy valiosas, sin duda, que favorecen la interacción de las entidades educativas con la comunidad, que aportan y mejoran algún aspecto de esta. Pero a pesar del interés de las mismas conviene no ponerles la etiqueta de desarrollo comunitario.

Para hablar de desarrollo comunitario se ha de tratar de acciones coordinadas entre toda la comunidad, con cierta temporalidad, con la participación consciente de dicha comunidad a través de sus instituciones, organizaciones, asociaciones, personas, etcétera, con un carácter transversal y que contribuyan a mejorar la calidad de vida de toda la comunidad a medio y largo plazo.

No se trata de negar las acciones anteriormente dichas, sino de poner nombres adecuados a lo que se hace dentro de la comunidad.

Para finalizar, algunas propuestas

Llevar a cabo procesos de desarrollo comunitario no es fácil, y posee una complejidad que hay que tener en cuenta. Pero esto no ha de ser obstáculo para ir haciendo cosas que potencien procesos comunitarios con la escuela como protagonista. Algunas de estas propuestas son las siguientes:

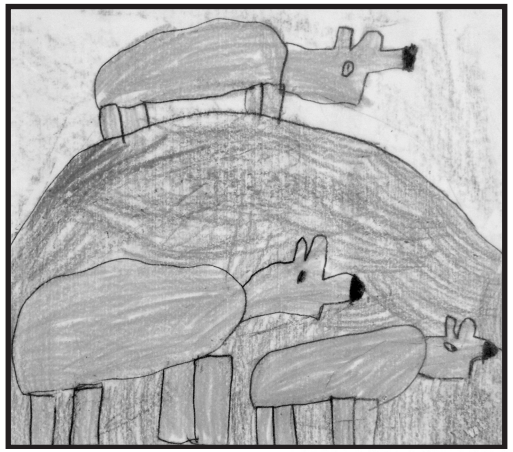
- Que la escuela participe en la comunidad y que la comunidad entre en la escuela.
- Que las acciones a realizar no tengan un carácter puntual, sino que formen parte de la metodología de acción.
- Acabar con la idea clásica de que el aprendizaje se da entre cuatro paredes o frente a un ordenador. Los maestros tendemos a sentirnos más seguros en las «aulas», pero hay que salir fuera de las mismas y explorar las posibilidades educativas que ofrece el entorno.
- Hacer cosas juntos las escuelas, los vecinos, las asociaciones, los colectivos... Aporta enriquecimiento mutuo y empoderamiento de las personas.
- Romper las reticencias que muchas veces tiene la propia institución escolar de que la comunidad participe dentro del entorno escolar. Existe un cierto temor a perder *poder* y compartirlo con la comunidad.
- Unir fuerzas con otros agentes educativos que actúan en la comunidad. El objetivo es común; la coordinación, necesaria.
- ...

No es un reto fácil. Pero ¿quién dijo que educar lo fuera?

Quizás no logremos hacer verdadero desarrollo comunitario por todas las implicaciones que hemos visto que esto tiene, pero se debe trabajar en esta línea, en la que las intervenciones educativas tengan una relación directa con la comunidad. Seguramente ganaremos en los procesos educativos, ganaremos en reforzar la idea, necesaria hoy día, de lo común como valor fundamental, y ganaremos en lograr una transformación social necesaria que mejore la calidad de vida de la comunidad. El reto, como hemos dicho, no es fácil, pero merece la pena. ■

J. Ricardo González Alcocer. Profesor de secundaria,
ciclos formativos de Educación Infantil y Animación sociocultural
IES Alarnes (Getafe)

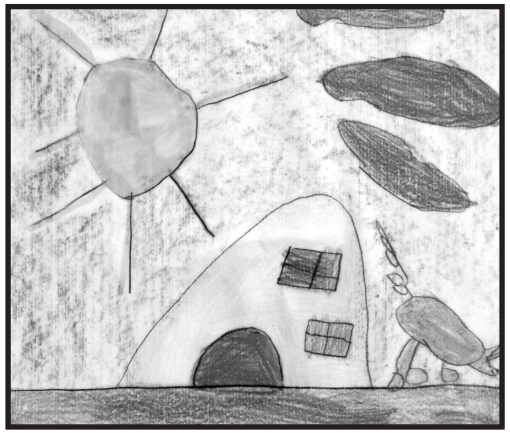
Los tres cerditos



Borja 4 años.

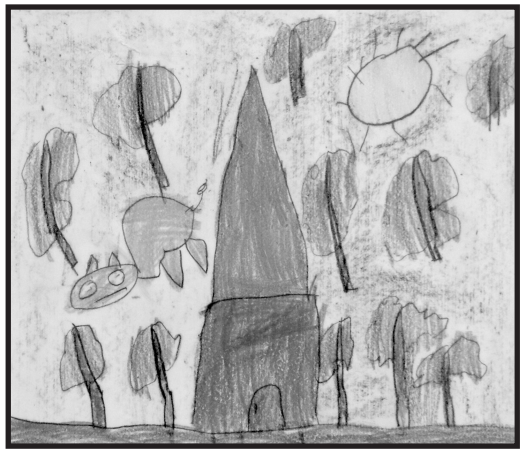
1. Había una vez, tres cerditos que decidieron marcharse de casa a vivir su propia vida.

2. El cerdito mayor decidió hacer su casa de paja y así terminar pronto su tarea.



Verónica 5 años.

3. El cerdito mediano, tampoco tenía muchas ganas de trabajar, así que decidió hacer su casa de madera.



Eva 4 años.

4. Pero el cerdito pequeño, que era muy trabajador, construyó su casita de ladrillos y cemento, para que fuese bien resistente.

Beatriz 5 años

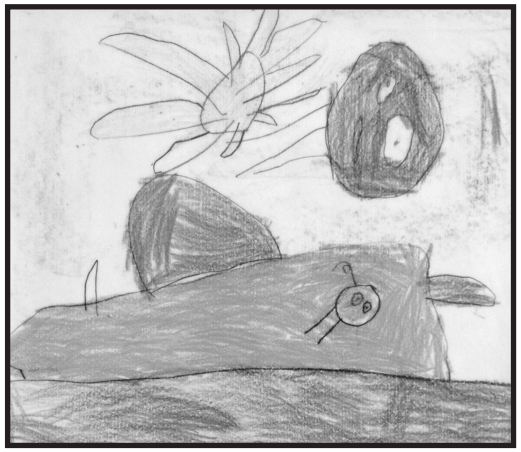
5. El lobo pronto se presentó en casa del cerdito mayor: «Ábreme cerdito, o soplaré y soplaré y la casa tiraré» ... Así lo hizo y el pobre cerdito tuvo que correr a refugiarse en casa de su hermano mediano.

Elena 5 años.

6. Al momento, el lobo llegó a la casita de madera. «Abridme cerditos, o soplaré y soplaré y la casa tiraré» ... Así lo hizo y los dos cerditos tuvieron que correr a refugiarse a casa de su hermano pequeño.

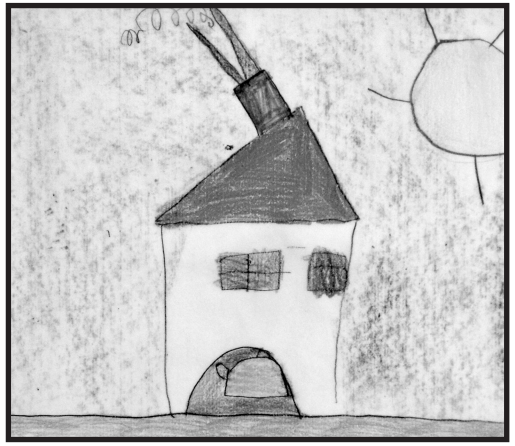
Alicia 3 años.

7. También ante la casa de ladrillos el lobo sopló y sopló ... pero la casa no pudo derribar, asique se le ocurrió entrar por la chimenea.



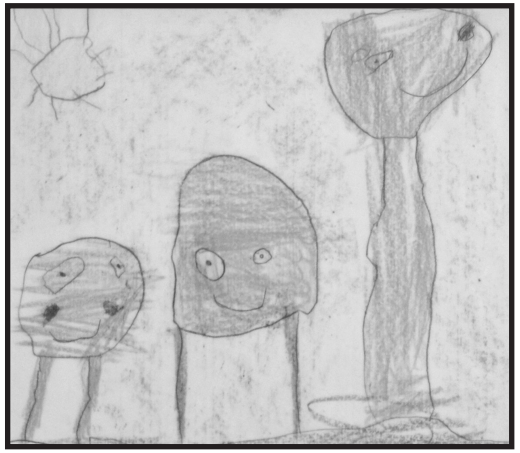
Alberto 3 años.

8. Pero los cerditos habían preparado un gran caldero de agua muy caliente y cuando el lobo bajó por la chimenea cayó encima y se quemó la cola... huyendo de allí para siempre.



Verónica 5 años.

9. Los tres cerditos lo celebraron, cantando y bailando con gran alegría. Y colorín colorado, este cuento se ha acabado...



Andrés 3 años.

Consejo de Redacción de Infancia en Castilla La Mancha

módulo de revistas

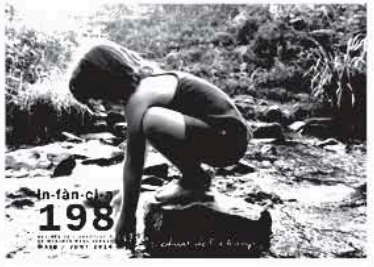
ROSA SENSAT

Infància
Infancia
Infància a Europa
Infancia en Europa
Perspectiva Escolar
(en proceso)

Gratuito
Infancia latinoamericana
(castellano & portugués)

Consulta y descarga artículos y revistas mediante créditos

Consulta de contenidos clasificados por temas, secciones y autores



www.rosasensat.org

Un consorcio público gestionará las escuelas de 0 a 3 años en Asturias

Las 64 escuelas de cero a tres años que hay actualmente en funcionamiento en Asturias, que cuentan con más de medio millar de trabajadores, pasarán a ser gestionadas a partir del próximo curso por un nuevo consorcio público que contará con un presupuesto de más de 12 millones de euros anuales.

Así lo ha asegurado hoy la consejera de Educación, Ana González, durante la presentación del anteproyecto de ley que ha elaborado el ejecutivo regional para centralizar la gestión de la red de centros de cero a tres años, que pretende duplicarse en una legislatura.

En rueda de prensa, la consejera ha afirmado que el objetivo es que esta ley se apruebe a principios de año y que el consorcio esté en funcionamiento para el curso escolar 2015-2016.

Ha afirmado que para su creación se ha consultado a los 37 ayuntamientos que actualmente cuentan con este tipo de centros y que todos se han mostrado de acuerdo con el modelo elegido, similar al que hay en el País Vasco y alejado del que se da en otras comunidades que han apostado por la privatizar el servicio.

La consejera ha reconocido que es preciso potenciar esta red de centros, especialmente en Oviedo, Gijón, Avilés y Siero, porque no se ha alcanzado el objetivo marcado de dar cobertura al 33 por ciento de la población objeto de escolarización en la región. En el curso actual hay 3.332 niños matriculados –43 más que en el anterior–, lo que supone una tasa de cobertura del 15,26 por ciento, menos de la mitad del objetivo marcado que, según la consejera, puede conseguirse en el plazo de una legislatura.

La titular de Educación ha incidido en que frente a la dispersión que hay actualmente, con un modelo distinto en cada concejo en el que hay escuelas para los menores de tres años, el anteproyecto de ley plantea unificar contenidos y centralizar su gestión, con la participación activa de los ayuntamientos.

El nuevo ente permitirá también una gestión más eficiente de los recursos públicos y facilitará la gestión uniforme del personal que, a día de hoy, cuenta con un régimen jurídico diferente en función del ayuntamiento en el que preste sus servicios.

Según González, los 522 trabajadores que prestan sus servicios en las escuelas infantiles tendrán como referencia la figura de técnico en educación que hay en la Consejería y que se negociará un nuevo convenio colectivo para todo el colectivo que, según la consejera, verá mejoradas en gran parte sus condiciones laborales.

El consejero de Presidencia, Guillermo Martínez, también ha advertido de que el impulso de la red de cero a tres años está muy ligada a las estrategias de conciliación de la vida laboral y familiar que desarrolla el Gobierno del Principado.

El Comercio.es
14 de octubre de 2014

Situaciones simples, cercanas, cotidianas. Acompañadas de momentos tranquilos en los que disfrutan del paseo, del placer de salpicarse, de meterse de pies en el charco, de tirar piedras...

Chiquillos y chiquillas ilusionados, felices, libres, competentes... que viven, crecen, ven y sienten todo lo que la naturaleza nos da con naturalidad. Su belleza, los olores, las sensaciones, los cambios.

Viven, experimentan, descubren el agua de mil formas. Una mirada que te hace descubrir grabando con todos los sentidos. El cielo que cambia de colores, las nubes que se transforman, la lluvia que los moja, las gotas. Los olores de tierra mojada.

La lluvia, que te hace pensar en las botas de agua, en el paraguas, en el recambio de ropa.

Marta Secall Roca,
Escuela Infantil Municipal
Xiquets i Xiquetes

Velthuijs, Max (1923-2005)

El personaje Sapo ha cumplido 25 años. Creado por Max Velthuijs y protagonista en varios álbumes de la misma colección, ha sido llevado a numerosas lenguas y ha conseguido un lugar de honor en la literatura infantil. Por todo ello merece nuestro reconocimiento.

Aunque la producción literaria del autor (Premio Andersen en 2004, entre otros reconocimientos internacionales) es abundante, fue Sapo quien le dio popularidad; las aventuras de este entrañable personaje le encumbraron como uno de los grandes ilustradores europeos contemporáneos.

Velthuijs ha demostrado en su obra que comprende a los niños, y sus libros son joyas en las que la ilustración y el texto verbal son un modelo de sintonía. Sus narraciones ofrecen a los niños y niñas ánimo y valentía para sumergirse en el mundo que les rodea.

Como el mismo autor decía, escribió sus libros para niños y niñas que comienzan a enfrentarse a los problemas de la vida, considerando que el humor es algo necesario en tiempos difíciles. Ciertamente, en el trasfondo de sus historias hay un humor amable.

Algunos de los títulos de la colección Sapo en castellano son: *Sapo tiene miedo, Sapo enamorado, Sapo y el forastero, Sapo y un día muy especial*, etc., publicados por la editorial Ekaré.

Los lectores actuales de distintas edades seguimos palpitando con este tierno y sencillo personaje y gozando de las propuestas estéticas y literarias de este gran autor.

A partir de los 4 años

Haur Liburu Mintegia, Facultad de Humanidades
y Educación, Mondragon Unibertsitatea

http://biblioabrazo.wordpress.com

Aquí se puede encontrar cuántas emociones nos regalan las lecturas y cuántos abrazos cuando las compartimos.

Este espacio dedicado a la biblioteca escolar se crea con la idea de compartir experiencias lectoras y de divulgar buenas prácticas en torno a la lectura y la escritura.

Aquí se pueden encontrar lecturas recomendadas, experiencias de lectura desde la biblioteca, desde el aula o desde la familia, eventos de actualidad, guías de lectura sobre diferentes temas, enlaces a otros blogs y recursos educativos relacionados con la lectura..., que se comparten con todo el entusiasmo para contagiar la pasión por la lectura, el saber y el afecto en el entorno escolar.

Su autora, Ana Nebreda Domínguez, lleva años promoviendo las bibliotecas escolares como proyectos pedagógicos imprescindibles en los centros educativos, capaces de despertar curiosidades infinitas en los niños y niñas, motivaciones docentes en maestros y maestras y la participación de las familias.

Es maestra y lleva ya años embarcada en las bibliotecas escolares, convencida de que son una herramienta imprescindible en el sistema educativo, capaz de generar entusiasmos, curiosidades, aprendizajes y buenas relaciones en toda la comunidad educativa. Actualmente trabaja en el Centro del Profesorado de Cáceres.

Consejo de redacción de Infancia *en Asturias*

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Fecha nacimiento: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2015
(6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
Precio para 2015 (IVA incluido):
España: 52 euros
Europa y resto del mundo: 62 euros:

Pago: Por talón adjunto a la suscripción ☐
Por domiciliación bancaria ☐

Boletín de domiciliación bancaria

_____

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

IBAN:
☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐

Firma del titular

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Suscripción por Internet: **www.rosasensat.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: M. Blasi, E. Jansa y M. Nicolás
Coordinación: Mercè Marlès

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

Consejos autonómicos:
Andalucía:
Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.ª Carmen Láinez, Juan Pedro 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, Zaida Jiménez, Miriam Vázquez

Cantabria:
Isabel Bolado, Yolanda Valle, 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 y León:
Ángeles Gutiérrez, M.ª del Carmen Sánchez, M.ª del Carmen Soto, Rubén Soto

Euskadi:
Maialen Bilbao, 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, M.ª Pilar 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

Maquetación: Clara Elias

Impresión: INGOPRINT
Maracaibo, 15, 08030 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.: 12 euros ejemplar (IVA incluido)

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

temas de in-fan-cia

ROSA SENSAT

Desde sus inicios, la revista Infancia, así como las escuelas de verano de la Asociación de Maestros Rosa Sensat y sus cursos y seminarios de formación continuada, han dado a conocer el pensamiento y la práctica pedagógica inspirados en los principios educativos de la pediatra húngara Emmi Pikler. Se trata de una teoría pedagógica elaborada a partir de sus orientaciones pediátricas y de la reflexión sistemática sobre ellas llevada a cabo en la pequeña casa de maternidad que se creó en Budapest en el año 1946.

Una pedagogía dónde la autonomía de movimientos del bebé y la relación afectiva privilegiada con los adultos constituyen la clave del éxito de su cuidada atención personal en el cual destacan tres elementos: el concepto de infancia como realidad única, los conocimientos científicos sobre el desarrollo infantil, y la actitud, por parte de la persona adulta, de confianza y respeto hacia la evolución de cada niño y niña.

En estos tres libros se pueden encontrar los principios de esta pedagogía con un excelente rigor en las observaciones, y en la descripción de situaciones concretas que nos aportan elementos de reflexión para nuestra práctica diaria.

www.rosasensat.org

Asóciate

www.rosasensat.org