

educar de 0 a 6 años



in- fan- cia

133

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
MAYO / JUNIO 2012

librería virtual

Quins Llibres?



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

www.quinsllibres.org/es

Somos más, y más fuertes

Un escenario como mínimo inquietante es en lo que nos tienen inmersos: se ha pasado de la apoteosis barroca del dinero a la catarsis de los recortes. Si la primera tuvo como protagonistas a unos pocos, la segunda recae sobre todos, y muy especialmente sobre los más débiles, que ven cómo se les roban los derechos que tanto había costado conquistar.

La irracionalidad y la injusticia definen las propuestas que para la educación ha anunciado el Ministro Wert. Irracionalidad, porque la mayoría o son competencia de las Comunidades Autónomas o porque, para imponerlas, habrá que cambiar la LOE, una Ley que podrá cambiar con la mayoría absoluta que tiene el partido del gobierno, pero el proceso de la tramitación de los cambios no será rápido. Injusticia porque es el camino directo para destruir la cualidad que se había conquistado. Cuando se constata la inconsistencia de las medidas anunciadas,

uno se pregunta qué se proponen: ¿generar más angustia, más desánimo,

más miedo, más rabia, más frustración, más mal estar? o ¿pretenden que se tire la toalla?

Nosotros decimos ¡NO!

El 21 de abril, llevamos a cabo una visita de estudio a Valls, una población de unos 25.000 habitantes, de los cuales un 16% son inmigrantes, una realidad muy común, en pueblos y ciudades del país. En la visita participaron unas ciento treinta maestras de educación infantil, algunas viejas conocidas, otras muy jóvenes, que venían por primera vez; todas ellas compartían el interés y el entusiasmo por lo que veían y lo que se hablaba.

Dos escuelas de 0 a 3 años y una de 3 a 6 abrían las puertas un sábado por la mañana para mostrar y explicar lo que hacían, cuál es su pedagogía, cuáles son sus necesidades, ilusiones y retos. La escuela pública que acoge el parvulario tiene más de 75 años, es una de las muchas escuelas creadas en el período de la Segunda República,

situada en el corazón de la ciudad, el 85% de las niñas y los niños de la escuela son de familias inmigrantes. El trabajo de sus maestros es excepcional tanto pedagógica como socialmente.

Las escuelas infantiles municipales, comparten una larga historia de resistencia al franquismo, fueron creadas por maestros y familias para recuperar la dignidad de la escuela que la dictadura había matado, ambas comparten un proyecto pedagógico que crece cada día, con reflexión y renovación constante.

Tenemos la certeza de que en toda nuestra geografía se pueden encontrar realidades como la de Valls, todos nosotros vivimos o conocemos escuelas infantiles que no desfallecen, que mantienen el compromiso con los niños y las familias de su escuela; por eso es por lo que necesitamos decir *no*, porque sabemos que la educación tiene un tesoro escondido dentro, y ni las malas noticias, ni las políticas salvajes lograrán hacer caer todo lo que se ha construido, porque somos más, y más fuertes de lo que ellos piensan y quisieran.

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	Las imágenes fotográficas como documentación narrativa	Alfredo Hoyuelos	4
Escuela 0-3	Entrecajas	Eva Borrueal	13
	El descubrimiento del otro	Prado Esteban	18
Buenas ideas	Reciclando	Lourdes Quero, Soledad Ballesteros, Gemma González	22
	Gaviotas	Natalia Única	23
Qué decimos, qué hacemos...	Sobre el juego	Antonio Rodríguez	24
Escuela 3-6	Nos acercamos a los gases	Fuensanta Núñez, Ana María Rodríguez	26
Infancia y sociedad	Espacio ocupado, espacio vivido	Carla Spaggiari	34
Conversando con...	Martí Boada	David Altimir	41
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47

Comentario y reflexión en torno a la lectura del artículo «Cooperación, ¿por qué?»

Maria Vinze: *Infancia*, 132, páginas 9-13

“El niño ha de percibir que las palabras se dirigen a él, que la persona inclinada sobre él espera una respuesta con su mirada... ha de sentir que las manos sobre su cuerpo son una manos que interrogan...”

María Vinze

De esta manera nos relata esta pediatra del Instituto Pickler su relación con las criaturas y la importancia que toma la cooperación. Podemos resaltar, y hay un largo trabajo sobre esta institución, todas las aportaciones sobre atención a los bebés de manera personal y delicada en todo lo que tiene que ver con las necesidades básicas, pero nos deja otras pistas por las que recomendamos leerlo y sobre todo releerlo para mirar con otros ojos.

Lo sorprendente de este artículo es el uso de la palabra cooperación y todo lo que de ella se desprende al leer detenidamente este texto. Parece que utilizar este término, *a priori*, nos lleva a situaciones más complejas, de uso de lenguaje oral y niños más mayores y aquí nos plantea una nueva visión hacia las

criaturas a las que atendemos y educamos. Debemos darles un papel activo en las situaciones de atención personal, esperando su respuesta, debemos interrogarle con nuestras manos, pero lo más importante darle tiempo a su respuesta. Esto nos deja entrever que debemos cuidar nuestra actitud en la relación con los pequeños, una actitud de comunicar, es decir, de aprender a esperar alguna respuesta y darles su tiempo. Por tanto la cooperación también debemos entenderla como comunicación y diálogo, y además las relaciones que se establecen son base para el desarrollo del lenguaje oral y base para el desarrollo de la personalidad y de futuros aprendizajes. Un pequeño que se siente querido y respetado es un pequeño que se siente capaz. Estamos creando las primeras estructuras de relación, la seguridad y confianza en sí mismos, la autoestima, base de su personalidad.

Es preciosa la visión de la niña, del niño, como un ser activo,

participe de su desarrollo y un ser capaz, respetando sus ritmos y necesidades.

Veamos la realidad...

Los educadores corremos el peligro de querer ser eficientes, rápidos, para tener tiempo de atender a todos, para procurarles experiencias estimulantes, sin darnos cuenta de que dar todo el tiempo necesario en los cuidados y atenciones personales es mucho más importante. Por ello es necesario que de vez en cuando artículos como este nos recuerden que no es suficiente con prestar atención y hablar a los pequeños, sino que además tenemos que conseguir, por nuestra parte, una actitud de escucha, de esperar una respuesta, para poder establecer un diálogo.

Además las ratios actuales nos impiden cuidar de estos momentos y atenderlos con afectividad, cuidando los detalles de la relación adulto-pequeño, de cargarlo de emoción y de riqueza.



Este artículo nos hace valorar el tiempo, no tanto como cantidad (mayor tiempo, mejor relación), sino la calidad de las mismas y la atención personalizada. La sociedad de las prisas, de la eficiencia, de los resultados quiere niños y niñas que crezcan rápido. Debemos pararnos y darle valor a cada mirada, caricia, atención del bebé en los primeros años, pues la base de su desarrollo y personalidad comienza en la atención a sus necesidades básicas de una manera respetuosa y cooperativa. Por lo que las rutinas en torno a ellas deben ser contenido y recurso para un trabajo en la pedagogía de la vida cotidiana y la educación lenta.

Leyendo sobre este tema recordamos el vídeo “Lozcy, un hogar para crecer”, muy recomendable para entender de lo que estamos hablando. ■

Grupo Oleaje
Cantabria

Cuando en el Consejo de Canarias elegimos este artículo de Mónica Guerra para comentar en esta sección, todas coincidimos en que había sido una lectura provechosa, de esas que apeteece releer porque intuyes que quedaron cosas por descubrir. Hay escritos que de entrada te gustan, te resultan interesantes, pero que ahí quedan. Sin embargo, cuando los rescatas y te acercas a ellos desde una perspectiva diferente, descubres múltiples aprendizajes en cada uno de los párrafos.

En los Pasos del Proyectar encontramos ese reto que implica todo proyecto: armonizar una secuencia ordenada de pasos con creatividad, con imaginación, con escucha, con observación, con análisis, con espera, con ritmos pausados, con propuestas compartidas, con trabajo de equipo, con rigor que deviene de la documentación de los procesos.

El artículo nos invita a huir de los proyectos lineales e inflexibles, y a que nos atrevamos a proyectar en función de los intereses de nuestro alumnado, que escuchemos y observemos. El marco productivo debe partir de estas dos premisas. Las acciones y

las palabras de los niños nos irán indicando el camino.

Naturalmente, todo este proceso incluye a las familias y al resto de los maestros y maestras.

Conjuntamente se analizará todo lo escuchado y observado para diseñar las acciones que convengan. Es imprescindible, especialmente en las edades más tempranas, que comprendamos los intereses de los niños y de las niñas, lo que piensan, lo que intentan hacer. Un acercamiento empático, pero discreto, resultará mucho más productivo que la imposición de acciones que no despiertan en ellos ningún o escaso interés.

Los recorridos se esbozarán a partir de este conocimiento y los iremos flexibilizando, modificando o cambiando si es necesario. Se trata, en definitiva, de un auténtico trabajo de campo y colaborativo.

Desde nuestra experiencia, aquellos proyectos que realizamos en equipo, de forma conjunta, que planificamos, evaluamos, modificamos y vivimos como algo muy nuestro y a la vez muy compartido, son los proyectos que guardamos como tesoros, como luces que guían nuestro quehacer diario.

Comentario de lectura al artículo «Los pasos del proyectar»

Mónica Guerra: *Infancia*, 128, páginas 6-12

Así fue como investigamos el silencio y los sonidos con niños de 4 años, y de cómo el silencio pasó de ser una norma del aula, a ser explosión de emociones, ausencia de sonidos....

Así fue como nos convertimos en “Guardianes del Planeta” con 5 años e hicimos un manifiesto con las tareas a las que nos comprometíamos en el aula y que compartimos con todo el colegio, con cacerolada incluida....

Así fue como descubrimos que la paz no era un juguete con niños y niñas de 3 años, y aprendimos poco a poco a sentirla en esos pequeños gestos como un beso, un abrazo, una palabra de ayuda...

Así fue como el pensamiento de los niños y de las niñas acerca de temas como la bondad, la mentira, la belleza... se convirtieron en los momentos más apasionantes y filosóficos del curso....

Mónica Guerra nos recuerda que es preciso convivir con la

idea de que proyectar de esta manera implica la aparición de vaivenes y oscilaciones que requieren un constante seguimiento y documentación, ya que las trayectorias pueden tomar direcciones no previstas. Esta aparente complejidad, se convierte en fuente de motivación cuando nuestros pensamientos se flexibilizan, se abren, cuando somos receptivos y escuchamos los diferentes puntos de vista, cuando transformamos las ideas previas y contrastamos las hipótesis de partida.

De este modo, la educación se convierte en un proceso dinámico, transformador, que no se encasilla en las ideas del adulto sino que se enriquece desde la experiencia, haciendo de los centros auténticos espacios educativos que preparan para la vida. ■

Consejo de in-fan-cia en
Canarias

Las imágenes fotográficas como documentación narrativa

Documentar no es lo mismo que fotografiar

Documentar significa dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita de un proceso educativo que estamos observando y reflexionando. Forma, por lo tanto, parte indisoluble de un proyecto, como dice Mónica Guerra (2011) que está íntimamente relacionado con la pedagogía de la escucha: una escucha visible y legible. La documentación no se limita a hacer visibles las cosas que ya existen, sino que hace existir las cosas sobre todo porque las hace visibles y, por tanto, posibles. Es una forma de entender la educación que implica, además,

El objetivo de este artículo es ofrecer sugerencias y pistas sobre cómo realizar imágenes documentales en las escuelas. Cada forma documental exige distintas competencias técnicas y diversas maneras de entender y preparar las imágenes. No es lo mismo pensar en realizar un panel que publicar un folleto, hacer un cartel, montar un power point o editar un dvd. Concretamente, me interesa centrarme en la base documental de imágenes fijas-, es decir en la fotografía como documentación y algunos criterios para la realización de este tipo de imágenes.

Alfredo Hoyuelos

incertidumbre, enigma y misterio sobre lo que los niños y niñas han realizado o van a realizar.

Documentar es una interpretación narrada de lo que transita como acontecimiento. En realidad, supone una metainterpretación porque -a través de las imágenes- interpretamos lo que creemos que el niño o niña interpretan de una situación por la que transitan. Tenemos que asumir, como dice Gabriel Villota, que la máquina fotográfica *nunca reproduce "fielmente" la realidad que se extiende frente a ella, sino que inevitablemente la altera y la transforma*. La transforma porque tomamos decisiones sobre, por ejemplo, qué incluir en el plano, qué punto de vista ofrecer y cuándo disparar. Este proceso, además, no se puede llevar a cabo sin una adecuada actitud ética, corporal y documental.

Una fotografía que sólo describe (por ejemplo, Xabier y Anne están comiendo puré) no la entenderíamos como una narración documental. Ésta exige comprender -más desde el punto de vista infantil, exegético y heurístico- qué sentido tiene para Xabier y Anne comer puré. La documentación no es una crónica real de los hechos acontecidos. La imagen, entonces, debe desvelar sus intenciones, sus particulares miradas, sus

Autor de las imágenes del artículo: Alfredo Hoyuelos.



Plano general picado. Escuela Infantil Municipal Izartegi de Pamplona.



Plano general cenital. Escuela Infantil Municipal Izartegi de Pamplona.

forma originales de entender la comida, sus retos, su cultura, sus emociones, lo que significa para ellos estar relacionamente juntos, el intercambio de ideas, contagios, imitaciones, ritmos y diálogos.

La imagen documental, además, debe -técnicamente- tener una forma cuidada y estética. Esta condición sólo se da cuando también los contextos y escenarios donde surgen las imágenes son bellos.

Cada imagen que captamos desvela y revela virtudes y valores, límites y traiciones respecto a nuestras imágenes de infancia, profesional, familias y escuela. Éste es uno de los primeros análisis que tenemos que llevar a cabo.

Cada imagen debe comunicar mensajes precisos para hacerse relato. Tiene que unir semánticamente forma y contenido: una narración significativa, eficaz, veraz, compleja, capaz de incorporar múltiples puntos de vista, rica en interpretaciones y en retroalimentaciones.

Una posible manera de proceder

Trabajo desde hace más de 20 años como atelierista de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. Una parte importante de mi ocupación profesional

consiste en documentar procesos educativos. Pueden existir muchas formas de afrontar la documentación. Cuando hacemos un trabajo de investigación, por ejemplo, trato de capturar *al vuelo* lo que transita ante mi mirada para luego analizar y seleccionar las imágenes oportunas que den cuenta de lo vivido. Ésta es una forma.

Pero para llevar a cabo documentaciones concretas existe otra estrategia complementaria y retroalimentante de la anterior, más planificada (para llevar a cabo documentaciones concretas) que realizo en equipo junto con algunas educadoras y directoras, y que es la que ahora voy a narrar.

Cuando en alguna escuela las profesionales me piden hacer imágenes sobre un aspecto de la vida cotidiana lo primero que les solicito son las observaciones y reflexiones realizadas sobre dicho tema: qué han visto, interpretado, reflexionado, cuáles son las preguntas, su proyecto. Una vez desvelado el significado concreto de lo que quieren comunicar paso a una observación directa con papel y bolígrafo para confrontar lo escuchado con las observaciones propias. Después mantenemos otra reunión donde valoramos críticamente mis observaciones, que tienen un fundamento también

estético: la composición cromática, la incoherencia de los desórdenes de objetos en el espacio, los gestos adecuados e inadecuados, las posiciones espaciales del mobiliario, etc. Esto conlleva algunos cambios importantes de la práctica educativa y nuevas observaciones y reflexiones.



Plano medio. Escuela Infantil Municipal Izartegi de Pamplona.

Después, elegimos las secuencias a documentar y cómo documentarlas. Para esto es necesario tomar decisiones previas importantes y que nos detengamos en algunas cuestiones técnicas fotográficas imprescindibles².

Imagen portada o imágenes secuencia

La imagen portada tiene la capacidad de recoger en una sola imagen todo lo que queremos decir en ese momento. Las imágenes secuencia son una serie de fotos, normalmente consecutivas de un proceso, que recoge el desarrollo temporal del mismo. Exige una planificación del menor número de instantáneas posibles y del tipo de planos para explicar algo adecuadamente.

Planos fotográficos según la apertura del encuadre³

La selección intencional del plano oportuno es una decisión importante que tiene que ver con el encuadre de dicha imagen: lo que dispongo dentro del visor y lo que dejo fuera del mismo. Una imagen documental -según esta forma de proceder- no es algo objetivo que recoge todo lo que transita en el escenario escolar; es una construcción intersubjetiva que trata de recoger, interpretar y comunicar algo concreto que deseamos compartir con Otros como alteridades, diferentes de nosotros.



Primer plano. Escuela Infantil Municipal Izartegi de Pamplona.

Plano general

Tiene una función fundamentalmente informativa. Ayuda a situar al espectador en un contexto. Sobre todo, ubica a los niños y niñas en un determinado momento y lugar.

Plano americano o de ¾

Es aquel que corta a los niños y niñas por las rodillas. Nos da información, al mismo tiempo del escenario y de las acciones del sujeto o sujetos que situamos en la escena.

Plano medio

Capta a los niños o niña de la cintura para arriba. Carece de la intensidad psicológica del primer plano, pero ofrece la posibilidad de recoger bien el lenguaje gestual ofreciendo fuerza expresiva a lo que realizan las criaturas.

Primer plano

Capta cabeza y hombros. Sobre todo pone el acento sobre gestos, expresiones del rostro, sentimientos, pensamientos e intenciones de los niños y niñas.

Plano de detalle

Recoge una parte de los niños y niñas: una mano actuante, unos ojos que miran, un dedo que señala, el lenguaje de un pie, el detalle de un objeto... Ayuda a entender y también conectar con matices poéticos de los procesos infantiles.

Planos fotográficos según la angulación

La dirección en que situamos la cámara en relación a lo que capta también es muy importante porque indica una decisión sobre el punto de vista que queremos dar sobre la realidad.

Normal

La cámara se sitúa exactamente a la altura de los ojos de los niños y niñas. Es el que más sugiero usar para comenzar a documentar porque establece un seguimiento adecuado, cercano y empático de las acciones de niños y niñas. Esto quiere decir, por ejemplo, que si un niño está jugando boca abajo echado en el suelo nosotros tenemos que captar esa imagen desde esa misma altura. Otra decisión importante a tomar es si hacemos este plano, como otros, frontal con respecto a la posición de la cara del niño, de perfil, sutilmente rotado, etc .

*Plano de detalle. Escuela Infantil Municipal
Izartegi de Pamplona.*



Picado

En este caso orientamos la cámara fotográfica de arriba hacia abajo: desde nuestro punto de vista hacia el suelo. Suele ser el que más observo que se usa cuando se realizan fotografías a los niños y niñas. Aplicado sin conciencia o mal empleado empequeñece o puede dar una imagen de superioridad y distancia del adulto respecto a la infancia. Impide plasmar adecuadamente las expresiones infantiles y recoger sus emociones porque la cabeza o el pelo lo pueden impedir.

Cenital

Es cuando la cámara se coloca perpendicular al suelo. Bien usado y sin abuso puede ser muy útil para desvelar aspectos del proceder infantil. Por ejemplo, si un niño está dibujando sobre un papel encima de una mesa, hacer un plano cenital de sus manos encima de hoja mientras la herramienta gráfica deja una huella suele ser muy eficaz.

Contrapicado

Recoge al niño o niña desde abajo. Este tipo de plano aumenta la importancia del sujeto fotografiado, lo engrandece. Usado con cuentagotas es muy eficiente para narrar matices de la cultura infantil.

Nadir

Sería el opuesto al cenital. Si un niño, por ejemplo, en el patio está mirando el cielo y saco la imagen de esa nube concreta que él ve, estaríamos hablando de un plano nadir.

Aberrante

Cuando inclinamos la cámara hacia un lado decimos que el ángulo es aberrante. Su uso sólo puede responder a decisiones intencionales narrativas. Nada más.

Plano subjetivo

Es aquél que coincide con la mirada de un personaje. Es muy útil para narrar acciones, intenciones o posibles puntos de vista de los niños y niñas. Si, por ejemplo, después de un plano de detalle de la mirada de una niña a otro niño, hacemos un plano medio de ese niño ayudamos a entender en qué se está fijando ella. Para el uso de este valioso plano es importante llevar a cabo observaciones muy detalladas y tomar decisiones éticas sabias.

La buena documentación es aquella que combina con inteligencia el ritmo de estos diversos planos con una adecuada previsión y organización de los mismos.

Enfoque y profundidad de campo

La profundidad de campo es el espacio por delante y por detrás del plano enfocado, comprendido entre el primer y el último punto que aparecen nítidos. Podemos, en este sentido, si hacemos un plano medio de una niña tomar la decisión, por ejemplo, de enfocar o desenfocar el fondo. Este aspecto, en las cámaras réflex, se controla desde la posición del diafragma.

El instante preciso

Recuerdo que estaba observando fascinado la mano de un niño que acariciaba insistente y repetitivamente la hierba de una parte del patio. Su mano se recreaba en las pequeñas hojas. Quería hacer una foto portada para un cartel a través de un plano de detalle. Estuve pensando cuál era ese momento mágico preciso y no otro -ese instante eterno robado- que podría captar el alma de dicho proceso. Es esa la oportunidad precisa de presionar el disparador, ni antes ni después.

Compilación de imágenes

Tomar imágenes esperadas o conocidas no evita captar, inesperadamente, otras imágenes. En definitiva, esta estrategia de documentación se

basa en un conjunto de todas estas decisiones planificadas previamente, que permite elaborar el proyecto de documentación con precisión y rigurosidad. Posteriormente, realizamos una selección (que, en parte, si todo se ha hecho adecuadamente ya está creada antes de disparar) y un análisis exhaustivo de las imágenes realizadas. Para esta reflexión seguimos varios criterios:

- Imagen de infancia, profesional, escuela, familia

Recuerdo que en una ocasión había hecho un plano general, casi cenital, subido en una escalera alta, de un comedor en el que niños y niñas estaban preparándose para comer. Algunos niños y niñas ya tenían el babero puesto; otros estaban sin babero. Se apreciaba cómo la educadora procedía en cadena, de pie, por detrás y sin mirar a los niños. En otro ángulo de la imagen, había sobre una mesa libre 20 platos blancos apiñados llenos de puré. Todos iguales, todos llenos hasta la misma medida, todos preparados para dárselos a los niños y niñas. También aparecía otra educadora llenando más platos, también *en cadena*. Discutí esta imagen con las educadoras, extraordinarias profesionales. En la comunicación documental de su proyecto educativo, lo habíamos hablado, querían demostrar –en el cotidianidad– el respeto individual a cada niño y niña.

Pero esta imagen traicionaba por *homogeneizante* y *estandarizante* dicho valor. A partir de ahí surgieron cambios importantes en la práctica educativa como el invitar a los niños y niñas para que decidieran la cantidad de comida y se pudieran servir solos. De la misma manera, hablamos del modo de poner el babero a las criaturas según su disponibilidad, su permiso, su momento, su intercambio de miradas...

Esto conllevó parar un tiempo la toma de imágenes y esperar a que surgieran de modo natural nuevas imágenes más acordes con los valores *teóricos* del proyecto educativo.

En la documentación resultante podemos ver a una educadora agachada entrando en relación visual con un niño colocándole el babero. Otros niños y niñas, alternados ya tienen el babero puesto. Hay también una niña que se sirve comida al plato desde un recipiente estéticamente elegido.



*Plano general picado.
Escuela Infantil Municipal Izartegi de Pamplona.*

- Análisis formal técnico

Tiene que ver sobre lo que ya he hablado sobre la elección de plano adecuado y también sobre la calidad técnica de la imagen: encuadre y enfoque oportunos, contraste, composición, líneas de fuerza visuales, tensión dinámica, textura, el peso visual, vectores, equilibrios y desequilibrios, *artisticidad*, adecuada luminosidad, cromatismos naturales, rectitud de la imagen, grado de pixelación, el momento, si la foto está movida...

- Análisis del contexto o escenario estético

Llamo *ruido* a ese detalle inesperado de una imagen, normalmente en el fondo de la misma, que distorsiona la plácida visualización de dicha instantánea. Es ese jersey arrugado amarillo abandonado en la balda de una estantería, el “moco” de un niño en un ángulo de una imagen, un objeto muy fuera de lugar... He visto, por ejemplo, planos medios de niños haciendo procesos extraordinarios, pero con ruidos de fondo que hacen la imagen impresentable e incoherente con los propios valores que el primer plano de la imagen quiere transmitir. Sugiero muchas veces mirar esa imagen, tapando al protagonista o protagonistas principales de la escena para observar el escenario y otros detalles: los “secundarios”, la disposición de los objetos, su orden, los colores... Evidentemente, esto no es sólo una cuestión formal; conlleva reflexiones sobre la estética (que no es decoración) de los espacios y una toma de decisiones para cambiar la imagen de dicho plató: sea el aula, el baño, el comedor, el dormitorio, el taller o un patio.

- La combinación de planos disponibles

Es importante considerar la articulación de los planos documentales realizados, su ritmo, su combinación, su ordenación...

Las imágenes así filtradas todavía –como bien sabemos– pueden ser corregidas en encuadre, brillo, contraste, croma, etc. a través del magnífico programa de photoshop u otros. Pero sin una planificación adecuada hay fotografías incorregibles y además podemos perder mucho tiempo.



Plano medio cenital. Escuela Infantil Municipal Izartegi de Pamplona.

Plano de detalle. Escuela Infantil Municipal Printzearen Harresi de Pamplona.



Con todas estas imágenes ahora tengo la base adecuada para hacer el tipo de documento que desee: *power*, paneles, folleto. Estas serán nuevas decisiones, técnicas y artísticas que exceden los límites de este artículo.

Para terminar empezando

Una reflexión personal. Haciendo imágenes documentales de niños y niñas me doy cada vez más cuenta de que estoy retratando, de alguna manera, mi propia autobiografía. En cierto modo, por ejemplo, cuando vi la mano de aquel niño sobre la hierba rememore plácidamente el recuerdo de la hierba sobre mi mano, cuando tendría unos 3 años, haciéndome cosquillas. La documentación de los niños y niñas me ofrece la extraordinaria posibilidad histórica de conocerme mejor a mí mismo, evocar mi original imaginario infantil. Como comenta Albert Solé, lo que se juega en el documental ya no es tanto nuestra capacidad de imaginar, sino la de explicarnos qué y cómo somos. Se trata de identidad. Es una suerte sobre la que estoy comenzando a pensar ahora.

Soy consciente, como me han comentado algunas educadoras o maestras, de que para esto hace falta mucho tiempo y muchos recursos, sobre todo humanos; que las *ratios* son inhumanas, que el estrés –en muchos casos– es innegable. Conozco el tema de cerca, lo comparto y reivindico otras condiciones más amables para niños, niñas y personas adultas. Pero en las escuelas seguimos haciendo muchas fotografías. Pienso que con consciencia, entrenamiento y profesionalidad, y siguiendo algunas de las indicaciones aportadas, podemos mejorar la imagen de infancia, profesional y escuela. Ésta es también nuestra responsabilidad ética, estética y política. Algunas profesionales, también en las condiciones señaladas, ya lo están consiguiendo. ■

Bibliografía

- ALBA, I., *Detrás de la cámara*, Montesinos, Madrid, 2010.
 AZURMENDI, M., “Narratividad y ciencias sociales”, *Bitarte* año 7, nº 2 (marzo 1999). Págs. 39-49.
 AA.VV., AA.VV., *Making learning visible*, Reggio Children, Reggio Emilia, 2001.

Plano general.
Escuela Infantil Municipal Izartegi de Pamplona.



- AA.VV., “Voces, tramas y escenarios. Cuarenta años en Aletheia”, Colegio Aletheia, Buenos Aires, 2010.
- BADGER, G., *La genialidad de la fotografía*, Blume, Brcelona, 2009.
- BRUNER, J., *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1994.
- CABANELLAS, I. y ESLAVA, C. (coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Graò, Barcelona, 2005.
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, J. J. y POLONIO, R., *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2007.
- CABANELLAS, I. y HOYUELOS, A., *Momentos. Cantos entre balbuceos*, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 1998.
- COMOLLI, J-L., “Documento y espectáculo” en AA.VV., *Ideas recibidas*, Macba, Barcelona, 2009, 108-123.
- DAHLERG, G.; MOSS, P. y PENCE, A., *Más allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona, Graò, 2005.
- ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA, *Colección: La escucha que no se da* (seis títulos), Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona.
- FONTANEL, B. y D'HARCORUT, C., *Bébés di monde*, La Martinière, Paris, 2009.
- FONTCUBERTA, J. (coord.), *Estética fotográfica*, Gustavo Gili, Barcelona, 2007.
- FREEMAN, M., *El ojo del fotógrafo*, Blume, Barcelona, 2010.
- GUERRA, M., “Los pasos del proyectar”, *Infancia* 128 (julio-agosto, 2011), 6-12.
- HOYUELOS, A., *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2004.
- *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2006.
 - “Documentación como narración y argumentación”, *Aula de infantil*, 39 (septiembre-octubre, 2007), 5-9.

- MALAGUZZI, L., *La educación infantil en Reggio Emilia*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2001.
- MORIN, E., *La mente bien ordenada*, Seix Barral, Barcelona, 2001.
- NUÑEZ, R., *El pensamiento narrativo*, Universidad de Oviedo, Oviedo, 2010.
- RICOEUR, P., *Historia y narratividad*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1999.
- RINALDI, C., “1980-1996: La evolución de la elección”, en AA.VV., *Los cien lenguajes de la infancia*, Rosa Sensat, Barcelona, 2005.
- “Malaguzzi e le insegnanti” en MANTOVANI, S., *Nostalgia del futuro*, Junior, Lama San Giustino, 1998.
 - *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children, Reggio Emilia, 2009.
- SHORE, S., *Lección de fotografía*, Phaidon, London, 2009.
- SOLÉ, A., “El documental como síntoma”, *El País*, 11 de septiembre de 2009.
- SPAGGIARI, S., “La invisibilidad de lo esencial”, en Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia, *Zapato y metro*, Octaedro-Rosa Sensat, 2005, págs.6-9.
- SUÁREZ D. y otros, “La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la Formación”, *Revista Infancia* 103, 37-40.
- VILLOTA, G., “Documento, ficción y presencia del cuerpo” en AA.VV., *Ideas recibidas*, Macba, Barcelona, 2009, 106-107.
- WHITE, H., *El contenido de la forma*, Paidós, Barcelona, 1992.

Entrecajas

Un nuevo material de juego

Entrecajas es el nombre de un juego ideado y desarrollado por un grupo de niños y niñas de la Escuela Infantil

Municipal Mendabaldea de Pamplona, durante el curso 2009-2010. Un juego que surgió de su propia iniciativa y creatividad, una gran variedad de proyectos que protagonizaron y ocuparon el tiempo de patio durante, prácticamente, todo el curso.

Quisimos darle ese nombre porque entendimos que reflejaba bastante bien lo que sucedía en el patio: niños y niñas “trasteaban” con las cajas, las llevaban de un sitio a otro, construían composiciones muy diversas, jugaban y simbolizaban con esas construcciones; hablaban y cooperaban entre ellos, transformaban una composición en otra... Pasaban el tiempo de patio *entrecajas*, inventando y jugando con ellas, convirtiendo a estas sencillas barcas de fruta en un material de juego idóneo para crear.

Cajas de fruta y verdura; esos sencillos recipientes de plástico que habitualmente vemos en cualquier frutería, esas cajas que el frutero apila conforme se va agotando el género para después depositarlas en la basura, se transforman en casas, caminitos, trenes, cunas, laberintos... Un sinfín de proyectos de juegos en manos de los niños y niñas, en un material estupendo para investigar sobre formas, volúmenes, equilibrios, posiciones y tamaños.

Eva Borruel

Pilartxo, la directora de la escuela, trajo las cajas a finales del mes de octubre y lo comentó en una de las reuniones pedagógicas de equipo: “un material no estructurado y en cantidad abundante (exactamente 20) con muchas posibilidades para utilizar en el patio”. Las colocamos en la caseta de madera, junto al resto de material que habitualmente utilizamos (cubos, palas, carretillas y camiones), sin comentar nada al grupo de niños y niñas, procurando no interferir de este modo en sus iniciativas e intereses de juego.

Documentando un juego de gran creatividad

La novedad no pasó desapercibida y, en pocos días, fuimos nosotras las educadoras, las sorprendidas, al observar las construcciones tan originales que realizaban con esas sencillas cajas y al comprobar la cantidad de tiempo que dedicaban a estos juegos. Fue de esta manera como comencé a tomar fotografías -para dejar constancia- de este juego tan peculiar, de los productos que construían con las cajas, de los procesos e interacciones que mostraban en su ejecución, y de los juegos que desplegaban en torno al producto construido, de sus gestos, miradas y actitudes.

Así es como los 32 niños y niñas del aula de mayores (28-36 meses, en ese momento, estábamos trabajando con este grupo tres educadoras. me

invitaron a involucrarme en un auténtico trabajo de observación, interpretación y documentación. Fueron ellos y ellas quienes despertaron mi curiosidad y lograron “engancharme” a su juego, porque hubiera sido una auténtica pena que esas composiciones y esos procesos tan geniales hubieran pasado desapercibidos. Tal y como decía Malaguzzi, “aquello que no se ve, no existe”; entiendo que documentar es nuestra manera de ver y de dar existencia a los procesos de los niños y niñas en la Escuela Infantil, de dejar una huella imborrable de sus experiencias para poder revivirlas y reflexionar sobre ellas; en definitiva, de reconocer y valorar sus aprendizajes autónomos.

A través del objetivo de la cámara fui cómplice de sus juegos y relaciones, procurando en todo momento ser lo más discreta posible, pasar desapercibida para que ellos y ellas no se sintieran invadidos. Creo que lo conseguí; se mostraban concentrados en sus procesos sin adoptar, en ningún momento, poses artificiales o dirigir sus miradas a la cámara; hablaban entre ellos y ellas, nunca se dirigían a mí... Yo por mi parte hacía mi trabajo en silencio, desplegando una auténtica actitud de escucha activa.

En mi faceta de observadora respetuosa adopté una serie de criterios, una especie de normas que guiaran mi actuación: nada de “provocar” al grupo con preguntas del tipo, “¿vais a jugar hoy con las cajas?”, nada de sugerir o hacer comentarios durante el desarrollo de sus proyectos. El patio, como también otros espacios y momentos del día, se caracteriza por un tiempo de juego libre, sin pautas por parte del adulto, de modo que así debía seguir siendo. Cada día salía al patio con la cámara al cuello y permanecía atenta, preguntándome continuamente, “¿cómo jugarán hoy con las cajas?”. Los procesos con las cajas se sucedían prácticamente a diario; cada sesión daba lugar a un buen número de fotografías. Ni siquiera la lluvia y el frío de los dos primeros meses del año, que nos impidieron salir al patio, lograron que entrecajas cayera en el olvido.

Efectivamente, el juego de las cajas continuó con la misma dedicación que antes y a mí me sorprendía ver cómo iban surgiendo construcciones y procesos diferentes, cada vez un poco más complejos. Juegos muy diversos en los que se establecían relaciones de cooperación y complicidad entre una gran variedad de niños y niñas del gru-

po, encuentros surgidos a través de este singular material que derivaron en relaciones de amistad. La ausencia de conflictos y disputas fue algo que me llamó mucho la atención, las pequeñas dificultades supieron gestionarlas ellos mismos de forma autónoma, sin necesidad de intervenciones por parte de ningún adulto. Sin duda, la dimensión relacional de los procesos con las cajas, el sentimiento de grupo que se percibía en muchos de sus juegos, es uno de los mayores valores de *entrecajas*.

De este modo, fui recopilando gran cantidad de material gráfico: un gran número de fotografías de cada proceso con su fecha correspondiente. Contábamos con una basta documentación “en bruto” que había que simplificar, clasificar, analizar, darle forma de algún modo para que todo este proceso exhaustivo de documentación tuviera sentido, para que dicha documentación cumpliera su función divulgativa de dar a conocer lo vivido en ese patio, más allá de una mera colección de fotografías archivadas en la memoria del ordenador. En este punto de inflexión, la participación de Alfredo Hoyuelos, coordinador de talleres de expresión, nos dio la clave para transformar ese número desorbitado de instantáneas en una documentación clara, rigurosa y muy visual del juego de las cajas.

Entrecajas en folleto

Es así como elaboramos conjuntamente un documento, “Entrecajas”, un breve libro de 78 páginas en proceso de publicación en próximas fechas por parte del Organismo Autónomo de Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. En este folleto realizamos una pequeña síntesis donde se categorizan e interpretan algunos de los procesos observados con las cajas: aquellos que resultaron más significativos por diversos criterios, bien por la complejidad y originalidad de las composiciones elaboradas, bien por la frecuencia con la que aparecían las mismas construcciones, por el juego simbólico desplegado en torno a esas cajas, o bien por la calidad en la relación mantenida entre los niños y niñas en ese tiempo de juego.

Estos son los procesos-capítulos categorizados arbitrariamente que incluimos en dicho libro (con textos e imágenes), y que nos ayudan a ordenar interpretativamente la documentación recogida:

- **Alinear.** Ordenar las cajas una tras otra, cuidando la orientación de las mismas, asegurándose que conformen una perfecta línea recta, a modo de tren, con un buen número de vagones que les permite después -en palabras de los niños y niñas- viajar hasta la playa.
- **Adosar.** Colocar las cajas junto a la pared, aprovechando la fisonomía del patio, sus espacios y rincones, para formar una larga hilera. El producto terminado invita al grupo a deambular sobre ese “puente” o “carretera” improvisada en un juego de idas y venidas, de equilibrios y desequilibrios.
- **Anidar.** Construir con las cajas, de forma cooperativa, un espacio en el que acoplar su cuerpo, buscando cierta intimidad.
- **Apilar.** Construir torres es un juego infantil por excelencia; disponer las cajas una sobre otra, como si piezas de una construcción se tratara. Diálogo de miradas y sonrisas cómplices que propician un total entendimiento en este juego cooperativo.
- **Atravesar.** Un modo diferente de alinear y colocar el material, tomando como referencia el muro del patio, para trazar una perfecta línea paralela con las cajas. Proyecto de juego que desarrolla un solo niño de forma ágil y minuciosa; composición que llama la atención del gran grupo, y una vez más, surge el juego de recorrerla de lado a lado, una y otra vez.
- **Colaborar.** Jugar con un amigo compartiendo un mismo juego, disfrutando de la mutua compañía. El juego de las cajas como excusa para propiciar un intercambio de risas y miradas cómplices, de sintonía y confianza, que el adulto que observa siente como símbolo de la relación que han ido construyendo a lo largo del curso.
- **Encajar.** Un nuevo juego con las cajas que permite conjugar estos elementos con la arquitectura del patio, jugar con el espacio, la verticalidad y la altura, jugar con el sol, las luces y sombras. Las cajas se van encajando con pericia en la caseta de madera, formando hileras inclinadas en cada uno de los lados de su estructura hexagonal, que evocan auténticos paneles solares.
- **Laberintear.** Construir laberintos, disponer y entrelazar las cajas sobre el suelo para formar una encrucijada, una figura nueva y compleja. Recorren el laberinto, caminan en grupo sobre él descubriendo sus entresijos, se cruzan con otras personas procurando conservar la trayectoria y el equilibrio; así es como continúa este juego por parte del gran grupo.
- **Posicionar.** Situar el material con un criterio de orden y secuencia, sobre el suelo, pero variando las posiciones respecto al mismo en un deseo de investigar, comprobar y generar composiciones diversas. Trabajo concentrado y sosegado de un solo niño que observa el resultado de sus ejecuciones mostrando una clara expresión de satisfacción.
- **Reagrupar.** Agrupar de un modo diferente lo que ya estuvo agrupado, en este caso, las cajas; el espacio y las condiciones arquitectónicas del patio, nuevamente, son punto de partida y referente para sus proyectos de juego. Investigar con parámetros geométricos de verticalidad, altura y cambios de plano para obtener líneas depuradas en sus composiciones.
- **Reconstruir.** Reproducir, volver a construir una torre partiendo de un modelo inicial. Proyecto de dos niños que juegan sin que medien las palabras, tan solo miradas, sonrisas y el deseo de generar una nueva forma. La nueva construcción emerge con absoluta fidelidad al patrón que sirve de inspiración al tiempo que este se descompone pieza a pieza.
- **Simbolizar.** Preparar el escenario para el juego disponiendo las cajas en el suelo. “A dormir”, es la idea que inspira al resto, la chispa que enciende la llama de la imaginación desencadenando juegos y relaciones. Las cajas como soporte de un juego simbólico de gran calidad emocional; rostros, gestos, miradas y actitudes que hablan de ternura y delicadeza que suscitan emociones y reflexiones al adulto cómplice de la escena.
- **Transformar.** Juego en el que se combinan cajas y cubos, con absoluta concentración y dedicación, dando lugar a formas y figuras diversas que se van modificando sin cesar; juegos tempranos con las matemáticas y la geometría.
- **Trepar.** Subir a lo alto de la torre construida con las cajas marca el deseo manifiesto de un niño que inspira todo el proceso de juego. No importa la forma, ni la colocación de las cajas, es indiferente el producto final, la clave está en dominar esa torre, en tomar distancia del suelo por unos segundos, la sensación gratificante de decir “yo puedo”.

Un ejemplo concreto

De todos estos capítulos, narrados fundamentalmente de forma visual, he querido escoger uno del libro “Entrecajas” para ejemplificar brevemente la estructura de esta forma documental.





Laberintear

“Laberintear” es un concepto semántico inventado por nosotros. Refleja bastante bien la esencia de Entrecajas: muestra esas composiciones de grandes dimensiones y formas diversas que ocupan el espacio del patio a modo de esculturas improvisadas. La iniciativa surge de un niño con un proyecto de juego al que se suman otros compañeros y compañeras. Supone la capacidad de ir transformando esa composición, al tiempo que investigan sobre formas y figuras; habla del trabajo en equipo que despliegan durante ese proceso de construcción en un ambiente de total entendimiento y colaboración; muestra la excelente creatividad de los niños y niñas al transformar su juego en un deseo de habitar esas construcciones; despliega juegos de equilibrios y trayectorias, con risas y miradas que se observan mientras deambulan por ese laberinto de cajas.

El texto del capítulo del folleto

Laberintear, construir laberintos, disponer y entrelazar las cajas sobre el suelo para formar una encrucijada, una figura nueva y compleja.

Así es como se inicia el juego, con el proyecto claro por parte de un niño al que se suman otros compañeros.

Colocan las cajas, una a continuación de otra, cuidando que adopten la misma orientación, pero formando configuraciones diversas que se van transformando conforme van haciendo.

Cada uno proporciona su particular aportación sin necesidad de que medien las palabras, tan solo con gestos rápidos y decididos van diseñando entre todos este particular mosaico de cajas.

Laberintear, recorrer un laberinto, caminar sobre él descubriendo sus entresijos, cruzarse con otras personas procurando conservar la trayectoria y el equilibrio.

Así es como continúa el juego, con un montón de compañeros y compañeras que deambulan por ese enredo de cajas y personas, que comparten un común sentimiento de grupo, que juegan a laberintear, a inventar nuevos juegos.

Para finalizar

Tengo mucho que agradecer a este grupo de niños y niñas. Ellos y ellas me han enseñado a realizar una observación exhaustiva y prolongada. Han conseguido sorprenderme e ilusionarme con sus juegos y su ingenio. En cada momento de patio, en cada proyecto de juego con las cajas, he descubierto procesos extraordinarios que me han permitido reflexionar y aprender más sobre el mundo de la infancia. Toda esta experiencia ha supuesto para mí, además, un aprendizaje en profundidad sobre cómo analizar y elaborar una documentación, cómo darle forma y sentido a una gran cantidad de material fotográfico, así como una oportunidad para recibir sugerencias y puntos de vista de otros compañeros y compañeras al respecto, que me proporcionan pistas importantes para mejorar posteriores trabajos de observación y documentación. ■



El descubrimiento del otro

Primer encuentro

Cuando organizamos el espacio en el grupo de los bebés nos preocupamos por poner toda clase de objetos estimulantes a su alcance y con los que puedan interactuar desde su postura, si conseguimos que cada uno tenga su propio territorio personal que no sea invadido por otros habremos logrado bajar considerablemente el riesgo de conflictos y cada uno vivirá, así, en ese lugar neutro de relación con los objetos. Se entiende que busquemos esta salida porque la proximidad en estas edades es a menudo problemática y la cercanía corporal deriva en llanto en numerosas ocasiones. Pero por miedo al conflicto desterramos la convivencia creando individuos concentrados sobre sí mismos y ajenos a los demás, eso aumentará, a la larga la hostilidad y la agresión entre individuos que no se

La capacidad para comprender el “yo” ajeno, como un “yo” que tiene la misma realidad que el nuestro propio es condición imprescindible para construir relaciones positivas con los iguales, y acceder a las capacidades que hacen posible la vida en común, pero también para comprender la objetividad del mundo y desarrollar la propia vida intelectual.

Prado Esteban

comprenden, además estaremos creando sujetos atomizados y dados al solipsismo en el terreno emocional e intelectual.

¿Es necesaria la relación entre los bebés?

La cercanía y el contacto corporal con el adulto es muy importante para el pequeño, pero el contacto corporal con los iguales aporta otras experiencias y conocimientos distintos puesto que se enmarcan en relaciones simétricas y horizontales. Si colocamos a los bebés más pequeños (que no se mueven por sí mismos) en la alfombra, boca arriba, suficientemente cerca, sus cuerpos se encontrarán fácilmente y comenzarán a “jugarse”, lo que proporciona momentos deliciosos en el grupo. La comunicación a través de la mirada y el tacto aportan una experiencia singular del *otro*, que en un primer momento es objeto de exploración pero

progresivamente se va construyendo en cuanto *otro*, es decir, como sujeto independiente con vida psíquica. La convivencia no es posible si no se produce ese paso al conocimiento de la alteridad; ver, tocar, sentir al otro, dará paso a conocer su realidad y luego a comprender su singularidad como pilares para construir vínculos reales y no ficticios entre los seres humanos.

La relación siempre es físico-psíquica en este espacio, por eso cuando los más mayores exploran a los pequeños o los toman por punto de apoyo para incorporarse, aunque muchas veces se crea angustia (sobre todo en los que no tienen hermanos) no queremos retirar a los niños y preferimos dedicar unos momentos a tranquilizar a los pequeños y a enseñar a acariciar a los mayores, nuestro cuerpo tiene que hacer de mediador en esos encuentros. De esa manera, a lo largo del curso, el contacto corporal no solo es tolerado sino que es una experiencia gratificante y buscada y se convierte en un instrumento para conocer la realidad del mundo.



Nos hacemos conscientes de que la mirada y el acercamiento físico casi siempre están unidos, se dicen muchas cosas con los ojos, y, sin embargo, necesitan tocarse para darse corporalidad, realidad, para comprenderse. A través de esa comunicación las relaciones afectivas horizontales se abren paso en el grupo de los bebés.

No puedo verlos como seres egocéntricos cuando observo cómo se llaman para jugar a esconderse en las telas, cuánta alegría genera la cercanía, la compañía de los otros. En el diario del grupo (un anecdotario que compartimos con las familias) desgranamos algunos acontecimientos que llaman la atención como expresión de conductas de afectuosidad, ayuda y cuidado de otros.

Mientras los más pequeños juegan en el cesto de los tesoros los mayores exploran el espacio, de repente a una pequeña se le escapó un objeto y no llega a alcanzarlo, otra niña gatea a buscarlo y se lo entrega, esta acción requiere un proceso relativamente complejo para una criatura que

apenas acaba de cumplir el año, pues ha tenido que ver lo sucedido, darse cuenta y tomar la decisión de ayudar.

En mayo los más pequeños están a punto de cumplir un año, las actividades son más elaboradas, hemos perforado algunas cajas de galletas y zapatos con agujeros de distintos tamaños y sacado objetos diversos que puedan ser introducidos en ellas, casi todos han comenzado a jugar, pero un niño se queda sentado en la alfombra y no se interesa por el material, de repente otra niña (de su misma edad, un año recién cumplido) se acerca a él con una caja y un objeto se lo entrega y le muestra cómo se puede jugar, esta es una acción en la que veo un componente moral indudable. Las conductas interés por los demás son una de las más decisivas entre las capacidades para la convivencia y, si atendemos a la experiencia, pueden desarrollarse desde edades muy tempranas cuando se da la oportunidad de tener experiencias significativas de contacto con los iguales

desde los primeros meses de vida, cuando reflexiono sobre muchos momentos vividos en este grupo no puedo dejar de ver que los fundamentos de la moralidad habitan en los seres humanos desde su nacimiento.¹

El grupo de 1-2 y 2-3. Los otros como realidad psíquica.

Comunicarse con el cuerpo

Permitir la comunicación espontánea (tocarse, mirarse) entre los niños sigue siendo objetivo esencial hasta los tres años (y sin duda durante toda la infancia); en estos encuentros la objetividad del otro, como ser con vida psíquica independiente, con singularidad, se hace patente; pero en el grupo de 1-2 la diversidad tanto motriz como de desarrollo, es la norma, y conseguir que esos encuentros no sean traumáticos implica educar el tacto y el contacto corporal. El

juego corporal puede ser educado, de hecho en la sociedad tradicional, los juegos de acariciar tienen ese significado, usarlos en el grupo es muy enriquecedor. Los masajes entre ellos, primero con objetos mediadores (plumas, pelotas) y luego con las manos ayudan a superar la brusquedad que la inmadurez provoca; cuando hay recelo, los pongo entre mis piernas, allí se dejan tocar sintiéndose protegidos, empezamos por el pelo, y ponemos palabras a lo que sucede. De este modo se aprende a tratar con respeto y afecto el cuerpo de los otros.

El lenguaje corporal es más que una técnica, significa no tener miedo de los otros, confiar en ellos cuando se acercan o intuir las sensaciones que provocamos cuando nos acercamos. Las manos son el instrumento pero la mente (la inteligencia, las emociones y los afectos) es la que predomina en esos momentos, en el conocimiento que estas situaciones provocan no se construye solo el grupo (el grupo de clase) sino que permiten elaborar las primeras ideas de lo humano, lo social, la persona. Cuando la confianza se instaure el contacto físico, incluso cuando es brusco es bien tolerado.

La idea de lo humano no será un conocimiento abstracto sino que ha de partir, precisamente, de la percepción de la singularidad de cada uno de sus semejantes, y esa conciencia se construye a través de las palabras del adulto, que pone nombre y adjetivos a lo particular cada día. Es nuestra función trabajar con la complejidad real de lo humano, para poner palabras al “ser” de cada uno en el aula, antes hemos tenido que comprender su carácter, la forma como es visto en su familia, cómo le ven sus compañeros y

evitar que la imagen que devolvemos incorpore ideas estereotipadas sobre el niño o la niña.

Si cada uno tiene un “ser” cuando llega al grupo ha de construirse un “ser para los otros”, una imagen físico-psíquica que pueda ser comprendida, leída por todos y eso lo tiene que hacer el adulto. Esa imagen que devolvemos no puede ser solamente positiva, pues no sería real, sino que debe ser ajustada, realista, tiene que incluir tanto el conflicto interior que todo individuo porta, como su capacidad de progreso y avance.

Si trabajamos a la vez, la educación del tacto y el conocimiento de los otros como realidad psíquica independiente el juego corporal deja de ser motivo permanente de conflictos. Jugar como cachorros es un impulso muy fuerte durante toda la infancia, pero hay algunos niños y niñas a los que crea angustia, por eso es necesario poner reglas, entender que cuando se invade el espacio íntimo de los otros hay que pedir permiso, saber que el cuerpo de los demás ha de ser tratado siempre con cuidado (no hacer daño) y que se debe respetar la proximidad personal de cada uno.



Compartir la vida

Las relaciones llegarán al grupo aunque no hagamos nada por crearlas, pero hay muchas clases de relaciones y no todas son positivas para la vida en común.

Mientras que las relaciones son inevitables porque los seres humanos no pueden vivir sin relacionarse de alguna manera, la convivencia no lo es, la convivencia es un proyecto elegido, una decisión que implica que el sujeto y el grupo asuman obligaciones que no siempre resultan fáciles ni placenteras.

Convivir, implica, pues, pasar desde el reconocimiento de la objetividad de los otros a comprender su singularidad para crear un vínculo social-afectivo que haga posible la vida



común. Cuando existe ese vínculo la vida del grupo se transforma, el juego colectivo gana terreno y los objetos son solo mediadores y no el centro del interés, por lo tanto generan menos disputas. Es posible crear espacios pequeños para compartir donde la actividad se

produce sin exceso de dificultades y pueden compartir objetos escasos o un solo objeto interesante para toda la clase (haciendo turnos, dejando paso a otros etc.).

No pretendemos la ausencia total de conflictos, pues el conflicto es un acompañante

inevitable de la vida humana (como conflicto interior y como conflicto exterior) pero el conocimiento y el afecto hacia los demás modera y mantiene los desencuentros dentro de unos límites aceptables. ■

NOTA

1. Entiendo que la capacidad para interesarse por otros es la condición anterior al pensamiento moral, la que hace posible que el individuo pueda elegir entre el bien y el mal en sus acciones.

Reciclando

Los briks

A veces es difícil encontrar el material más adecuado para trabajar este o aquel contenido que queremos reforzar. En general, los materiales específicos de lógica son caros, lo que supone que no siempre tengamos lo que necesitamos.

Buscando en Internet ideas para utilizar materiales reciclados encontré un blog, “reciclando en la escuela” en el que descubrí algunas nuevas posibilidades de los tapones de los briks. Ya los utilizábamos para clasificar, hacer series, repartir, premiar...

Pero este blog me dio ideas que he adaptado a las necesidades de mi grupo, a la edad y características concretas de los niños y niñas con los que trabajo.

La idea es reciclar los tapones de los briks de zumos y leche, y sus soportes para organizar un tablero, en él que los colocaremos por parejas.

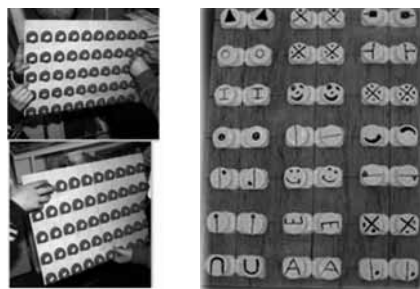
Después pintamos o pegamos sobre los tapones lo que más nos interese.

De forma rápida, económica y fácil, podemos sustituirlos si se pierden o cambiar los contenidos que trabajamos.

En mi caso he dibujado los que se ven para jugar a buscar los que

son iguales, en cuanto a formas geométricas, cantidades, nociones espaciales y simetría.

Además, trabajamos la atención, el trabajo en equipo, la motricidad fina y la importancia del reciclado, mientras jugamos con ellos.



Una de mis compañeras del cole, ha utilizado la idea para trabajar los cuentos. En fin, es un mundo de posibilidades, “el mundo de los tapones reciclados”.

Los botones, las chapas...

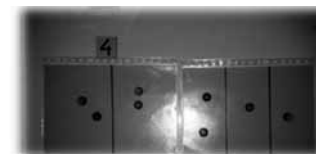
Es una propuesta que está dirigida al 2º ciclo de Educación Infantil, para realizarla de forma individual o en parejas. Está recogida en el libro *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños de 3 a 8 años*, de Estela Fernández, Lurdes Quer y Rosa M. Securun.

Con unos sencillos materiales: hojas plastificadas divididas en dos, tres o cuatro partes, tarjetas de números del 2 al 9, botones o chapas, hojas de papel y lápices, los pequeños pueden:

- Separar los elementos de una agrupación en dos o más partes, observando sus cantidades correspondientes.
- Componer y descomponer cantidades del 2 al 9.
- Experimentar la noción de cantidad por medio de la comparación y agrupación.
- Buscar distintas soluciones en cada planteamiento.

Los pequeños eligen un cartoncillo con el número y cogen tantos botones o chapas como el número indique. A continuación los colocan de todas las formas posibles sobre las hojas plastificadas, teniendo en cuenta las divisiones de cada hoja y explicando sus acciones a la maestra u otro

compañero al menos las primeras veces para entenderlo bien. Más adelante pueden ir escribiendo sus resultados en papel en forma de sumas:



$$3 = 2 + 1; 3 = 1 + 1 + 1; \dots$$

Las pinzas y las cajas de cartón

En el grupo de tres años del colegio donde trabajo los niños juegan con un material poco convencional y que ellos encuentran la mar de divertido. Uno de éstos materiales es la caja de las pinzas.

Es una caja de cartón pequeña en la que se forran los lados con distintos colores y donde se meten un montón de pinzas de la ropa, de los mismos colores con los que hemos cubierto los bordes de la caja.

Los niños juegan a meter y sacar las pinzas, a engancharlas en el borde (practicando así la pinza digital) y cuando ya han explorado suficiente comienzan a clasificarlas por colores en las diferentes paredes.

Lourdes Quero, Soledad Ballesteros,
Gemma González, Madrid

Gaviotas



Trabajo en la Escuela Infantil “Pajarico” de Águilas (Murcia). Este Centro, goza del privilegio de estar situado a menos de 100 metros del mar, por lo que es fácil suponer que este entorno influye en nuestras vidas de un modo decisivo.

Al contrario de lo que ocurre en otras ocasiones, la actividad que voy a exponer surgió de un modo natural, espontáneo (no me cabe duda de que influidos por el medio): primero surgió la acción, después la reflexión sobre ella.

En los primeros días del curso, aún en periodo de adaptación, sumergidos los pequeños en añoranzas por mamá y algún que otro llanto, siempre salimos al patio como actividad diaria. En ese espacio, dedicamos parte del tiempo a conocer los elementos que en él hay del ambiente que nos rodea.

Como es fácil suponer, en nuestro cielo hay gaviotas y gorriones (algunos de éstos últimos tienen su “vivienda” instalada en un árbol de patio).

Se nos ocurrió que podríamos inclinar la atención de los pequeños, de un modo lúdico, hacia las gaviotas: pusimos las manos en forma de embudo, para dar más proyección a la voz y exclamar: “ga-vio-ta”, “ga-vio-ta” con una cadencia musical.

Cuando las gaviotas aparecen, las aplaudimos, las saludamos, nos preguntamos dónde van, qué comen, cómo vuelan, cómo descansan... Las observamos e imitamos y vemos las diferencias con los gorriones.

Jugamos a ser gaviotas, simulamos coger en nuestro “pico” los peces que traen los barcos para dárselos a las crías.

Esta actividad ha pasado a incorporarse y disfrutarse por los más pequeños y por los mayores. Ahora, al salir al patio, son muchos los que llaman:

GA-VIO-TA

Y al mirar al cielo; las observan volar, descansar en los tejados o dar de comer a los polluelos que están instalados en el tejado del porche.

Una vez más, se hace patente algo que repite un buen amigo mío: no basta con mirar, hay que re-mirar y encontraremos respuestas al alcance de la mano.

Natalia Única. Murcia

Sobre el juego

Antonio Rodríguez

Decimos que el juego es el instrumento privilegiado que tenemos los humanos, y los cachorros de los mamíferos, para adaptarnos al medio, lo que significa que practicándolo desarrollaremos las capacidades óptimas para enfrentarnos con ilusión y esperanza a los retos que la vida nos va a presentar. El juego se practica en un espacio intermedio entre el Yo y la realidad exterior, y sus consecuencias no tienen repercusión sobre la realidad, ya que todo se desarrolla en la imaginación, en la creación, en la fantasía que permite el conocimiento del mundo; los niños y las niñas cuando juegan mueren para revivir al instante siguiente, o un médico lo arregla todo, por ejemplo. En cambio sí tiene una profunda repercusión sobre el desarrollo, especialmente en la Etapa 0-6.

Repercute en todos los ámbitos del desarrollo, es un continuo ensayo y representación de la realidad en el que se implica cuerpo y mente, que nos permite hacer nuestra esa realidad. Conocido es como favorece el desarrollo psicomotor o el cognitivo, menos conocido es como favorece el desarrollo en la vida en sociedad y en la autorregulación de la propia conducta. Y menos conocido es aun como actividad que favorece la vida mental sana. Decimos que el juego es lo mejor que pueden hacer niños y niñas, que así aprenden y podemos decir que el juego garantiza un desarrollo sano.

Viéndolo así, los espacios de la escuela infantil serían un escenario preventivo para las dificultades si llegásemos a dar satisfacción a las necesidades de movimiento infantil, o si somos capaces

de recrear en ellas la vida misma para que niños y niñas la jueguen re-creándola, cometiendo errores que siempre se pueden subsanar, o teniendo fracasos que siempre se pueden remontar. Los centros de infantil y la actividad que se hace en ellos tendrían que estar orientados al pleno desarrollo del juego sensoriomotor y del juego simbólico para hacer una buena entrada en el juego reglado, realizado sobre el derecho de niños y niñas a sus juegos espontáneos en un encuadre pedagógico de respeto y escucha.

Pero para todo ello hace falta TIEMPO PARA JUGAR, tiempo del que no se dispone en demasiadas escuelas, porque ahora los pequeños “trabajan” las formas, los colores, los conceptos, el lenguaje,... casi siempre están “trabajando” y poco tiempo jugando.

Y ojo, no es lo mismo el juego espontáneo de niños y niñas, que las actividades con base lúdica que les proponemos-imponemos sus maestros y maestras. Ambas formas de actuar son buenas prácticas pedagógicas, pero la proporción entre ambas es errónea. Reflexionemos el porqué.

Pero lo peor es cuando impedimos que los que más necesidad tienen de juego espontáneo son los que menos juegan en muchas escuelas, ya que el juego por los rincones está condicionado a que realicen bien una o varias tareas de mesa, generalmente fichas, que los más capacitados o maduros terminan rápido y pueden disfrutar del juego como premio; mientras que los menos capacitados o lentos están obligados a permanecer más tiempo sentados en ese tipo de actividades, participando así menos en los juegos.

Las exigencias que nosotros mismos nos imponemos, o las presiones de las familias, o las exigencias de los métodos de trabajo, en muchas ocasiones impiden que niños y niñas puedan realizar la actividad básica para su sano y normal desarrollo: el juego, que facilita a los pequeños los apoyos necesarios para vivir la vida en las mejores condiciones. La sabiduría popular nos lo transmite claramente cuando dice: “no por mucho madrugar amanece más temprano”. ■



Nos acercamos a los

gases

En la escuela pública Severo Ochoa, de Gijón, en el ciclo de Educación Infantil, los niños y las niñas de 3, 4 y 5 años participan en experiencias en las que le damos juego al agua...

Fuensanta Núñez, Ana María Rodríguez

Jugamos con el agua (nos sumergiremos en un líquido, el agua)

para ver los gases que nuestros ojos a simple vista no ven. El aire no lo vemos pero lo sentimos. ¿Qué hay dentro de un globo? Investigamos con líquidos y gases.

Planteamos hipótesis. Experimentamos. Verificamos las hipótesis. Formulamos Conclusiones. Creamos modelos científicos

Justificación

- El taller del Pequeño Investigador, este curso se ha llenado de Agua y de Aire.
- Acercaremos a los alumnos-as de 3, 4 y 5 años al Modelo Molecular, para ello deben observar, manipular, plantear hipótesis que comprobarán con diferentes experimentos.

científicas y la creación de nuevos modelos científicos.

- Con los alumnos-as ya hemos reflexionado sobre: dónde podemos encontrar agua, las características del agua en relación a nuestros sentidos, cuestiones como: su forma, peso...

Ahora queremos dar otro paso en nuestra investigación acercándonos a los gases para ello jugaremos con el agua (nos sumergiremos en un líquido, el agua) para ver los gases que nuestros ojos a simple vista no ven.

Las experiencias que vamos a exponer las hemos investigado en nuestro Taller y están relacionadas con los gases –aire- y los líquidos –agua-.

Verificarán o no esas hipótesis, podrán obtener conclusiones

- Para acercarnos a los gases partiremos de una realidad? vivimos en un medio gaseoso el aire, que es fundamental para respirar, para llenar los globos de aire, las ruedas de los automóviles, para que giren los molinillos de viento...
- Aunque nuestros ojos no ven los gases como podemos ver el agua, sí podemos detectarlos, saber de su existencia a través de objetos que manipularemos en diferentes experimentos, inducir leyes y construir modelos imaginarios cuyo comportamiento sea semejante a la realidad.

El aire no lo vemos pero lo sentimos

En Asamblea, se realizan las preguntas:

- ¿Dónde viven los peces?
“En el agua”



- ¿Dónde vivimos nosotros, ¿en el agua?
“No, porque nos ahogaríamos”
- Pero... ¿podríamos vivir en el agua?
“Nosotros no podemos vivir en el agua porque no tenemos aletas, no somos peces y no podemos respirar debajo del agua.”
- ¿Dónde vivimos?
“Vivimos en nuestro Planeta llamado Tierra.”
- En la clase, ¿qué hay?
Pizarra, mesas, sillas, ventanas...
- ¿No veis nada más?
No.
- Movemos las manos y respiramos.
¿Qué respiramos?
“El aire”
- ¿Hay aire en el taller?
“Como está cerrada la puerta y la ventana del taller, no hay aire. Fuera del colegio sí lo hay.”

- ¿El aire lo podemos ver?
¡Noooo!
- Pero... ¿podríamos sentir el aire?
Pasamos a experimentar diferentes situaciones para comprobar si sentimos o no el aire.
- Nazaret: "si te abanicas con la mano sientes el aire en la cara"
- Eva: "si soplamos la mano sentimos el aire"
- Rocío: "soplamos al compañero-a y sentimos el aire en la cara"
- Confeccionamos un abanico.
Sienten el aire en la cara.
- Soplan trozos de papel, plumas...
Con un abanico y una paja
Observan cómo los diferentes objetos se mueven.
Después de soplar por la paja y comprobar cómo el aire sale por ella, experimentan con plumas.
- Pregunta: ¿Podemos mover las plumas de colores?
- Darío: "De mi boca sale mucho aire".
- Yixuan: "Sale mucho aire y puedo mover la pluma."
- Xinfei: "No sé".
- Daniel: "Los papeles se mueven porque los empuja el aire."
- Con el abanico sienten el aire en la cara, mueven plumas y trozos de papel, al soplar con la paja sucede lo mismo.
- Conclusión
El aire no lo vemos pero lo podemos sentir.







Dibujos de las anteriores experiencias.

¿Qué hay dentro de un globo?

- Experimento 1. Hinchamos globos.

Pregunta: ¿Qué ocurre cuando hinchamos un globo?

- Iván: “Se llena de aire y se va haciendo más grande”.

Pregunta: ¿Por qué?

- Eva: “El globo es ligero y está hecho de goma”.

Pregunta: ¿Cómo metemos el aire?

- Laura: “con el hinchador” “por él sale el aire”
- Diego: “Cuando entra el aire en el globo, las paredes se hacen más grandes y se hace más gordo”.
- Andrea: “Si lo ato, el aire no sale, pero si lo suelto sin atarlo se va volando por toda la clase”.

Pregunta : Si lo sigo hinchando, ¿qué sucederá?

- Eva: “El aire empuja tanto, que la goma ya no puede estirarse más y ¡pum! explota.”

Pregunta: ¿Qué sucede si soltamos el globo hinchado?

- Nerea: “sale volando” (los demás están de acuerdo)

Comprobamos que está hipótesis es verdadera. El globo vuela por el aire y también oímos el ruido del aire cuando sale.

- Experimento 2. Hinchamos el globo hasta hacerlo explotar.

Pregunta: ¿Por qué sucede esto?

- Laura: “porque al hincharlo y meterle mucho aire explota”
- Nazaret: “las paredes del globo van haciéndose cada vez más grandes y ya no aguantan más”
- Daniel: “porque ya no cabe más aire dentro del globo y explota”



Investigamos con líquidos y gases

Jugamos con el agua (nos sumergiremos en un líquido, agua) para ver los gases que nuestros ojos a simple vista no ven:

- Haciendo burbujas con una paja en vasos.
- Pomperos
- Hinchando un globo y soltando el aire en un recipiente que está lleno de agua.
“El aire que no vemos lo materializamos en forma de burbujas”
- Con las preguntas que se hacen y las respuestas que nos dan vamos construyendo nuestras hipótesis:
 - ¿Qué es el aire?
 - ¿Dónde está?
 - ¿Qué hay en el aire?
 - ¿Se ve el aire?
 - ¿Podemos llevar el aire de un lado para otro?
 - Las burbujas ¿suben o bajan?
 - ¿De qué están hechas?



• Experimento 1. Aparecen burbujas

Trabajamos con grupos de 3, 4, 5 años y al agitar el agua con una cuchara para ver si oímos el agua, descubren en ese momento que aparecen burbujas.

A continuación quedan recogidas algunas de sus respuestas:

Preguntas:

¿Al agitar el agua que observamos?

¿Qué sucede con las burbujas?

¿Dónde van?

¿De qué están hechas?

3 años:

David: "pompes"

Mara: "burbujas"

Irene: "Van abajo del todo y se mueven"

Oliver: "Dan la vuelta"

Mara: "Están abajo y van para arriba"

Irene: "de agua"

Eva: "de agua"

Mara: "de agua"

Mateo: "de agua"

Noelia: "de aire"

Shakira: "aire"

4 años:

Pelayo: "Cuando movemos el agua vemos burbujas".

Pelayo: "Las burbujas que están abajo van para arriba y las que están arriba bajan".

Paula: "de agua"

Pelayo: "de agua"

Andrea: "de agua"



Mayoría: "de agua"

Eva: "de aire"

Sabela: "de aire"

5 años:

Olaya: "Salen burbujas"

Todos-as: "burbujas"

Carmen: "bajan y dan vueltas"

Sofía: "Suben para arriba"

Mayoría: "bajan y suben"

Nazaret: "Están hechas de agua"

Sofía: "Están hechas de aire, porque soplamos aire por la paja y salen burbujas"

- Experimento 2 ? Soplan a través de una paja en un vaso de agua

Pregunta: ¿Qué sucede cuándo soplamos por la paja?

Sergi: "Saldrán burbujas".

Realizamos esta experiencia y comprueba que la hipótesis de Sergi es verdadera.

Pregunta: ¿Las burbujas de qué están hechas?
Zaira: "De agua".

Daniel: "No están hechas de agua, son de aire y agua".

Ainoha: "De aire".

Sergio: "De aire, porque Ainoha estaba soplando aire y dentro del agua estaban saliendo las burbujas".

Pregunta: ¿De dónde sale ese aire?

Yaiza: "De los pulmones. Sale por la boca cuando soplo".

Sergio: "Cuando el aire llega dentro del agua choca y forma las burbujas"



Conclusión: Las burbujas están hechas de aire.



- Experimento 3. Hinchamos un globo y soltamos el aire dentro de un cubo lleno de agua.

Pregunta: ¿Qué sucederá?

Laura: “saldrá volando”

Airán: “explotará”

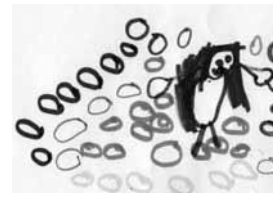
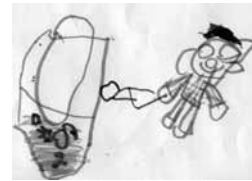
Daniel: “salen burbujas”

Pregunta: ¿Por qué salen burbujas?

Daniel: “al meter el aire del globo en el agua”

Comprobamos las diferentes hipótesis y verificamos que la de Daniel es correcta cuando realizamos el experimento.

Observan cómo al ir soltando poco a poco el aire del globo aparecen burbujas en el agua, también oyen el sonido que hacen.



- Experimento 4. Hacen burbujas con los pomperos y observan de qué están hechas. Observan que al soplar el aire salen las burbujas, juegan a cogerlas.

Pregunta: ¿De qué están hechas las burbujas?

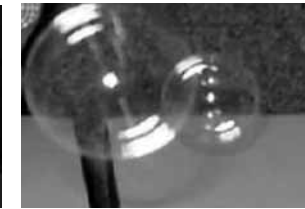
Carmen: “de jabón”

Andrés: “no, de agua”

Les proponemos no soplar y observar si salen pompas. Todos contestan que “no salen pompas”.

Reflexionamos: si no salen pompas y seguimos teniendo agua y jabón en los pomperos ¿por qué no salen pompas?

Laura: “porque no soplamos”



Pregunta: ¿Qué es lo que soplamos?

Laura: “aire”

Pregunta: ¿De qué están hechas las pompas?

Respuesta de la mayoría: “de aire».

Conclusión :Las pompas están hechas de aire. ■

Espacio ocupado espacio vivido

“El arte no existe,
existen los artistas”

Ernest Gombrich

Los niños y las niñas de educación infantil “ocupan” el espacio del Museo Antón

La experiencia en sí no tiene nada de novedoso, visto que las exposiciones permanentes y temporales en instituciones museísticas y galerías están cada vez más frecuentadas por un flujo continuo de incansables y alborotados pequeños observadores, tanto que, si nos ponemos en el punto de vista del espectador, casi se echa, a veces, de menos la soledad, aquella antigua sensación de cuando entrabas en una sala de arte y vivías un furtivo momento de placentera

Desde hace varios años, en el Centro de Escultura de Candás (Museo Antón), en Asturias, estamos llevando a cabo un proyecto educativo de didáctica artística, que tiene como objetivo el “familiarizar” a los pequeños de la Escuela Primaria y de E. Infantil de los dos Centros Públicos de Candás (C.P. San Félix y C.P. Poeta Antón de Mari Reguera), con los lenguajes y las prácticas del arte, y de manera especial, el arte contemporáneo al que consideramos más cercano a la sensibilidad actual.

los perceptivos e intelectuales, sino más bien una “desordenada sobre-exposición” a una multiplicidad de estímulos, que provienen desde los medios de comunicación y de contextos de multisensorialidad indiscriminados y más o menos dirigidos, que pueden conducir hacia una especie de “anestesia”, a una falta de capacidad hacia un “sentir” personal y subjetivo.

Carla Spaggiari

contemplación en el que uno se ponía en una relación íntima con la obra que estaba mirando...

Hoy día, de hecho el riesgo mayor para los pequeños –y también para los adultos– no es la falta de estímulo

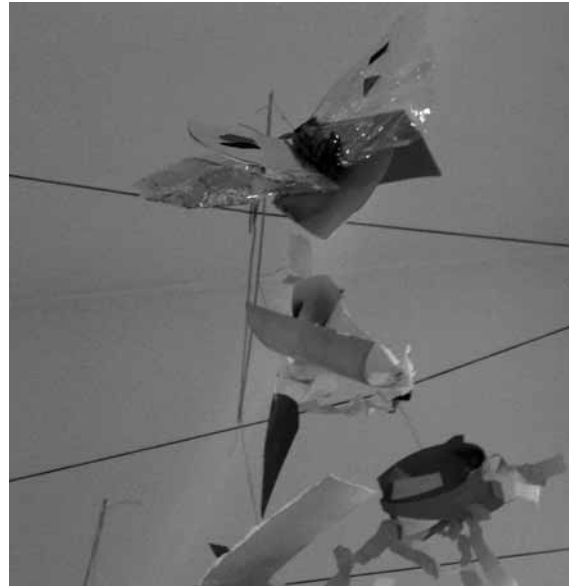
En este contexto, lo que se puede considerar insólito y que creemos de un cierto interés, es que un pequeño Museo, con un presupuesto bastante reducido e instalado en un pequeño pueblo de raíces marineras, haya apostado desde hace varios años, y en estrecha colaboración con la escuela, por la didáctica y, en especial modo, por la continuidad didáctica educativa, visto que, los niños y las niñas, acompañados por sus maestros, empiezan a conocer y entrar en el espacio del museo a partir de los 3 años y así todos los años hasta 6º de Primaria.

Dicho de otra forma se podría decir que, por una parte la Escuela ha empezado a descubrir realmente, en el Museo de su pueblo, un nuevo subsidio didáctico, cambiando la manera de “jerarquizar” y dar importancia y valor a los conocimientos de tipo artístico y por otra parte, el Museo está cambiando la perspectiva en



la forma de pensar en relación a su función y a su “sentido”, intentando salir por fin de una lógica elitaria y autoreferencial.

Esta particular situación nos ha permitido desarrollar una metodología educativa que ve en el Arte y en el producto artístico no solamente un texto en relación al cual hay que activar estrategias de explicación, comprensión, y de conocimiento, sino un pretexto para activar procesos imaginativos, creativos, ideas, paradigmas y metáforas deducidos del universo artístico, y que nos parece necesario y extremadamente útil para comprender el mundo que nos rodea así como a nosotros mismos. A menudo, utilizamos recorridos artísticos desconocidos que muchas veces podrían hacer saltar de la silla a algún ilustre histórico de arte, pero que resultan interesantes sobre todo como fuentes de experiencia de “vida”, porque estamos convencidos de que, en



el encuentro con la experiencia artística, tiene que haber una correspondencia activa con nuestra vida y con nuestra visión del mundo.

El encuentro con el arte podría servir así a los pequeños, y también a los que ya no lo son tanto, para poder “ver” el mundo, proyectarlo, construirlo con ojos y mentes más críticos, curiosos y creativos.

Más que de educación artística, se debería hablar de educación estética, una educación a la sensorialidad, a la capacidad de sentir, un entrenamiento al uso de los sentidos y de las emociones en la percepción del mundo y de nosotros mismos.

El encuentro con el arte tendría que permitir el poder vivir emociones y sensaciones que, una vez descubiertas, puedan entrar y ser utilizadas, sin miedo, en nuestra existencia.

Es Dewey quien nos muestra el camino:



“El producto artístico (...) es una sustancia hecha para poder entrar en la experiencia de otros y ponerlos en condiciones de experimentar experiencias personales más intensas y más definidas que las anteriores.

J. Dewey: *El arte como experiencia*

La experiencia “Como se utiliza el espacio”. Paisajes construidos

El tema que se ha investigado en el año escolar 2010-11 ha sido el concepto de espacio, argumento fundamental para cualquier lectura de texto artístico.

En concreto, la reflexión se ha centrado sobre las últimas tendencias del arte contemporáneo en materia de uso artístico del espacio y los lugares donde nacen las obras; lo que comúnmente llamamos *Instalaciones*.



Desde el principio nos hemos planteado cómo era posible enfocar el concepto espacial con los niños y niñas de Educación Infantil y sin duda alguna, con toda claridad, sabíamos que tenía que ser propuesto como una experiencia con el espacio y con los materiales.

Han sido nuestras antiguas y nuevas lecciones de Psicología y Pedagogía, (Piaget, Stern, Duquet, Kellog, Lowenfeld, Oñativa, Holloway) las que nos han guiado otra vez por este complejo pasaje...

“Nuestra percepción del espacio depende de la manera en que nuestra atención organiza las relaciones entre las cosas y los objetos (...) y la primera relación espacial significativa, el nivel topológico, que define las primeras relaciones del niño con lo que le rodea de una manera próxima, suele aparecer en los últimos ciclos, etapas de Educación Infantil” (3 – 6 años) (Piaget)



Indudablemente el Museo es por naturaleza, "lugar de maravillas", para los niños y niñas, pero el estupor y la sorpresa han sido verdaderamente inmensos cuando han visto que tenían que sustituir el folio por una sala del Museo, así que el cuadro se ha convertido en una sala de arte donde han dejado sus huellas, construyendo pequeñas obras, como trazos personales, dando forma a un Paisaje que ocupaba todo el espacio del taller de didáctica del Centro de Arte.

Espacio de arriba, espacio del medio, espacio de abajo

Grupo de 4 años. Con ellos se investigó el espacio de arriba. Seguramente unos de los espacios menos considerados en el arte es el techo de la sala. ¿Se pueden exponer obras suspendidas en el aire? El primer artista, muy conocido, que lo hizo fue A. Calder, que, construyendo pequeños y grandes "Móviles", animó todas sus esculturas suspendidas, con un simple soplo de aire.

¿Que se puede poner allí arriba? ...el sol, la luna..., un avión, una nube... una nave espacial,



también un helicóptero... y, por qué no, un meteorito, y muchas estrellas... ¡yo quiero poner un cometa!...

¿Y cómo podemos llegar hasta allí... y, sobre todo, cómo vamos a colocar las cosas?

Con una escalera, un palo que llega hasta el cielo... o un par de alas,... A los niños no les faltan las ideas...

Para la elección del material, todos se pusieron de acuerdo en el utilizar materiales ligeros, visto que teníamos que colgarlos en el techo; así que se encontraron con una rica colección de papel de todos los tipos: tiras de cartulinas de colores, papel de seda, papel de aluminio, cartón ondulado, papel normal, hilos, cuerdas, grapadoras y pegamento.

Poco a poco, de las manos de los niños, al principio inciertas pero cada vez más seguras, han cobrado vida diferentes formas fantásticas con las que se animó la sala de arte, que nos han obligado a transformar completamente nuestro punto de vista de observación, en cuanto teníamos que mirarla tumbados en el suelo.

Grupo de 5 años. Se enfrentaron al espacio del medio, el más difícil de percibir. El espacio del medio para los niños y las niñas es lo que está entre el espacio de arriba, el cielo y el espacio de abajo, la tierra. Es la nada, el aire... ¿Cómo se puede ocupar para percibir con claridad esta porción espacial?

Las experiencias artísticas de Fontana y de Gianni Colombo son seguramente las más significativas. La luz y las fibras ópticas son los materiales que han utilizado estos dos artistas, pero obviamente, poco accesibles para pequeños de 5 años.

Nos surgió la idea de utilizar, como sustitutos, cuerdas e hilos elásticos, así que cuando los presentamos a los niños, en seguida captaron la idea de que se podrían tender entre una pared y la otra, creando una red, una retícula de hilos coloreados.

¿Cómo se podría habitar este lugar? Una vez más la idea de Paisaje nos ha guiado... ¿Cuáles son los seres que viven en el espacio del medio?.. Pájaros, mariposas, insectos... Así que se decidió colocar formas suspendidas en la trama de hilos y cuerdas.





Para construir las formas, se invitó a los pequeños a “trasformar” el sentido de algunos objetos que se encontraban dentro de un enorme saco de basura y que eran objetos cotidianos que se habían tirado o abandonado en algún viejo desván... (Un viejo colador, una escobilla, un osito de peluche, etc.). Se utilizó el celo y el papel de embalar para forrarlos, como si fueran una “nueva piel” y convertirlos así en “algo distinto”.

A través del juego, elemento importante para desencadenar la imaginación, se favoreció una nueva percepción de las cosas, y con absoluta libertad y espontaneidad crearon nuevos objetos, nuevos seres, que se apoderaron del misterioso espacio del medio.

Grupo de 3 años. El espacio de abajo, el suelo, era el espacio que tenían que “invertir” e investigar. El más experimentado, el más



conocido por los niños y las niñas de 3 años. El suelo, por tanto se convirtió en superficie de exploración y el círculo la forma utilizada para “invertir” este espacio.

Huellas, marcas, caminos son los signos que dejamos en el suelo y hablan de nosotros, y se convierten en lenguaje.

Prepararon grandes pizzas/flores utilizando materiales como recortes de papel y cartulina coloreada, pequeñas piedras, pajas, ramitas que pegaron sobre los círculos previamente recortados.

La investigación del espacio de abajo continuó escogiendo diferentes lugares de exposición, con características distintas: la concentración de los elementos construidos en el espacio central de la sala, en un rincón entre dos paredes, o diseminados alrededor de la periferia etc., y cada vez la percepción de la



sala y el resultado visual eran distintos, hasta llegar, siempre a través del juego, a ocupar todo el suelo con un elemento dinámico: una esfera/pelota, construida a partir de un papel de periódico arrugado y envuelta en papel de aluminio.

Las tres *Instalaciones* se han conservado durante todo el fin de semana.

Al finalizar la experiencia con el último grupo, el Museo editó unas invitaciones que los maestros de los nueve grupos de Infantil hicieron llegar a las familias de los niños y las niñas.

De viernes a domingo, el Centro de Escultura de Candás Museo Antón acogió la exposición-instalación titulada “PAISAJES CONSTRUIDOS”, con una gran afluencia de público adulto acompañado de las manos de sus hijos. ■

Conversando con...

Martí Boada

DAVID ALTIMIR: Tú eres profesor universitario y naturalista, y gran conocedor de diferentes parajes de nuestro país. ¿Por qué razones crees que los niños más pequeños deben conocer su entorno?

MARTÍ BOADA: Porque el entorno es su espacio vital, es el escenario que los ha de sustentar, es su cuna. Para entender el mundo de manera global es básico entender en primer lugar el entorno inmediato. Ésta es una premisa clave para que la comprensión pueda ser después universal. Comprender los problemas globales quiere decir comprender primero los problemas más inmediatos. Esta visión rompe, de alguna

El profesor Martí Boada es geógrafo, naturalista, doctor en ciencias ambientales, actualmente también es profesor colaborador en una asignatura de los estudios del Plan Especial de Maestros Especialidad en Educación Infantil que organiza la Universidad de Vic y Rosa Sensat.

manera, el paradigma universalista que tiene primero la necesidad de salvaguardar la Amazonia, pongamos por caso, y se muestra indiferente al entorno inmediato. Es una visión sesgada de lo que es la conciencia ambiental. Una visión profiláctica que se preocupa por escenarios lejanos y a la vez olvida nuestros escenarios, los que nos acogen y sobre los que actuamos.

David Altimir

Éste es un elemento existencial básico, una forma de entender el mundo de manera más precisa.

D. A.: ¿Qué entiendes por conocimiento del medio natural?

M. B.: En el siglo XXI, del mismo modo que cambian los artefactos y evolucionan las tecnologías, los conceptos también evolucionan. El medio natural no debería entenderse únicamente desde el ámbito de la biología. El medio, en términos de posmodernidad, es también el medio urbano. El sistema urbano es también un medio, rebosante de actividad del sector terciario, pero también con sus particularidades, y hay que conocerlas. Es un ecosistema en estrés permanente,

pero es también un ecosistema. Fuera del sistema urbano, el medio es una expresión que nos habla de historia natural pero también de historia social. Los distintos modelos de explotación forestal, agrícola, industrial, pongamos por caso, modifican el paisaje, el cual expresa un mensaje con tanto rigor como los elementos documentales. Naturaleza y cultura no son elementos diferenciados: hay que *desfronterizar*. En el siglo actual no se separan estos elementos y por eso ahora se habla de socio-ecología: todo es un todo.

D. A.: Y en la escuela ¿qué ha de suponer esta nueva visión socio-ecológica?

M. B.: Hay que cambiar la visión clásica, fragmentada en diferentes materias. Esta fragmentación de los saberes puede contribuir a hacer que haya dificultades para comprender los problemas que nos afectan, porque para comprender y resolver un problema hay que hacer esta lectura global, relacionando estos ámbitos.

D. A.: ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta para preparar la entrada en un espacio natural con un grupo de niños y niñas?

M. B.: Ante todo hay que pensar que el primer umbral es poner en marcha todos los sentidos: jugar, sentirse bien allí... Éste tendría que ser el primer objetivo a conseguir. Nada puede sustituir lo que un hayedo o un riachuelo te ofrecen... Ninguna nueva tecnología, por moderna que sea, ha de

desplazar lo que la entrada en un medio puede ofrecer a los niños. Nada es comparable a la inmersión en un medio que funciona de manera armónica. Después, hay un segundo umbral. El espacio es un libro: un espacio de preguntas constantes. Dependiendo del nivel y la edad de los pequeños, este encuentro nos permite realizar aprendizajes continuos de las leyes de la vida. Las escuelas activas de nuestro país, Angeleta Ferrer, Montessori, y tantas otras experiencias y maestros ya consideraban la escuela un laboratorio de aprendizajes

D. A.: A veces los maestros nos sentimos un poco cojos en este conocimiento. ¿Se puede realizar esta inmersión sin ser un experto?

M. B.: Cierto que sí. ¡No podemos controlarlo ni saberlo todo!

Incluso pedagógicamente, un exceso de información puede entorpecer. Es lo que se conoce como efecto paloma: una gota de más en la información necesaria, según como, puede restar lucidez y producir un infarto informativo. De todos modos, conviene disponer de unas claves básicas de información, una metodología básica para conocer y poder dar los primeros pasos para construir una buena comprensión. Una especie de solfeo elemental: dominar unas claves mínimas para una buena alfabetización. Esto es válido tanto para los pequeños como para los maestros.

D. A.: ¿Cuáles serían estas claves mínimas?

M. B.: Estas primeras herramientas nos han de ayudar a conocer los principios básicos de un medio.

Es como si, para saber qué te pasa, te hicieses una analítica para comprender las cosas básicas del cuerpo, de este metabolismo que es un ecosistema. Hay que conocer los elementos naturales y también los elementos sociales, como aspecto muy, muy importante. Hay que conocer lo que yo llamo “los 40 principales”: un maestro no tiene que ser un erudito ni un biólogo, pero debe conocer los principales seres vivos que nos acompañan más habituales, en el patio de la escuela, en el bosque...

D. A.: En alguno de tus trabajos hablas de humanotecas (www.martiboada.com).

M. B.: Sí. Cuando el maestro o el pequeño tienen un abuelo, tienen una humanoteca. Una persona que tiene una información acumulada de casi un siglo del territorio don-



de vive, una sabiduría que hay que conocer. Demasiadas veces los tenemos en un rincón de casa con una autoestima baja y en realidad son un tesoro: su visión del medio, lúdica, evasiva, existencial, nos puede ayudar enormemente en la construcción de nuestro propio conocimiento.

D. A.: Sabiduría y conocimiento, así, ¿son cosas distintas?

M. B.: Son complementarias. Mira, conozco un pastor que cuando las nubes son rosas dice que “la Virgen hace cocas”. Un meteorólogo te daría otras explicaciones, sobre los efectos ópticos y de luz que provocan este fenómeno, pero yo me fiaría más de las

previsiones del pastor. He participado en una experiencia muy interesante relacionada con este tema. En México hablamos mucho de “diálogo de saberes”: campesinos, indígenas y mujeres hablan juntos de su conocimiento. No desde el punto de vista paternalista sino de equidad. Se realiza un diagnóstico del territorio acompañados de otras formas de conocimiento más allá del estrictamente académico. Esto es muy interesante.

D. A.: Hablemos un poco de la formación de maestros. Conoces un poco este tema porque actualmente eres profesor colaborador de la Universidad de Vic en el Plan

Especial que organiza conjuntamente con Rosa Sensat. ¿Cómo ves nuestra formación en el ámbito del conocimiento del medio?

M. B.: No diré nada muy nuevo, ya que no soy, ni mucho menos, especialista en esto. Los maestros de este país tenéis referencias históricas, de tradición que han sido enormemente avanzadas a su tiempo. Desde Pau Vila, Alexandre Galí, Flors i Calcat nos han interesado muchísimo. Lo hemos observado con mucha atención: Montessori, el doctor Estalella, Rosa Sensat, Angeleta Ferrer... gente que tienen una visión holística y no fragmentada del medio, una manera de entender el entorno inmediato como forma de entender el mundo.

D. A.: ¿Que consejo darías a los maestros y maestras que nos leen

sobre los criterios para acercar a los pequeños al conocimiento de su entorno?

M. B.: No quisiera tener un tono episcopal a la hora de responder a esta pregunta, intentémoslo: creo que es muy importante SALIR para dar una alternativa a la entrada de las imágenes, televisivas y tecnológicas. Un niño que conoce y que esté sensibilizado hacia el medio, seguramente será más sensible a otros aspectos socialmente más complejos. Conocer el medio es, quizás, una manera de hacer que los niños sean más solidarios. Y otra cosa muy importante, si se hace trabajo de campo: bien calzados, bien bebidos y bien comidos porque con frío, hambre o sed no se puede disfrutar del conocimiento del medio. ■

XXIX RIDEF2012**Igualdad Y Equidad De Género**

Este año se celebra en León en las fechas del 23 de Julio al 1 de Agosto, la XXIX RIDEF, Organizada por el MCEP, MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR, bajo el patrocinio de la UNESCO, pretende reunir alrededor de 320 profesionales de la educación de los países miembros de la FIMEM, FEDERACION INTERNACIONAL DE MOVIMIENTOS DE ESCUELA MODERNA, actualmente compuesta por profesorado y escuelas de los siguientes países:

EUROPA: ALEMANIA, AUSTRIA, BÉLGICA, BULGARIA, DINAMARCA, ESPAÑA, ESTONIA, FINLANDIA, FRANCIA, GEORGIA, HUNGRÍA, ITALIA, PAISES BAJOS, POLONIA, PORTUGAL, RUMANÍA, RUSIA, SUECIA y SUIZA.

AFRICA: ARGELIA, BÉNIN, BURKINA-FASO, CAMERÚN, MARRUECOS, SÉNÉGAL, TOGO y TUNEZ.

AMÉRICA: BRASIL, CANADÁ, COLOMBIA, CHILE, HAITÍ, MÉXICO y PANAMÁ.

ASIA: JAPÓN y SIRIA

Las RIDEFs (Reuniones Internacionales De Educadores Freinet), son los lugares de encuentro internacionales que nos permiten descubrir que más allá de las diferencias culturales, sociales y políticas inmediatas de cada país, los problemas escolares se parecen mucho y que las barreras lingüísticas se debilitan en cuanto se muestran prácticas concretas, vivas y animadas de la misma inquietud de respeto hacia las niñas y los niños.

Este año el lema será IGUALDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO, por esto las actividades de esta RIDEF pretenden centrarse en torno al derecho a la educación de niñas, jóvenes y mujeres en igualdad de oportunidades. Planteando como reivindicación que la educación ha de contribuir a dotarlas de suficientes recursos para su desarrollo, lo que sólo es posible en una escuela coeducativa. Asimismo se hará un particular hincapié por el desarrollo de acciones formativas para prevenir la violencia de género.

Como Profesionales de la educación que formamos parte de un movimiento basado en la pedagogía

Freinet, nuestros encuentros se fundamentan en torno a los talleres: en los que el tiempo de duración de los mismos establece los TALLERES LARGOS de mayor horario y los TALLERES CORTOS que pueden durar una hora y media, en los que coordinados por una o varias personas se comparten experiencias, investigaciones y creaciones de las clases.

El MCEP además de organizar, coordinará seis talleres largos; Educación Para La Paz, Coeducación, El Cuerpo, Taller de Cero a Ocho, Taller de Doce a Dieciséis, Taller de Técnicas Freinet, Taller de niñas y niños... en los que temas como; la igualdad de género, visibilización de la mujer, educación emocional, imagen y publicidad, cuentos y juguetes o violencia de género, entre otros serán tratados. A partir del juego, el encuentro, la confianza, la expresión, el trabajo en equipo, se provocarán diversas situaciones con la idea de compartir las experiencias de maestros y maestras que llevan largos años defendiendo y luchando por un cambio en el comportamiento de las personas, que se refleje en las aulas y que a la vez parta de ellas.

Participantes de otros países coordinarán también sus talleres, que se irán dando a conocer en nuestra página web.

Presentación de las realidades educativas de países menos conocidos por lejanos o por minoritarios, así como sus realidades culturales y folclóricas constituirán otras de las actividades previstas que serán temática de talleres cortos o de algunas veladas nocturnas.

Una JORNADA FORUM de puertas abiertas está prevista para el domingo 29, con la realización de tres mesas redondas:

- El derecho a la educación de las niñas y las mujeres en igualdad de oportunidades.
- La ciudad de los niños y las niñas.
- Situación de la coeducación en los diferentes continentes.

Con la presencia de Federico Mayor Zaragoza, Francesco Tonucci (Italia), Teresita Garduño (México), Antoinette Mengue Abesso (Camerún), M^a Joaquina Sánchez Ortiz de Landaluce (España), Miki Igari (Japón) entre otras...

Así mismo se hará la presentación de la red "Mujeres por un Mundo Mejor".

Esta jornada tan importante se verá animada con teatro, exposiciones y stands de diferentes asociaciones Leonesas relacionadas con el tema.

Como corresponde a un movimiento asambleario como el nuestro, se llevarán a cabo dos ASAMBLEAS GENERALES en las que se debatirán todos los asuntos internos que competen a nuestro funcionamiento.

Una jornada de EXCURSIÓN está prevista a tres puntos de interés cultural y turístico de León, una de ellas llevará a cabo un recorrido pedagógico por escuelas de maestros y maestras represaliados a causa de la guerra civil.

Otro punto importante de LA RIDEF lo constituye la EXPOSICIÓN, en que materiales de las criaturas de todos los puntos del planeta servirán como ilustración de nuestra tarea cotidiana.

Es interesante señalar que nuestra forma de funcionamiento se basa en la cooperación pedagógica y solidaria, por eso, como no recibimos fondos para la realización de los encuentros, establecemos un precio para asistir a las RIDEFs acorde a los salarios de los diferentes países asistentes, permitiendo así que maestras y maestros de lugares menos favorecidos puedan estar presentes. También donaciones y venta de bonos nos permitirán establecer una serie de ayudas, para como en ocasiones anteriores contemos con la presencia de al menos 27 países.

Más información

WEB:

<http://www.ridef2012.org/>

EMAIL: info@ridef2012.org

FACEBOOK:

<http://www.facebook.com/pages/Ridef2012/175066139182740>

TWITTER:

<http://twitter.com/Ridef2012>

Teresa Flores

en nombre de la Comisión RIDEF

La escuela infantil 0-6 años es posible en Getafe

En Getafe, municipio cercano a Madrid, estamos de enhorabuena. El gobierno municipal ha decidido mantener el segundo ciclo de Educación Infantil, en las tres Escuelas Infantiles municipales de 0 a 6 años.

El pasado mes de Noviembre, el director del Área Territorial de la Subdirección Sur de Madrid, informaba a los Claustros y Consejos Escolares de las tres Escuelas Infantiles, la decisión adoptada, por parte de la Comunidad de Madrid, de suprimir el segundo ciclo de Educación Infantil, en dichas escuelas.

Ante tal decisión el colectivo de trabajadores y familias iniciamos una serie de acciones en defensa del modelo 0-6, como informar a las familias, recoger las firmas de apoyo para su presentación

en el Área Territorio y Ayuntamiento, realizar concentraciones, solicitar entrevistas con el Alcalde y Concejal de Educación, hacer llegar a la población de Getafe mediante información escrita, la situación de las E.E.I.I. municipales, llevar a cabo una manifestación, entrevistarnos con los representantes municipales del PSOE, Izquierda Unida y UPYD, con una diputada del PSOE de la Asamblea de Madrid y enviar comunicados a la prensa.

Los trabajadores de las Escuelas Infantiles, las familias y asociaciones de padres, apoyados por Casitas de Niños, colectivos en defensa de la escuela pública, partidos políticos, Junta de Portavoces de Escuelas Infantiles cero seis y Sindicatos (CCOO y UGT), pedimos con toda la energía posible, al gobierno municipal, que reconsiderara su postura y mantuviera la unidad de la etapa 0-6 años en nuestras escuelas.

Nuestra portada



Talleres en el Museo Antón de Candás.

El territorio como espacio lúdico-creativo

Para aquel año, la idea que queríamos desarrollar era integrar el arte de los niños en el medio, haciéndolo coexistir con la realidad del pueblo. Una especie de ajuste de la realidad donde podría entrar también el punto de vista de los habitantes más pequeños de Candás.

Se seleccionó un lugar entre algunos de los más conocidos y emblemáticos del Pueblo, el cerro de San Antonio con su bosque de eucaliptos, para visitar e investigar.

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

Han sido unos meses difíciles e intensos pero nos ha dado mucha fuerza saber que defendíamos un bien común: la educación de los más pequeños como garantía de futuro. Un modelo de educación infantil pública y de calidad donde el niño y la niña son los protagonistas de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje, en interrelación con los adultos que les educan, con sus iguales y con el ambiente que les rodea.

El pasado 16 de marzo, el alcalde reunió a las directoras de las escuelas para anunciar su decisión de mantener el segundo ciclo de educación Infantil en las tres escuelas municipales: E.I. “Casa de los Niños”,

E.I. “Mafalda” y E.I. “El Prado”, verbalizando que “una cosa que funciona bien no hay por qué quitarla”.

Al día de hoy, la escuela infantil 0-6 años en Getafe ES POSIBLE y por ello nos congratulamos. Nuestros centros contemplan como educativo la vida cotidiana del niño y la niña y para ello crean contextos ricos en aprendizajes y relaciones, que les ayudan a realizar su proceso de desarrollo desde la atención y respeto a su individualidad, desde la afectividad y desde la idea de que la actividad y el juego, así como la participación de sus familias, son el motor de su desarrollo.

Trabajadoras de Escuelas Infantiles

XVI Jornada de Intercambio Pedagógico en Murcia

En una soleada y clara mañana del mes de marzo, sábado día 10, un numeroso grupo de maestras, maestros, educadoras y educadores que trabajamos en distintos puntos de la Región de Murcia con niñas y niños de 0 a 6 años, en Escuelas Infantiles y Colegios Públicos de Infantil y Primaria, nos reunimos en la localidad de Águilas municipio del litoral murciano, bello y acogedor.

Nuestro día comenzó en el Centro de Atención a la Infancia que ha construido el Ayuntamiento aguileño y que atiende al Primer Ciclo de Educación Infantil, un espacio moderno, luminoso y dotado de infraestructura para que los pequeños aprendan, compartan y sean felices.

Un grupo de maestras no sin incertidumbre por su futuro, por el sistema de gestión que se está imponiendo en muchas de las Comunidades Autónomas ya que su contrato por concurso público tiene vigor de 2 años, nos mostraron ilusionadas su trabajo durante estos primeros dos años que el Centro lleva funcionando, nos relataron cómo se organizan y cómo trabajan en el día a día, una labor iniciada con esfuerzo y esmero aunque la continuidad está en el aire.



En Murcia se han construido en los últimos años un amplio número de centros para el primer ciclo de Educación Infantil, una inversión generosa para la construcción aunque nada se ha previsto para el funcionamiento de los mismos, por lo que en la actualidad es común encontrar situaciones de lo más variado y diverso. La similitud se haya en que no existe apoyo público económico ni pedagógico y que las perspectivas no son muy halagüeñas, al menos por el momento.

Tuvimos el placer de ver y escuchar a la cuentista Nora Pellicer que con su magnífica puesta en escena, nos deleito con un cuento dirigido a los más pequeños con el que nos arranco sonrisas y más de una carcajada.

La jornada continuó en el CEIP Las Lomas situado a tan solo 500 metros del Centro de Atención a la Infancia donde nos recibieron con una teatralizada bienvenida con guiñoles. El Centro Las Lomas tiene una larga tradición de trabajo por Proyectos, que curso tras curso se materializa con la participación e implicación de todo el profesorado de Infantil y Primaria, desde la Biblioteca del Centro con el responsable de la misma al frente, se inicia el proceso de recopilación y búsqueda de materiales y recursos. Este curso están trabajando en torno a la



Prehistoria por lo que nos sumergimos en un mundo de cavernas en las que vivían nuestros antepasados, fósiles, arqueólogos, utensilios y un sin fin de elementos que nos permitieron conocer con más detalle cómo eran, qué comían, cómo eran sus casas, sus vestidos y cómo se relacionaban los hombres y mujeres en la Prehistoria. Conocimos al arqueólogo Luís Siret a través de un cuento expuesto con textos e imágenes creadas por las maestras de infantil con la recopilación de frases y dibujos elaborados por los niños y niñas. La visita terminó en el salón de actos del colegio con la puesta en escena de una obra de teatro de luz negra creada e interpretada por las maestras, con el universo, marcianos, planetas ... como protagonistas, fue magnífico compartir y disfrutar con estas compañeras y compañeros de su buen hacer, entusiasmo e ilusión.

Una jornada repleta de reencuentros, abrazos, actividades y emociones por lo que compartimos y porque tuvimos el placer de rendir un pequeño homenaje a nuestra compañera **Natalia Única**, por su jubilación frente al mediterráneo. El próximo año nos encontraremos de nuevo.

Consejo de *Infancia* en Murcia



Il Sung Na:
Brrrr El libro del invierno
Buenos Aires: Editorial unaLuna, 2011.

Cuando la nieve cubre la tierra y los árboles se desnudan, todo cambia... también el conejo. Este conejito, blanco en invierno, es testigo de los cambios que se dan en la naturaleza: unos animales se van lejos, otros se acuestan a dormir plácidamente, otros buscan aguas templadas, otros lugares donde hay comida, otros... Pero cuando la nieve se derrite y brota el verde en los árboles todo cambia, también el conejo.

Álbum de gran tamaño con bellísimas ilustraciones, en vivos colores, que son un regalo para la vista, un placer para el corazón. La contemplación que estimula cada escena, el

ritmo armonioso del movimiento de los distintos animales, la observación de los detalles y de los matices de colores hacen de este álbum una obra de arte. Los lectores, pequeños o grandes, junto al protagonista, vivimos una hermosa experiencia estética que nos deja un poso de belleza, ternura y felicidad. Mientras, aprendemos a conocer y amar mejor la naturaleza.

A partir de 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

La experiencia desarrollada en la ciudad italiana de Reggio Emilia, promovida por colectivos de mujeres en la segunda mitad del siglo XX y construida y argumentada pedagógicamente por Loris Malaguzzi, ha desarrollado un modelo de ciudad educadora que hace del diálogo, la escucha y la atención a la infancia su principal valor.

La historia de estos centros es la historia de la ciudad, es un proyecto de la comunidad formando una red de relaciones entre las escuelas, sus educadores, pedagogos y la ciudad.



José Manuel Osoro, María Olga Meng:
Reggio Emilia. Educación infantil 0-6 años
Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2010.

A los textos originales se suma la aportación que la Universidad de Cantabria, a través de su Escuela Infantil, hace a la educación, con una propuesta de diseño y desarrollo curricular cercana al pensamiento pedagógico de las escuelas italianas.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

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

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mercè Marlès

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

Consejos Autonómicos:

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

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

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

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

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

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

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

Extremadura: Mila Borrego, Ana Labrador, M.^a José Molina, Isabel Paredes, Francisca Isabel Parejo, M.^a Paz Pellisa, Diego Zambrano

Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar

Madrid: Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Mónica Pérez, Lourdes Quero, Marta Vázquez

Murcia: Eulampia Baldoy, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Natalia Única, M.^a José Vicente

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Ana Gueren-diáin, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

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

Impresión: 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.: 8,70 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

«A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»

Escuela de Verano de Rosa Sensat

cursos de educación infantil en español

Del 2 al 6 de julio

Mañana de 10 a 13 h

Construyendo experiencias en educación infantil desde la cultura local a la global

Maria Victoria Peralta Espinosa

Educadora de Educación Infantil. Profesora universitaria (Chile)

Descubriendo las matemáticas a partir de la lúdica y la acción motriz

Ramona Bolívar Calderón

Profesora Pregrado y Postgrado en Educación Infantil. Universidad Pedagógica (Venezuela)

Crecer jugando. Reflexión y enriquecimiento de las acciones infantiles y sus necesidades

Sergio Díez Pérez

Maestro de Educación Infantil

CEIP Virgen de la Velilla. Polientes (Cantabria)

Hojara Alonso Rodríguez

Educadora Infantil CEIP Valdeolea (Cantabria)

Recursos Didácticos para el trabajo con las familias en la Educación

Ofelia Reveco Vergara,

Educadora de Educación Infantil, docente e investigadora en diversas Universidades, entre otros, en trabajo con familias y comunidad (Chile)



Trabenco: procesos de participación en la innovación educativa

Elvira Pacheco Pavón

Maestra de Educación Primaria (Madrid)

Marisa Victor Crespo

Maestra de Educación Infantil y Primaria (Madrid)

Tarde de 15 a 18 h

Infancias: alegría, cultura y narrativas en educación infantil

Maria Carmen Silveira Barbosa

Profesora de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil)

Colaboran: **Sandra Simonis** y **Susana Beatriz**

n o v e d a d

e d i t o r i a l



¡Podemos pintar los sueños!
Fragmentos de un diario de clase

Sílvia Majoral Clapés

El diario de clase y el triángulo de relaciones son dos elementos que dan forma y fondo al contenido del libro, pero el hecho de que sean dos elementos clásicos de la educación no significa que se dé una mirada atrás; al contrario, es un libro actual, vivo, culto, abierto...

108 págs.
PVP: 11,52 euros

Edita: Octaedro-Rosa Sensat

Tel.: 934 817 377

<http://rosasensat.org/editorial/es/colleccions/?colleccio=Temas+de+Infancia>